

TOM
XXIX
4/2022



Family Upbringing

Wychowanie w Rodzinie

Pod redakcją Stefanii Walasek, Ewy Musiał i Joanny Dardy-Gramatyki

WYCHOWANIE W RODZINIE
FAMILY UPBRINGING

Tom XXIX (4/2022)

UNIWERSYTET WROCŁAWSKI

**WYCHOWANIE W RODZINIE
FAMILY UPBRINGING**

Tom XXIX (4/2022)

Pod redakcją
Stefanii WALASEK
Ewy MUSIAŁ
Joanny DARDY-GRAMATYKI

Wrocław 2022

Redaktor naczelny czasopisma „Wychowanie w Rodzinie”

Stefania WALASEK

Zastępca redaktora naczelnego czasopisma „Wychowanie w Rodzinie”

Ewa JURCZYK-ROMANOWSKA

Sekretarz redakcji

Ewa MUSIAŁ

Rada Naukowa

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

Redaktorzy tematyczni

Stefania WALASEK, Ewa JURCZYK-ROMANOWSKA, Ewa MUSIAŁ

Zespół Redakcyjny

Aleksandra ASZKIEŁOWICZ, Marta BARANOWSKA, Sylwia BOKUNIEWICZ,
Joanna DARDA-GRAMATYKA, Krystyna DZIUBACKA, David HARROLD,
Anna KORYCIŃSKA, Piotr KWIATKOWSKI, Anna LUBIŃSKA, Ewa MUSIAŁ,
Aleksandra RABENDA-NOWAK, Luba ŚLÓSZARZ, Magda WIETESKA, Kamila WYLĘGŁY

Redakcja językowa i korekta

Joanna DARDA-GRAMATYKA, David HARROLD
Anna KORYCIŃSKA, Anna LUBIŃSKA, Kamila WYLĘGŁY

Skład i łamanie

Robert BŁASZAK

Projekt okładki

Artur BUSZ

Na okładce reprodukcja obrazu:

Jan Matejko, *Portret czworga dzieci artysty* (1879)

Wydawca:

Wydawnictwo Naukowe EDUsfera
ul. Drukarska 45/38, 53-311 Wrocław

Wersja drukowana jest wersją pierwotną.

Druk i oprawa:

druk-24h.com.pl

ISBN 978-83-963802-9-6

ISSN 2082-9019

e-ISSN 2300-5866

CC-BY-SA 4.0

Spis treści

Od Redakcji	9
Jolanta SZEMPRUCH	
<i>Nieuchronność zmian edukacyjnych w zmieniającym się społeczeństwie</i>	13
Marta BOLIŃSKA	
<i>Style ojcostwa w trylogii znad rozlewiska Małgorzaty Kalicińskiej</i>	25
Katarzyna SADOWSKA, Marta KĘDZIA	
<i>Formacja młodzieży w Kościele katolickim w Polsce – wybrane aspekty socjopedagogiczne i konteksty historyczne.</i>	41
Agnieszka FRANCZYK, Weronika KURCZ	
<i>Potrzeby mieszkaniowe dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną – perspektywa rodziców</i>	61
Ewa MUSIAŁ, Ewa JURCZYK-ROMANOWSKA	
<i>Tematy tabu we współczesnej rodzinie jako wyzwanie wychowawcze – perspektywa rodziców nastolatków</i>	79
Hanna ACHREMOWICZ, Anna CHMIEL, Kamila KAMIŃSKA-SZTARK, Roksana PILAWSKA-GRONOSTAJ, Martyna PRYSZMONT, Kamila WYLĘGŁY	
<i>Rodzic w pracy. Organizacja pracy na uczelni wyższej w kontekście rodzicielstwa</i>	109
Rafał MAJZNER	
<i>Muzyka jako źródło przeżyć estetycznych w środowisku rodzinnym – doniesienie z badań</i>	131
Sylvia SŁOWIŃSKA	
<i>Uczestnictwo w kulturze rodzin jako element współczesnych przeobrażeń instytucji kultury</i>	147
Joanna GOLONKA-LEGUT	
<i>Jest taki świat, który stwarza możliwość autentycznego Bycia Razem, czyli kilka refleksji o rodzinnym doświadczaniu lasu</i>	165

Ewa NOWICKA

Zagrożenia medialne problemem dziecka i jego rodziny 179

Alicja MIRONIUK

*Cyfrowi imigranci jako pośrednicy inicjacji medialnej cyfrowych tubylców,
czyli kilka refleksji dotyczących wyzwań współczesnej edukacji cyfrowej* 191

Zbigniew NOWAK

*Kompetencje dzieci w młodszym wieku szkolnym niezbędne do czytania
„Księgi Natury”* 209

Alfabetyczny spis Autorów 223

Indeks 227

Contents

From the editorial board	11
Jolanta SZEMPRUCH	
<i>The inevitability of educational change in a changing society.</i>	13
Marta BOLIŃSKA	
<i>The styles of fatherhood in the trilogy from the Backwater</i>	25
Katarzyna SADOWSKA, Marta KĘDZIA	
<i>Formation of youth in the Catholic Church in Poland – selected socio-pedagogical aspects and historical contexts.</i>	41
Agnieszka FRANCIK, Weronika KURCZ	
<i>Housing needs of adults with intellectual disabilities – parents’ perspective.</i>	61
Ewa MUSIAŁ, Ewa JURCIK-ROMANOWSKA	
<i>Taboo issues in the modern family as a parenting challenge: The perspective of parents of teenagers</i>	79
Hanna ACHREMOWICZ, Anna CHMIEL, Kamila KAMIŃSKA-SZTARK, Roksana PILAWSKA-GRONOSTAJ, Martyna PRYSZMONT, Kamila WYŁĘGŁY	
<i>Parent at work. Work organization at the academy in the context of parenting. . .</i>	109
Rafał MAJZNER	
<i>Music as a source of aesthetic experiences in the family environment – research report.</i>	131
Sylvia SŁOWIŃSKA	
<i>Participation of families in culture as an element in the contemporary transformation of cultural institutions</i>	147
Joanna GOLONKA-LEGUT	
<i>There is a world that creates the possibility of authentic Being Together, or a few reflections on the family experience of the forest</i>	165

Ewa NOWICKA

Media threats as a problem for a child and his family 179

Alicja MIRONIUK

Digital immigrants as agents of technological initiation of digital natives.

A few thoughts on challenges regarding modern digital education 191

Zbigniew NOWAK

Competences of younger school children necessary for reading

the “Book of Nature” 209

Authors in alphabetical order 223

Index 227

Od Redakcji

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

Idea powołania czasopisma, które podejmowałoby szeroko rozumiane problemy rodziny w odniesieniu do przeszłości i współczesności i miało zasięg ogólnopolski, a następnie międzynarodowy, powstała na początku 2010 roku w Zakładzie Historii Edukacji Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego. Intencją pomysłodawców było integrowanie przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych wokół tytułowego wychowania w rodzinie i nie zmieniło się to do dzisiaj.

Przed czasopismem zostały postawione następujące cele:

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

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

„Wychowanie w Rodzinie” zostało ujęte w wykazie czasopism naukowych i materiałów z konferencji międzynarodowych z wynikiem 70 punktów. Czasopismo jest indeksowane w następujących bazach: DOAJ, Polindex, CEEOL, BazHum, Cejsh, CEON, ARIANTA, ERIH plus czy IndexCopernicus, dzięki czemu teksty, które się w nim ukazują, są coraz częściej cytowane w środowisku akademickim. „Wychowanie w Rodzinie” jest czasopismem Open Access, co oznacza, że cała treść jest objęta wolnym dostępem bez konieczności ponoszenia jakichkolwiek opłat przez użytkowników lub instytucje przez nich reprezentowane. Użytkownicy są uprawnieni do czytania, pobierania, kopiowania, rozpowszechniania, drukowania lub linkowania pełnych wersji tekstów artykułów bez konieczności uprzedniego uzyskania zgody wydawcy lub autora. Uprawnienie to jest zgodne z definicją Open Access sformułowaną przez BOAI (Budapest Open Access Initiative) oraz polskim prawem autorskim. Artykuły publikowane są w oparciu o licencję CC-BY-SA 4.0 (Uznanie autorstwa – na tych samych warunkach 4.0), wyrażającą się w wymogu każdorazowego podania nazwiska autora oraz miejsca pierwszej publikacji.

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

Stefania Walasek

Ewa Musiał

Joanna Darda-Gramatyka

From the editorial board

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

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

The journal was established with the following aims:

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

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

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

Stefania Walasek

Ewa Musiał

Joanna Darda-Gramatyka



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXIX (4/2022)

nadesłany: 20.11.2022 r. – przyjęty: 29.12.2022 r.

Jolanta SZEMPRUCH*

Nieuchronność zmian edukacyjnych w zmieniającym się społeczeństwie

The inevitability of educational change in a changing society

Abstrakt

Cel. Artykuł przedstawia analizę zmian edukacyjnych, dokonujących się w warunkach zmieniającego się świata. Autorka na podstawie dostępnej literatury – a szczególnie książki profesora Mirosława J. Szymańskiego – poszukuje odpowiedzi na pytania dotyczące przygotowania (się) jednostki do odpowiedzialnego funkcjonowania w zmieniającym się społeczeństwie, możliwości sprawnego działania w nowych warunków kulturowych, rozumienia zjawisk i kierowania sobą. Na tym tle sygnalizuje zmieniające się zadania szkoły i nauczyciela.

Materiały i metoda. Przegląd i analiza literatury przedmiotu.

Wnioski. Edukacja jest dziedziną społecznie bardzo ważną, ale zarazem bardzo trudną. Przyszłość społeczeństw – w tym także naszego narodu – zależy w dużej mierze od stanu edukacji. Szczególnie w czasie gwałtownej zmiany społecznej, którą cechuje wszechstronny i kompleksowy charakter, edukacja ma do spełnienia istotną rolę. Szkoła i inne instytucje edukacyjne poddawane są ogromnym wyzwaniom. To one – obok rodziny i innych ogniw społeczeństwa, takich jak ośrodki władzy, instytucje kultury, środki masowego przekazu – odpowiadają za jakość socjalizacji i wychowania dzieci i młodzieży. Choć ośrodków i instytucji działających w tym obszarze jest wiele, odpowiedzialność szkoły jest szczególna. Rysują się różnorodne zadania dla edukacji i dla nauczyciela, zmierzające do kształtowania u ludzi kompetencji aktywnego, świadomego i odpowiedzialnego

* e-mail: jszempruch@ur.edu.pl

Instytut Nauk Socjologicznych, Uniwersytet Rzeszowski, Rejtana 16c, 35-959 Rzeszów, Polska

Institute of Sociological Sciences, University of Rzeszow, Rejtana 16c, 35-959 Rzeszów, Poland

ORCID: 0000-0002-3739-3288

uczestnictwa w tych zmianach. Pojawiają się pytania: Czy szkoła jest odpowiednio przygotowana do tych wyzwań? Jaki związek ma edukacja z rosnącym tempem przemian społecznych i nasilającą się nieprzejrzystością świata? Niniejszy artykuł jest pewnego rodzaju zaproszeniem do dyskusji oraz samodzielnego poszukiwania i udzielania odpowiedzi na te i inne pytania skierowanym do czytelnika.

Słowa kluczowe: edukacja, zmiana, społeczeństwo, nauczyciel, uczeń, szkoła, wychowanie, wartości, nierówności, Inny.

Abstract

The aim. The article presents an analysis of educational changes taking place in the conditions of a changing world. The author, on the basis of the available literature, especially the book *Education in a changing society* by Professor Mirosław J. Szymański, seeks answers to questions concerning the preparation (of) an individual to function responsibly in a changing society, their ability to act efficiently in new cultural conditions, understand phenomena, and direct themselves. Against this background, he signals the changing tasks of the school and the teacher.

Materials and method. Review and analysis of the literature on the subject.

Conclusions. Education is a socially very important, but at the same time very difficult field. The future of societies, including our nation, depends largely on the state of education. Particularly at a time of rapid social change, which is characterised by its comprehensive and complex nature, education has an important role to play. Schools and other educational institutions are subjected to enormous challenges. Alongside the family and other links in society, such as centres of power, cultural institutions and the mass media, they are responsible for the quality of the socialisation and upbringing of children and young people. Although there many are centres and institutions active in this area, the responsibility of the school is special. A variety of tasks for education and for the teacher to shape people's competences to participate actively, consciously, and responsibly in these changes emerge. Questions arise: is the school adequately prepared for these challenges? What is the relationship of education to the increasing pace of social change and the increasing opacity of the world? In studying this article, the reader is invited to discuss and independently seek and answer these and other questions.

Keywords: education, change, society, teacher, student, school, upbringing, values, inequality, Other.

Życie społeczne we współczesnym świecie nacechowane jest wieloznacznością. Obserwujemy procesy uspołecznienia kultury, przemiany w sferze etyczno-moralnej, pluralizację niemal wszystkich dziedzin życia, podejmowanie wysiłku reinterpretacji przeszłości, procesy ekspansji wzorów kultury popularnej, kształtującej mody i style życia społeczeństwa. Nastąpił zwrot ku indywidualizmowi, a także nasiliły się zmienność, nieprzewidywalność, potrzeby pokonywania barier czasu i przestrzeni. Poszerza się też autonomia funkcjonowania człowieka i możliwość podejmowania indywidualnych decyzji, ale jednocześnie rozrasta się też przestrzeń, w której podejmowanie tych decyzji jest coraz trudniejsze lub wręcz staje się niemożliwe (Gid-

dens, 2002; Jacyno, 2007). Wolny wybór wiąże się z odpowiedzialnością za skutki jego dokonania i oznacza ryzyko i brak bezpieczeństwa. W tym kontekście pojawiają się dla edukacji nowe wyzwania i zadania, a także nowe szanse i zagrożenia.

Wyzwaniami i zarazem zadaniami dla edukacji są przedstawione przez Federico Mayora (2001, ss. 20–23) obszary działań, których realizacja staje się warunkiem przetrwania nowego stulecia, takie jak:

- zapewnienie pokoju,
- przewyciężenie powiększających się nierówności zarówno w skali międzynarodowej jak i krajowej,
- zapewnienie trwałego rozwoju i rozsądne gospodarowanie ziemskim środowiskiem,
- podjęcie decyzji co do kierunku działań i wyznaczenie długoterminowego planu.

Realizacja tych wyzwań wymaga współpracy międzynarodowej, odwagi politycznej i odpowiedzialności społecznej. F. Mayor (2001, ss. 32–38) w odniesieniu do wskazanych obszarów zaproponował przyjęcie umów stanowiących filary nowej demokracji międzynarodowej. Zawierają one wiele zasad i wytycznych, jakie powinny być uwzględnione w programie XXI wieku i stać się priorytetem dla rządów i społeczeństw. Są to:

- umowa społeczna, związana z prognozami demograficznymi i narastaniem nierówności, które wywierają wpływ na potrzebę odbudowy solidarności przez wykorzenienie biedy i zmniejszenie różnic;
- umowa ekologiczna, która oparta na sojuszu nauki, rozwoju i ochrony środowiska naturalnego powinna prowadzić do zobowiązań wpisanych w ścisły harmonogram prac wznoszących się ponad międzynarodowe spory i różnice poglądów;
- umowa kulturalna, dotycząca edukacji dla wszystkich w ciągu całego życia, której istotą i podstawowym wyzwaniem jest rewolucja nowych technologii;
- umowa etyczna, która powinna uwzględnić rozkwit kultury pokoju i inteligentnego rozwoju, pogłębienie demokracji i obywatelskiej przestrzeni publicznej.

Raporty o zasięgu globalnym, europejskim i krajowym (Faure, 1982; Delors, 1998; Mayor, 2001; Botkin, M. Elmandjra, M. Malięa, 1982; *Przyszłość edukacji. Scenariusze 2046*, 2021 i in.) ukazują potrzebę podwyższenia jakości wszystkich aspektów edukacji oraz wyznaczają idee i kierunki zmian prowadzących do tego celu. Ukazują edukację jako szansę, którą należy wykorzystać w dążeniu ludzkości do ideałów pokoju, wolności i sprawiedliwości społecznej, likwidacji ubóstwa, wykluczenia, niezrozumienia, ucisku i wojen, a także ważny czynnik rozwoju jednostki i społeczeństwa. W świecie ciągłych zmian rośnie konieczność zrozumienia ich wza-

jemnych zależności oraz umiejętność łączenia wielu kompetencji, co wymaga szerokiego spojrzenia na zachodzące zmiany oraz holistycznej wizji edukacji.

Edukacja w czasach lawinowo postępujących zmian współczesnego świata, charakteryzujących się największą dynamiką w historii ludzkości, staje się istotnym warunkiem jego rozumienia i odpowiedzialnego funkcjonowania jednostki. Jest obszarem tworzenia warunków do ujawniania się talentów i możliwości twórczych, zdolności osądu i działania oraz do samodzielnego kierowania swoim losem. Wzrasta znaczenie dobrego przygotowania ludzi do poznania i rozumienia świata i siebie oraz odpowiedzialnego i aktywnego uczestnictwa w procesie demokratyzacji różnych sfer życia, do tworzenia nowego ładu społecznego i gospodarczego oraz uwrażliwiania ludzi na wartości kultury (Banach, 2006). Edukacja w szybko zmieniającym się świecie staje się czynnikiem stymulowania i rozwijania świadomości jednostkowej i zbiorowej, umożliwiania jednostce odkrywanie, pobudzanie i wzmocnienie roli jej potencjału twórczego. Stąd też niezwykle interesujące jest obserwowanie zmian edukacyjnych i badanie powiązanych z nimi zjawisk społecznych.

W naukach społecznych nie istnieje jedno podejście badawcze, które przedstawiałoby w sposób wyczerpujący skomplikowaną rzeczywistość społeczno-edukacyjną. Stąd mowa o *wieloparadygmatycznym obszarze badawczym* tych zjawisk. Z jednej strony wyjaśnianie rzeczywistości społecznej, w tym również edukacyjnej, następuje poprzez empiryczne badania dostarczające danych i weryfikujące postawione hipotezy, z drugiej – poznawanie tej rzeczywistości kieruje uwagę badacza w stronę rozumienia zjawisk. Podejścia te nawzajem się uzupełniają, umożliwiając zarówno dostrzeżenie problemu (często domena badań empirycznych), jak i umieszczenie go w konkretnym kontekście i podjęcie próby interpretacji.

Społeczeństwo jest specyficznym przedmiotem badań. Badacz zanurzony jest w świecie, który obejmuje zainteresowaniem i czyni go elementem analizy. Badaniem objęty jest byt abstrakcyjny, jakim jest społeczeństwo (Pierzchalski, 2009; Rutkowski, 2020)¹, które sprowadza się do wielowymiarowych, usieciowionych relacji między jednostkami o dużym stopniu skomplikowania, opartych w dużej mierze na porządku symbolicznym. W społeczeństwie jednostka funkcjonuje w różnych obszarach, w tym także w obszarze edukacji. I tutaj pojawia się pytanie dotyczące procesu badawczego: Czy możliwe jest odrzucenie własnej tożsamości na rzecz kończącego się procesu badawczego? To pytanie ukierunkowuje interpretację, niezależnie od tego, jakie podejście reprezentuje badacz. Na każdym poziomie procesu badawczego – empirycznego i teoretycznego – podejmuje on decyzje, w których udział ma subiektywność. Stąd też doświadczenie badacza rzutuje na sposoby postrzegania i interpretacji zjawisk społecznych i procesów edukacyjnych.

¹ Dyskusja ta sprowadza się do problemu indywidualizmu metodologicznego i kolektywizmu metodologicznego.

Pod koniec 2021 roku nakładem Wydawnictwa Difin ukazała się interesująca książka autorstwa Mirosława J. Szymańskiego *Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie*. Autor podejmuje w niej kwestie analizy najnowszych zjawisk i procesów dokonujących się w obszarze edukacji. Opracowanie to zostało napisane przez znakomitego znawcę problematyki edukacji i szkoły, profesora należącego do grona czołowych polskich pedagogów. Mirosław J. Szymański od 20 lat wchodzi w skład Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, a dzieje się to na podstawie wyborów, w których uczestniczą wszyscy polscy profesorowie i doktorzy habilitowani z danej dyscypliny. Jego twórczość naukowa oscyluje na pograniczu pedagogiki i socjologii, na ogół zaliczana jest do socjologii edukacji. Dotychczas zajmował się on problematyką procesów selekcyjnych w szkolnictwie, rozwoju oświaty w Polsce i za granicą, reformami edukacyjnymi, szeroko pojętymi problemami edukacji współczesnej. Od pewnego czasu w polu zainteresowań badawczych Mirosława J. Szymańskiego znajduje się zagadnienie zmiany społecznej i jej wpływu na edukację. Znalazło to wyraz w wielu artykułach i opracowaniach zamieszczanych w czasopismach i pracach zbiorowych. Kontynuację studiów i rozważań nad tematem zmian społecznej i edukacyjnej oraz ich wzajemnych relacji stanowi praca *Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie*. Nawiązując do bogatej literatury naukowej istniejącej w kraju i na świecie, autor po raz pierwszy w naszym kraju stara się wielostronnie i interdyscyplinarnie ująć w formie publikacji książkowej problematykę wyzwań i szans edukacyjnych, stwarzanych przez zmieniające się społeczeństwo.

Praca składa się ze wstępu, trzynastu rozdziałów, uwag końcowych oraz bibliografii. Dołączone jest też streszczenie w języku angielskim. Trzy pierwsze rozdziały zostały poświęcone charakterystyce ogólnych cech zmiany społecznej i gwałtownej zmiany w społeczeństwie oraz ich związkowi, konsekwencjom i wyzwaniom dla edukacji. W rozważaniach o społeczeństwie analizowany jest walor jego trwałości i zmiany jako nieodłącznej cechy życia społecznego. Ukazane na przestrzeni wieków zmiany przybliżają czytelnikowi ich tempo i charakter w kolejnych okresach dziejów ludzkości. Obrazują również cenę, jaką przyszło zapłacić za postęp naukowo-techniczny. Ukazana jest również – na tle tendencji ogólnosięwiatowych – specyfika funkcjonowania społeczności w mezzo- i mikroskali. Interesująco zostały przedstawione rodzaje i właściwości zmiany społecznej, a także podłoże społeczne zmiany edukacyjnej. Autor podkreśla, że społeczeństwo w okresie gwałtownej zmiany wymusza niezbędne (ze względu na charakter owych zmian) modyfikacje szkoły jako instytucji edukacyjnej oraz przeobrażenia różnych dziedzin jej pracy. Zmiana edukacyjna znajduje wówczas odbicie w reformach podejmowanych w systemie oświaty. Edukacja ma istotny wpływ na przygotowanie, prowadzenie, kontrolowanie i ewaluację zmiany.

W czasach współczesnych nastąpiło wielkie przyspieszenie zmiany, a badacze coraz większą uwagę przywiązują do śledzenia dynamiki społecznej. Okazuje

się, że zmiana społeczna ma obecnie dobroczynne, ale i groźne skutki. Mirosław J. Szymański trafnie analizuje różnorodne korzyści i zagrożenia wynikające z rozwoju ekonomicznego, postępu naukowo-technicznego i przemian społeczno-kulturowych, które występują jednocześnie, przeplatają się i nakładają się na siebie. Profesor stawia pytanie: Jak w warunkach gwałtownej zmiany funkcjonuje szkoła? Szukając odpowiedzi stwierdza, że szkoła jako instytucja społeczna zmienia się wraz z całym społeczeństwem. Jednak nie są to zmiany łatwe, co wynika zarówno ze znacznych rozmiarów szkolnictwa, w którego skład wchodzi bardzo duża liczba instytucji, jak i z konserwatywnego charakteru wielu szkół. Na ogół zmiany społeczne i ekonomiczne wyprzedzają zmiany w oświacie, które z pewnym opóźnieniem, ale wcześniej lub później podążą za nimi. M. J. Szymański podkreśla, że w nowych, złożonych warunkach szkoła nie radzi sobie z rosnącymi oczekiwaniami społecznymi i gospodarczymi oraz pozostaje wciąż instytucją silnie tkwiącą w tradycji. Przytaczając wypowiedzi naukowców dotyczące kryzysu szkoły inspiruje czytelnika do refleksji nad kształtem szkoły, sylwetką nauczyciela i czynnikami zmian.

W następnych dwóch rozdziałach dokonano analizy edukacji jako wartości w zmieniającym się społeczeństwie oraz podjęto problematykę konstruowania tożsamości w warunkach zmiany społecznej. Kwestie tożsamości ściśle wiążą się z pytaniami o istotę człowieczeństwa, jakość i sens życia, kondycję człowieka, jego działanie i życie codzienne. Mają charakter złożony i wielowymiarowy. Autor omawianej pozycji ukazuje istotę tożsamości oraz konstruowanie tożsamości młodzieży w zmieniającym się społeczeństwie na podstawie dobrze dobranej literatury naukowej. Zwraca on uwagę na główne czynniki wpływające na podwyższenie miejsca edukacji w społecznym systemie wartości.

Kolejne rozdziały zostały poświęcone studiom odnoszącym się do różnych dziedzin i wymiarów edukacji w okresie gwałtownej zmiany społecznej: nauczycielom, szkole, wykształceniu oraz wartościom dzieci i młodzieży. Mirosław J. Szymański podkreśla, że szkoła zmienia się wraz ze społeczeństwem. Ekspozuje znaczenie jej klimatu, stosowanych metod, funkcjonowania podmiotów edukacyjnych, wskazując w wielu obszarach liczne nieprawidłowości i grę pozorów. Na tym tle inspiruje do namysłu nad kierunkami usprawnień szkoły i wprowadzania nowych rozwiązań. Prowadzi również interesujące rozważania nad istotą i ideałem wykształcenia oraz znaczeniem pracy nauczyciela.

Należne miejsce w omawianej książce znalazła problematyka wychowania człowieka w zmiennej rzeczywistości. Profesor – jako znakomity znawca tych zagadnień – z dużą erudycją nawiązuje do klasycznych już dzisiaj dzieł m.in. Zygmunta Myślakowskiego, a także przedstawia własne przemyślenia, analizy i kierunki działań w tym zakresie. Nie zabrakło również analiz problematyki kształtowania wartości, ze szczególnym zwróceniem uwagi na świat wartości dzieci oraz młodzieży. Kwestie te

uczony ukazuje na tle zmian życia społecznego, kultury i cywilizacji, odwołując się do wyników wielu badań.

Cieszy również fakt podjęcia analiz nierówności społecznych, których Mirosław J. Szymański jest wieloletnim badaczem. Zagadnienia te omawia na tle uwarunkowań historycznych oraz współczesnych czynników generujących nierówności. Ukazuje skalę nierówności ekonomicznych w różnych krajach, a na tym tle przedstawia związki czynników społecznych i ekonomicznych z karierami zawodowymi i życiowymi jednostek oraz grup społecznych. Bardzo trafnym podejściem jest prowadzenie dyskursu naukowego na temat relacji między edukacją a strukturą społeczeństwa oraz podkreślenie niekwestionowanej roli szkoły i nauczyciela w zwiększaniu szans edukacyjnych i życiowych uczniów z rodzin o różnym statusie społeczno-ekonomicznym i kulturowym. Profesor podkreśla – z czym trudno się nie zgodzić w obliczu zmian dokonujących się dziś w polskiej szkole – że w zakresie zmniejszania nierówności społecznych wspieranie uczniów w ich walce o uznanie jest najbardziej nieuświadomianym i najslabiej realizowanym zadaniem nauczycieli. W tym zakresie występują też największe zaniedbania i porażki szkół i nauczycieli w procesie budowania demokracji w ponad trzydziestoletnim okresie transformacji ustrojowej. W efekcie znaczna część polskiego społeczeństwa nie sprzeciwia się dzieleniu obywateli na ludzi pierwszego i drugiego sortu, oddzielania „przedstawicieli narodu” od reszty obywateli, tych, których określa się mianem „my” od pozostałych członków społeczeństwa, przedstawianych jako „oni”. Tworzy to niebezpieczne podziały, ciągłe konflikty, a także złe nastroje w polskim społeczeństwie.

Zagadnienia te dobrze wprowadzają w tematykę kolejnego – dwunastego rozdziału książki, zawierającego rozważania na temat pozycji Obcego we współczesnym społeczeństwie oraz roli edukacji w zmianie nastawień ksenofobicznych. Tutaj, podobnie jak w poprzednich rozdziałach, ukazana jest dyskusja na temat postrzegania Innego, prowadzona przez wielu znakomitych uczonych na łamach publikowanych tekstów. Na tle analizy ich wypowiedzi autor pozycji pokazuje złożoną sytuację Obcego i Innego we współczesnym społeczeństwie oraz nakreśla kierunki pracy pedagogicznej w sytuacji wzrastającej złożoności świata.

Całą pracę wieńczy rozdział na temat kształcenia i wychowania dla przyszłości, w którym Mirosław J. Szymański charakteryzuje główne kompetencje, jakie powinni opanować uczniowie i studenci, aby z powodzeniem móc funkcjonować w pracy i życiu społecznym w kolejnych dekadach XXI wieku. Przypomina łacińską sentencję *Non scholae, sed vitae discimus* (Uczymy się nie dla szkoły, lecz dla życia), która do dziś jest deklaracją wielu szkół na świecie. W tej części pracy przywołuje znakomite dzieła polskich pedagogów, takich jak np. Bogdan Suchodolski, który w prekursorskim *Wychowaniu dla przyszłości* pisał o znaczeniu wychowania i edukacji w przygotowaniu człowieka do przyszłości wcześniej niż wyeksponowano to w znanych raportach przygotowanych dla UNESCO *Uczyć się, aby być* (Faure, 1975) lub *Edukacja – jest w niej*

ukryty skarb (Delors, 1998), a także raportach Klubu Rzymskiego, takich jak *Granice wzrostu* lub *Uczyć się – bez granic* (Botkin J.W., M. Elmandjra, M. Malița, 1982). Podobnie prekursorski charakter miała praca Zygmunta Mysłakowskiego *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*. Na tle analizy dotychczasowego dorobku publikacyjnego Mirosław J. Szymański stawia pytania o to, jak powinno wyglądać przygotowanie społeczeństwa do życia i wychowania w przyszłości. Podejmując polemikę z poglądami zawartymi w pracach prognostycznych i futurologicznych zaprasza czytelnika do dyskusji oraz samodzielnego poszukiwania odpowiedzi na stawiane pytania.

Praca *Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie* może odegrać w naszym kraju dużą rolę w debacie edukacyjnej. Jak dotąd, debata ta koncentruje się na problemach bieżących, związanych z funkcjonowaniem szkół, kształceniem i doskonaleniem nauczycieli, warunkami i efektami kształcenia dzieci i młodzieży, problemami wychowawczymi i opiekuńczymi w rodzinie, szkole i środowisku, funkcjonowaniem szkół, nauczycieli i uczniów w warunkach pandemii COVID-19, uchodźstwa związanego z atakiem Federacji Rosyjskiej na Ukrainę i innymi aktualnymi zagadnieniami. Także ostatnie reformy szkolne były próbą rozwiązywania bieżących zjawisk, takich jak: agresja w szkole, słabe osiągnięcia uczniów na egzaminach maturalnych, zapobieganie niedostosowaniom społecznym dzieci i młodzieży przez wprowadzenie religii do szkół oraz księży i katechetek jako nauczycieli itp. Nawet reformy strukturalne szkolnictwa uzasadniane były tym, że „nasi wyborcy tego sobie życzą”, nie zaś perspektywicznymi potrzebami gospodarki, kultury i społeczeństwa.

Zmiana społeczna, bardzo dobrze opisana już przez takich socjologów jak Zygmunt Bauman, Piotr Sztompka, Francis Fukuyama, Ulrich Beck, Anthony Giddens, Christopher Lash, Samuel P. Huntington i inni, w zbyt słabym stopniu przenika do polskiej pedagogiki, polityki edukacyjnej, zarządzania oświatą, kształcenia i doskonalenia nauczycieli, a w konsekwencji do dydaktyki szkolnej i praktyki wychowania. Zastanawiającym jest, że w Polsce, gdzie już w latach powojennych ukazała się prekursorska w skali światowej praca Bogdana Suchodolskiego *Wychowanie dla przyszłości*, większość studentów – kończąc kierunki nauczycielskie w uczelniach wyższych – nie tylko nigdy nie czytała tej pracy, ale nawet nie słyszała o jej istnieniu. Nie znają też oni najważniejszych prac polskich i zagranicznych o zmianie społecznej i zmianie edukacyjnej, a przecież będą kształcić i wychowywać dzieci i młodzież do życia i pracy w warunkach gwałtownej zmiany gospodarczej, kulturowej i społecznej.

W tej sytuacji jest oczywistym, że opracowanie przygotowane przez Mirosława J. Szymańskiego jest na naszym rynku wydawniczym bardzo potrzebne. Tym bardziej, że obok wielostronnego przedstawienia istoty zmiany społecznej i gwałtownej zmiany społecznej autor ukazuje konsekwencje edukacyjne zmiany społecznej w różnych zakresach pracy szkoły i nauczyciela: aksjologicznym, wychowawczym, dydaktycznym, a także w wymiarze relacji społecznych, interakcji między nauczycielami

uczniami i rodzicami. Omawia też konieczność zbliżenia świata nauki i edukacji, edukacyjnego wykorzystania nowych mediów i przestrzeni wirtualnej w celu kształcenia i wychowania dzieci, młodzieży i dorosłych.

Z przeprowadzonej analizy treści pracy Mirosława J. Szymańskiego jednoznacznie wynika, że stanowi ona wartościową i bardzo potrzebną publikację. Choć zawiera rozważania naukowe i prezentacje stanowisk wielu uczonych, jest napisana w sposób przystępny i komunikatywny dla szerokiego kręgu odbiorców. Mogą z niej korzystać przedstawiciele różnych nauk społecznych, a zwłaszcza pedagodzy, doktoranci, studenci pedagogiki i kierunków nauczycielskich w uczelniach wyższych, a także podnoszący swe kwalifikacje nauczyciele. Grono potencjalnych czytelników nie ogranicza się jednak tylko do tych grup. Mogą i powinni sięgnąć po nią ludzie zarządzający oświatą, przygotowujący programy szkolne, wizytatorzy-metodycy, dyrektorzy szkół i nauczyciele. Książka stanowi też wartościową lekturę dla osób, które na co dzień niekoniecznie zajmują się edukacją, ale interesuje ich przyszłość młodego pokolenia, a w konsekwencji także – przyszłość społeczeństwa. Z pełnym przekonaniem polecam lekturę tej interesującej i wartościowej pracy. Wyrażam nadzieję, że swoją niezwykle inspirującą książką Mirosław J. Szymański zmobilizuje czytelników do ożywionej debaty na temat kondycji edukacji, jej osiągnięć i problemów oraz stojących przed nią wyzwań w gwałtownie zmieniającym się społeczeństwie.

Współczesny świat oraz życie społeczne pełne są sprzeczności, które będą mieć wpływ na ich przyszły rozwój. Wśród nich należy wymienić:

- przemiany demograficzne,
- zróżnicowanie dochodowe,
- odmienności kulturowe,
- walkę o dominację w świecie,
- walkę o surowce,
- rywalizację o wiedzę.

Podstawowym problemem stają się relacje między globalizującym się światem a państwami narodowymi. Warunkiem przetrwania i dalszego rozwoju jest zagwarantowanie pokoju w skali światowej. Edukacja natomiast dotyczy całego społeczeństwa, co wielokrotnie podkreśla Mirosław J. Szymański. Z jego rozważaniami, prowadzonymi na łamach książki *Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie*, znakomicie koresponduje raport *Przyszłość edukacji. Scenariusze 2046* (2021). Zostały w nim omówione cztery scenariusze przyszłości:

- hiperspersonalizowana edukacja,
- stechnologizowany humanizm,
- reaktywna adaptacja,
- inkluzywna innowacyjność.

Za najważniejsze dla kształtu przyszłej edukacji uznano w nim zmiany technologiczne. Dotyczą one zwłaszcza robotyzacji i automatyzacji, „tsunami technologicznego” (konieczność nieustannego dostosowywania się do nowych cyfrowych narzędzi) oraz algorytmizacji życia i pracy. Przyszłościowe stają się także innowacje, w tym np. interfejs mózg-komputer, tzw. BCI (ang. *brain computer interface*), które nadadzą edukacji zupełnie nowy wymiar. Cieszy podejmowanie badań w zakresie określania kierunków rozwoju edukacji. Powinny one uwzględniać różne opcje przyszłości i kreować różne warianty edukacji, które stałyby się punktem wyjścia do dalszych dyskusji i prowokowały do podejmowania działań.

Wraz ze zmianami świata zmieniają się też kompetencje, których potrzebujemy. Zaawansowane kompetencje poznawcze, o które dopominają się badacze edukacji, takie jak myślenie krytyczne, kreatywność, rozwiązywanie złożonych problemów stają się obecnie normą. Wraz z ewolucją możliwości cyfrowych – paradoksalnie – zwiększył się popyt na umiejętności społeczne i emocjonalne na rynku pracy (Deming, 2017). Istotna jest również umiejętność rozumienia i łączenia w całość wielu, często sprzecznych informacji oraz oceny i weryfikacji wiarygodności źródeł. Ma to znaczenie szczególnie w dobie *fake newsów*. Propozycje organizowania systemu edukacji nastawionego na kształtowanie kompetencji przyszłości wskazane są między innymi w projekcie *Szkoła dla innowatora* (Witkowski, Lew-Starowicz, 2021). Zwraca się w nim uwagę na konieczność eksponowania w edukacji kompetencji proinnowacyjnych, takich jak współpraca, zarządzanie sobą, rozwiązywanie problemów, samodzielność myślenia i liderstwo, czyli umiejętności podobne do tych, na które szczególny nacisk kładzie również Mirosław J. Szymański.

Edukacja znalazła się obecnie w szczególnie trudnej sytuacji, ponieważ tradycyjne wartości oraz kategorie prowadzonych analiz badawczych straciły swój pierwotny sens, wyczerpując swoje – jak się wydawało – nieograniczone możliwości. Stąd potrzeba prowadzenia intensywnych poszukiwań kreujących nowe rozwiązania i możliwości. Zbiorowa rekonstrukcja ładu społecznego w Polsce oraz dążenie do nowoczesności, wolności, otwarcia na świat i inne kultury, a przy tym zachowanie własnego dziedzictwa i tożsamości wymagają rozwoju kompetencji potrzebnych do rozstrzygania trudnych dylematów, koordynacji sprzecznych interesów, społecznego porozumiewania się oraz rozumienia dokonujących się zmian społecznych, środowiskowych, ekonomicznych, regulacyjno-prawnych i technologicznych. Działania takie są możliwe w społeczeństwie ludzi uczących się, wykształconych, solidarnych oraz otwartych na zmienność świata. Niezbędnym jest więc nadanie priorytetowego charakteru polityce edukacyjnej państwa, przyjęcie wieloletniej i systematycznie aktualizowanej strategii rozwoju edukacji oraz uwzględnianie w prowadzonych działaniach wyników najnowszych badań i praktyk sprawdzonych w najlepszych systemach edukacyjnych.

Bibliografia:

- Banach, C. (2006). Wyzwania i zadania edukacji w świetle problemów współczesności i przyszłości. W: I. Wojnar (red.), *Edukacja i kultura. Idea i realia interakcji* (ss. 92–106). Warszawa: Polska Akademia Nauk, Kancelaria PAN, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”.
- Botkin, J., Elmandjra, M., Malița, M. (1982). *Uczyć się bez granic: jak zewrzeć lukę ludzką. Raport Klubu Rzymskiego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Delors, J. (red.) (1998). *Edukacja: jest w niej ukryty skarb, Raport UNESCO*. Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.
- Deming, D. (2017). The growing importance of social skills in the labor market [Rosnące znaczenie umiejętności społecznych na rynku pracy]. *Quarterly Journal of Economics*, 132/4, 1593–1640. DOI: 10.1093/qje/qjx022.
- Faure, E. (red.) (1975). *Uczyć się, aby być, Raport dla UNESCO*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Faure, E. (red.) (1982). *Uczyć się, aby być. Raport UNESCO*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giddens, A. (2002). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- holistycznej*. Pułtusk: Wydawnictwo Akademii Humanistycznej im. A. Gieysztora.
- Jacyno, M. (2007). *Kultura indywidualizmu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mayor, F. (2001). *Przyszłość świata. Raport UNESCO*. Warszawa: Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych.
- Pierzchalski, F. (2009). *Podmiotowość polityczna w perspektywie indywidualistycznej i Przyszłość edukacji. Scenariusze 2046* (2021). Gdańsk – Poznań: Infuture.institute, Collegium da Vinci.
- Rutkowski, P. (2020). Hermeneutyka filozoficzna wobec wybranych problemów metateoretycznych. W: F. Pierzchalski, M. Tobiasz, J. Ziółkowski (red.), *Podmiot – kultura – socjotechnika. Wokół holistycznej interpretacji polityki. Księga jubileuszowa dedykowana profesorowi zw. dr. hab. Mirosławowi Karwatowi* (ss. 545–570). Warszawa: Wydawnictwo ELIPSA.
- Szymański, M.J. (2021). *Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Witkowski, J., Lew-Starowicz, R. (2021). *Jak zorganizować system edukacji, by kształcić w nim kompetencje przyszłości?* Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXIX (4/2022)

nadesłany: 2.11.2022 r. – przyjęty: 28.12.2022 r.

Marta BOLIŃSKA *

Style ojcostwa w trylogii znad rozlewiska Małgorzaty Kalicińskiej

The styles of fatherhood in the trilogy from the Backwater

Abstrakt

Wprowadzenie. Artykuł wprowadza typologię stylów ojcostwa, przede wszystkim z perspektywy psychologiczno-pedagogicznej i kulturowej, oraz przedstawia wybrane kreacje ojcostwa w przestrzeni literackiej. Jako przykład powieściowego, wieloaspektowego, zmieniającego się historycznie i kulturowo obrazu ojcostwa posłużyła trylogia Małgorzaty Kalicińskiej, w której skład wchodzi książki *Dom nad rozlewiskiem*, *Powroty nad rozlewiskiem* i *Miłość nad rozlewiskiem*.

Cel. Celem artykułu jest zrekonstruowanie obrazu ojcostwa wykreowanego w powieściach o charakterze rodzinnej sagi, z dominującą pozycją narracji pamiętnikarskiej prowadzonej z kobiecej perspektywy.

Materialy i metody. Artykuł ma charakter opisowo-analityczny, wykorzystuje narzędzia charakterystyczne dla pracy filologa i historyka literatury oraz pedagoga (m.in. elementy kulturowej teorii literatury, historii rodziny i wychowania, eksplikację tekstu).

Wyniki. Z analizy trzech powieści Małgorzaty Kalicińskiej (w tym szczególnie konstrukcji postaci ojców) oraz gruntownej kwerendy literatury przedmiotu poświęconej kategorii ojcostwa wynika, że autorka mazurskiej sagi uchwyciła obraz męskiego rodzicielstwa w jego różnorodnych odmianach. Na tle historii rodu przedstawionego w perspektywie patriotycznej, osiadłego w północnej części ziem polskich, obok wyraźnie zarysowanych bohaterów kobiecych, pisarka umieściła portrety kilku mężczyzn, których

* e-mail: marta.bolinska@ujk.edu.pl

Instytut Literaturoznawstwa i Językoznawstwa, Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Żeromskiego 5, 25-369 Kielce, Polska

Institute of Literature and Linguistics, Faculty of Humanities, Jan Kochanowski University in Kielce, Żeromskiego 5, 25-369 Kielce, Poland

ORCID: 0000-0003-0480-7576

ojcostwo, przeżywane na tle przemian społecznych i kulturowych, miało odmienny charakter.

Słowa kluczowe: historia, ojciec, style ojcostwa, trylogia mazurska, saga rodzinna, kultura.

Abstract

Introduction. The article introduces a typology of styles of fatherhood, primarily from a pedagogical and cultural perspective, and presents selected creations of fatherhood in the literary space. An example of a fictional, multifaceted, historically, and culturally transforming image of fatherhood is the trilogy by Małgorzata Kalicińska: *House by the Backwater*, *Returns the Backwater* and *Love over the Backwater*.

Aim. The aim of the work is to reconstruct the image of fatherhood created in the family saga novels, with a dominant position of the female memoir narrative.

Materials and methods. The article is descriptive and analytical in nature, it uses materials characteristic to the work of a philologist and a literary historian as well as to an educator (including elements of cultural theory of literature, family history and upbringing, explication of the text).

Results. The analysis of three novels by Małgorzata Kalicińska (including particularly the construction of the characters of fathers) and a profound query of the subject literature devoted to the category of fatherhood, show that the author of the Masurian saga captured the image of male parenthood in its different varieties. On the background of the history of a lineage, presented as Polish patriots who settled in the northern part of the Polish lands, the author portrayed, next to some clearly outlined female heroines, several men whose fatherhood, against the background of cultural and social transformations, had different characters.

Keywords: history, father, paternity styles, Masurian trilogy, family saga, culture.

Wprowadzenie

Ojcostwo to pojęcie, którego nie da się wyjaśnić jednoznacznie, trzeba bowiem zarówno uchwycić istotę terminu *ojciec*, jak i zdefiniować kategorię ojcostwa, co w powszechnym odczuciu i w literaturze przedmiotu nie brzmi jednoznacznie. Dlatego też wspomniane zagadnienie może mieć wiele odsłon i konotacji. W bibliografii przedmiotowej da się ponadto dostrzec, że badacze przybliżają terminy *ojciec* i *ojcostwo* przede wszystkim w sposób opisowy (Ośkiewicz, 2012, s. 99). Jak zauważa Katarzyna Świercz

jako różnicę między tymi terminami można wskazać to, iż słowo „ojciec” można odnieść do pewnego stanu, faktu bycia ojcem. Natomiast pojęcie „ojcostwo” zawiera w swej treści konkretne czynności wykonywane przez mężczyznę w procesie wychowania dziecka – podejmowanie działań opiekuńczych, zapewnianie odpowiednich warunków materialnych oraz przygotowywanie dziecka do uczestnictwa w kulturze (Świercz, 2014, s. 511).

Wypada nadto uwzględnić fakt, że choć wzmiankowanemu zagadnieniu nie poświęcono aż tyle uwagi, co tematowi macierzyństwa i obrazowi matki, to jednak problematyka ojcostwa również znalazła swoje miejsce w badaniach z różnych dziedzin i dyscyplin. Rozległość zjawiska oddają zarówno prace autorów indywidualnych (m.in. Lacroix, 2007; Kądziołka, 2013), jak i wieloautorskie monografie, w tym choćby *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie* (opracowanie obejmujące problematykę od czasów antycznych po współczesność, zob. Jakubiak, Jamrożek, 2002; Jundziłł, Żołądz-Strzelczyk, 2002), *Ojcostwo – rodzaje i formy*, gdzie uwzględnionych zostało pięć aspektów: ogólny (głównie o charakterze historycznym), humanistyczny, prawniczy, społeczny i pedagogiczny (Zimny, 2014) oraz *Ojcostwo a świat realny* (artykuły zostały zgrupowane w trzech obszarach – ojcostwo w świetle prawa, humanistyczny obraz ojcostwa, postawy życiowe ojców, zob. Zimny, 2016).

W podejmowanych badaniach szczególnie interesuje mnie perspektywa rodzicielstwa zaproponowana przez autorów pracy *Ojcostwo wobec wyzwań współczesności*, wskazujących na obecne w życiu i kulturze style bycia ojcem, i w typologiach, z których skorzystam w niniejszej analizie (Trubiłowicz, Gosztyła, 2006, ss. 26–30). Chcę także przypomnieć esej Xaviera Lacroix, sytuujący ojcostwo w trzech kontekstach: cielesnym (spłodzenie dziecka), symbolicznym (nadanie mu nazwiska) i relacyjnym (przyjęcie roli ojca i wypełnianie jej) (Lacroix, 2007, ss. 21–40). Aspekty te staną się przedmiotem także mojej uwagi. Wspomniane zagadnienia przeanalizuję na materiale literackim (zob. Martuszevska, 1992, ss. 583–587; 1997; 2014; Nycz, 2006, ss. 5–38; Marecki, 2014a, ss. 140–155; 2014b, ss. 57–70; 2017, ss. 18–181; Borowski, 2022, ss. 153–165) przede wszystkim w ujęciu historyczno-pedagogicznym¹ (Chołódowska, 1994, ss. 169–179; Kliś, 1994, s. 234; Olbrycht, 2010, s. 31).

Mazurska saga

Proponowany tutaj wieloaspektowy przegląd trzech powieści Małgorzaty Kalicińskiej (Majk, 2021, ss. 42–45; Marecki, 2017, ss. 18–178), a więc: *Domu nad rozlewiskiem*

¹ Zagadnień do omówienia, podobnie jak motywów i odniesień do wielkiej literatury polskiej czy światowej, jest w trylogii M. Kalicińskiej wiele. Ze względu jednak na ściśle określone ramy tekstu i ograniczenia formalne skupię się na wątku ojcostwa. Warto jednak pamiętać, że we wspomnianych utworach można dopatrzeć się odwołań (inspiracji, podobieństw itp.) m.in. do *Nocy i dni* Marii Dąbrowskiej, *Dziewcząt z Nowolipek* i *Rajskiej jabłoni* Poli Gojawiczyńskiej czy *Anny Kareniny* Lwa Tołstoja. Wszelkie nawiązania zasługują z pewnością na głębszą analizę i mogą być podjęte w osobnych pracach (np. na szczególną uwagę zasługuje temat przeobrażeń zachodzących w rodzinie czy archetyp ojca). Ciekawe przykłady dialogu z tradycją można znaleźć m.in. w pracy doktorskiej Zbigniewa Mareckiego (2017).

(2006), *Powrotów nad rozlewiskiem* (2007) oraz *Miłości nad rozlewiskiem* (2008), pod kątem kategorii ojcostwa przynieść może ciekawe ustalenia, które pozwolą m.in. na obserwację, że choć w trylogii dominuje utrzymana w pierwszej osobie narracja kobiet, wpisuje się ona jednocześnie w klimat opowieści o typach ojcostwa. Tomy składające się na tzw. historię znad rozlewiska stanowią rodzaj sagi (*Saga*, 1988, ss. 454–455), której istotą jest opowiedzenie losów czterech pokoleń kobiet z rodziny osiadłej w okolicach Pasymia.

Tom pierwszy dotyczy zmian w sytuacji zawodowej i rodzinnej Małgorzaty Jan-tar, mieszkającej na początku XXI wieku w Warszawie. Bohaterka po latach sukcesów w branży reklamowej zostaje pozbawiona pracy, a jej stabilne życie ulega załamaniu. Rozpada się też jej wieloletnie małżeństwo z Konradem. Jej dorosła córka, Maria (nazywana Manią), ma swój świat – zaczyna studia, układa sobie życie z partnerem. Za namową teściowej, Zofii, Małgorzata postanawia udać się na Mazury, do matki, Barbary, która opuściła ją w dzieciństwie. Bohaterka chce zrozumieć jej motywację i własne losy.

W *Powrotach nad rozlewiskiem* poznajemy zdarzenia z perspektywy Barbary. Ulokowana w czasach przedwojennych i powojennych historia pozwala na dość zaskakującą reaktywację uczuć, wspomnień, smaków i zapachów przeszłości (Marecki, 2014a, ss. 140–155; Marecki 2014b, ss. 57–70).

W części trzeciej osiadła nad rozlewiskiem Małgosia przygląda się własnemu życiu na Mazurach oraz analizuje swoje związki uczuciowe. Uzupełnieniem jej oglądu świata jest narracja Pauli, przyjaciółki córki, która niespodziewanie nawet dla siebie także przenosi się na Mazury oraz ujawnia i zgłębia motywy swoich decyzji (Martuszevska, Pysny, 2003).

Jak już zasygnalizowano, mimo że narracja w pierwszej osobie prowadzona jest z perspektywy kobiet (Małgorzaty, Barbary, Pauli) dużo miejsca zajmują w niej mężczyźni ukazani jako ojcowie. Warto zatem przyrzeć się, w jaki sposób ojcostwo zostało przedstawione pod koniec XIX oraz na przestrzeni XX i z początkiem XXI wieku, a także zastanowić, jaki może być wymiar jego społecznego oddziaływania.

Konteksty rodzicielstwa i style ojcostwa

W zależności od momentu historycznego, etapu rozwoju kultury czy uwarunkowań społecznych bądź/i politycznych pozycja ojca i rola ojcostwa ewoluowały czy może wręcz zmieniały znaczenie w życiu rodziny i społeczeństwa (Paruzel, 2001, s. 24)². Początków tego stanu rzeczy należy poszukiwać już w starożytności. Zwłaszcza pra-

² Ten z konieczności krótki zarys odsyła do kilku pozycji, które pogłębiają treści i uzupełniają wątki w ramach omawianego zagadnienia.

wo rzymskie miało istotny wpływ na sposób funkcjonowania rodziny. Ojciec mógł uznać dziecko za własne, nawet gdy nie był jego biologicznym rodzicem. Czynił to publicznie, podnosząc kandydata (chłopca) i głośno oświadczając, że bierze go pod swoją opiekę (Kuryłowicz, 2011, ss. 35–53). Warto nadmienić, że rzymskie prawo honorowało także obowiązek alimentacyjny (Kądziołka, 2013, ss. 12–40).

Średniowiecze uznane zostało za tzw. złoty wiek ojcostwa. Waga męskiego rodzicielstwa stała się pochodną (i konsekwencją) ustroju feudalnego, co wiązało się – przynajmniej z założenia – z dobrowolnym oddawaniem się pod opiekę feudała, który miał być niczym ojciec (Pospiszyl, 2007, ss. 98–99). Stopniowo też władza ojcowska w rodzinie umacniała się. Od XVII wieku w Polsce ojciec opiekował się gospodarstwem domowym, rodzinnymi finansami, podejmował decyzje dotyczące inwestycji i dziedziczenia majątku (Winiarz, 1994, s. 244). Powoli rozluźniała się także więź rodziny ze społeczeństwem. Opiekowanie się bliskimi, docenianie prywatności, dbanie o relacje sprawiły, że m.in. dzieci stawały się siłą i sensem życia wielu rodziców (Wróbel-Lipowa, 2002, ss. 101–110). W konsekwencji od XIX wieku w procesie wychowania szczególną rolę zaczęła odgrywać matka. Ojciec był nadal poważany, lecz odsuwany od dziecka, zwłaszcza w pierwszych latach jego życia. Jego zadanie skupiało się na zapewnieniu rodzinie odpowiednich warunków materialnych (bytowych) oraz poczucia bezpieczeństwa i stabilizacji (Pospiszyl, 1980). W XIX wieku ujawniły się także dwa zasadnicze trendy w wychowaniu. Matki stały na stanowisku, że dziecko, jako istota jeszcze nieukształtowana, bezbronna, niewinna, wymaga opieki i szczególnego traktowania. Ojcowie natomiast byli przekonani, że dziecko należy przygotować na różne niespodzianki życia tak, by potrafiło sobie poradzić niezależnie od okoliczności (Kliś, 1994, s. 234). Wiek XX przyniósł z jednej strony redefinicję roli ojca i pojęcia ojcostwa, z drugiej – „kryzys ojcostwa”. Wśród przyczyn takiego stanu rzeczy badacze wymieniają m.in. ruchy feministyczne czy modę na „singielstwo” (Zimny, 2014, s. 41; Sosnowski, 2011). Jak przekonuje Jan Zimny,

jest faktem oczywistym, że na przestrzeni wieków zmieniała się nie tylko definicja, ale i istota pojęcia „ojcostwo”. Od zarania dziejów aż do XX wieku ojciec był najważniejszą osobą w rodzinie. Stanowił on wzór dla swoich dzieci, oparcie dla małżonki, zapewniał bezpieczeństwo i godziwy byt swojej rodzinie. Zarządzał majątkiem, podejmował najważniejsze decyzje dotyczące potomstwa oraz domu. Dopiero wiek XX zredefiniował pojęcie ojcostwa. Zostało ono zepchnięte na bok, na rzecz macierzyństwa. Polityka społeczna, ekonomiczna, a także emancypacja kobiet oraz postęp technologii biologicznej powoli wykluczają ojca z życia rodzinnego (Zimny, 2014, s. 41).

Można zastanawiać się nad tą konstatacją, można dyskutować z takim postawieniem sprawy, można też dociekać istoty rzeczy.

Faktem jest, że badacze na podstawie gromadzonych danych tworzą różnorakie systemy, według których wyróżnia się odmienne modele ojcostwa. Jeszcze w wieku XIX i na początku XX przedstawiano obraz ojca i jego zaangażowania w życie rodzinne w kontekście realizowanej przez niego funkcji materialnej. Z pewnością w XX wieku pojawiła się silna potrzeba zdefiniowania na nowo roli ojca w rodzinie, motywowana m.in. zmianami społeczno-kulturowymi, w wyniku których dostrzegalny stał się jego udział w procesie wychowania i opieki nad dziećmi, w zabezpieczaniu materialnych potrzeb rodziny, budowaniu relacji, towarzyszeniu w praktykach dnia codziennego, wspieraniu edukacji, organizowaniu czasu wolnego i wypoczynku. Podział ojcostwa na model tradycyjny i współczesny zatem dezaktualizuje się. Można przyjąć, że punktem stycznym obu podejść jest realizowanie potrzeb materialnych rodziny. Nieco inaczej natomiast akcentowane są rodzaje relacji zachodzących między członkami rodziny (model tradycyjny ojcostwa miał zwykle charakter jednostronny, oparty na władzy; we współczesnym modelu nacisk kładziony jest na relacje wzajemne, wielostronne, oparte na bliskości).

Istnieje również inny podział roli ojców ze względu na ich udział w życiu dziecka, gdzie uwypukla się: świadome i odpowiedzialne ojcostwo, pragmatyzm podejścia do własnych obowiązków oraz formę ojcostwa nieobecnego emocjonalnie (Pospiszyl, 1980, s. 7, 110; Pospiszyl, 2007, s. 118; Sosnowski, ss. 23–24, 210–215). Warto jeszcze dodać, że na gruncie psychologii wskazuje się na trzy główne mechanizmy oddziaływania ojca na dziecko: naśladownictwo (rozumiane jako przygotowywanie do różnych ról społecznych poprzez mniej lub bardziej świadome upodobnienie zachowań dziecka do zachowań ojca), identyfikację oraz modelowość (Olbrycht, 2010, s. 30; Ośkiewicz, 2012, s. 99).

Z pewnością zmiany, które w odniesieniu do koncepcji i modeli ojcostwa da się zauważyć na przestrzeni wieków, mają wiele przyczyn: od historycznych i społecznych przez ekonomiczne i prawne aż po kulturowe i psychologiczno-pedagogiczne. Warto więc zgłębiać temat i poznawać różne odsłony tego zjawiska, także z literackiej perspektywy. Poniekąd właśnie do wątków historyczno-społecznych i kulturowych nawiązuje propozycja Elżbiety Trubiłowicz i Tomasza Gosztyły (oparta na metaforze ruchu) pochodząca z pracy *Style pełnienia roli ojca we współczesnych rodzinach* (2006). Autorzy, uwzględniając szeroki kontekst humanistyczny, przedstawiają następujące role ojca: ojciec uciekający (opuszczający fizycznie lub psychicznie dziecko), ojciec idący równoległe do dziecka (utrzymujący dziecko finansowo, lecz nie będący zaangażowanym w jego życie), ojciec idący z dzieckiem (wspierający dziecko, stawiający wymagania, współobecny w jego życiu), ojciec podążający za dzieckiem (unikający odpowiedzialności jako rodzic, nie formułujący wymagań), ojciec kroczący przed dzieckiem (decydujący za dziecko, poniekąd ograniczający jego autonomię), ojciec przeganiany (odseparowany przez matkę od dziecka), ojciec znieruchomiał

(w hibernacji, oddzielający się od roli ojca, wycofany), ojciec nieruchomy (będący poza rodziną, w której nie widzi dla siebie miejsca, sam się wykluczający), ojciec czekający na włączenie (przekazujący obowiązki rodzicielskie kobiecie), ojciec, przed którym się ucieka (stosujący przemoc wobec dziecka). Zaprezentowana klasyfikacja znajdzie odzwierciedlenie i zastosowanie w analizie utworów literackich, które zyskały miano trylogii mazurskiej.

Obraz ojcostwa w trylogii Małgorzaty Kalicińskiej

W każdej części tzw. trylogii znad rozlewiska (lub trylogii mazurskiej, ze względu na lokalizację powieściowych zdarzeń) na uwagę zasługują różne, ukazane odmiennie lub krzyżowo, modele ojcostwa (m.in. w odniesieniu do postaw wybranych bohaterów trzech powieści Kalicińskiej: Michała, Stanisława, Konrada).

Forma ojcostwa bliskiego, zaangażowanego, obecnego na różnych płaszczyznach wyłania się z relacji Michała z trojgiem, a właściwie z czworgiem, dzieci (Hanną, Piotrem, Barbarą i Kaśką). Jest to jednocześnie jeden z chronologicznie najgłębiej usytuowanych portretów ojca w trylogii. Wiąże się on z historią życia Barbary, córki nestorów rodu: Bronisławy i Michała. Warto przy tej okazji nadmienić, że przywołane pokrótce ojcostwo jego protoplasty, Franza Matza, usytuowane na przełomie XIX i XX wieku, wydaje się mieć jeszcze charakter ojcostwa przeganianego, w ramach którego ojciec jest oddzielany od dziecka przez matkę, lecz jednocześnie czeka na włączenie w orbitę spraw dziecka (aczkolwiek widzimy scedowanie obowiązków rodzicielskich na kobietę). Można też poniekąd przypisać mu rolę ojca podążającego równoległe z dzieckiem, bez mocnego zaangażowania uczuciowego, lecz wspierającego je materialnie. W powieści czytamy:

Jadwiga urodziła syna, ku uciechu starego Franza, który dyskretnie nie dochodził, kto jest prawdziwym ojcem. Jadwiga była dobrą, gospodarną żoną, dbała o niego i jeszcze dała mu potomka! Franz miał dość zjadliwej samotności, pustych pokoi i ciszy, coraz ciśniej go otulającej. Teraz dom pojaśniał, rozgrzał się, słyhać było fortepian – od czasu do czasu – śmiech dziecka i szelest damskiej sukni (Kalicińska, 2008b, s. 10).

Historycznie uwikłane losy rodziny poznajemy w drugim tomie sagi, tj. w *Powrotaach nad rozlewiskiem*, przedstawiającym panoramę wieku XX, od lat 30. po 80. Narracja, utrzymana w konwencji wspomnień Basi, odsłania związki bohaterki z ojcem. Analiza pozwala na kilka wniosków popartych powieściowymi faktami. Po pierwsze, forma zwracania się do ojca i sposób jego tytułowania – *tatko*, *tatus* – ujawnia duży ładunek emocjonalny ich w kontaktach. Po drugie, dostrzegalne partnerstwo w mał-

żeństwie rodziców przenosi się także na relacje z dziećmi (np. Michał razem z żoną rozmawia z Niemcami, przejmującymi w pierwszych miesiącach II wojny światowej przejmują na swoją kwaterę ich dwór). Po trzecie wreszcie, opiekuńcza natura ojca, który nie tylko ma poczucie obowiązku wobec rodziny, lecz także wykazuje rodzaj misji wobec najbliższych, uczy posłannictwa i patriotyzmu, wpływa na kształtowanie się postaw dzieci. Basia relacjonuje to następująco:

Mama mojego tatki – Jadwiga Lubicka – wydała się za Niemca w akcie patriotyzmu. [...] Franz Matz zestarzał się bezdzietnie, owdowiał po raz drugi, a ona jako żona odziedziczyłaby duży majątek. Tak też się stało [...]. Działała w organizacji patriotycznej, krzewiącej polskość przez prasę i polską literaturę [...]. Jadwiga urodziła syna [...], Michał wyrósł na mądrego młodzieńca. Włosy z pszennych ściemniały mu bardzo, ale oczy pozostały błękitne. Był kształcony za granicą, znał języki i prawo. Miał służyć, zgodnie z rodzinną tradycją, ojczyźnie (Kalicińska, 2008b, s. 10).

W historii rodziny przewija się wątek stosunków polsko-niemieckich (dotyczący m.in. majątków zlokalizowanych na północy Polski, w okolicach Golubia, patriotycznego nastawienia i działalności polskich rodzin). Michał również poślubił Niemkę, Bertę. Ich małżeństwo miało charakter formalny, biznesowy (związany z połączeniem sąsiadujących włości). Berta, zanim powiła ich wspólne bliźnięta, Hannę i Piotra, już wcześniej w tajemnicy została matką, rodząc syna z nieślubnego związku z Romem (Julka). Michał usynowił go, opłacał jego edukację, traktował jak własne dziecko. Julek związał się z Bronisławą, której nie szanował. Kiedy wraz z matką zginął w wypadku samochodowym, Michał, pokochawszy ją, pojął Bronisławę za żonę i z tego związku urodziła się ich córka, Barbara. Rodzicielstwo Michała miało początkowo samotny charakter. Wobec chłodu Berty to on usiłował dać dzieciom miłość, zainteresowanie, wsparcie. Pomagały mu niańki, guwernantki, kucharka zwana Jakubową. Również Bronisława okazywała im ciepłe uczucia. Ojciec był nauczycielem, przyjacielem, autorytetem. Jego rola (wykonywana w samotności) uległa zmianie z chwilą poślubienia Bronisławy i narodzin Barbary. Razem z żoną tworzyli zgodne stadło. Basia, wspominając nawet wojenną zawieruchę, podkreśla: „Szkoły pozamykano, więc mama uczyła nas w domu, sama. Tatuś – matematyki, geografii i ekonomii uczył Piotrka i Hanię. Ja wtedy miałam wolne” (Kalicińska, 2008b, s. 9).

Z tych, siłą rzeczy, wybiórczych przykładów, ale przede wszystkim z gruntownej analizy trylogii wynika, że postawa Michała wpisuje się w rolę ojca idącego równolegle z dzieckiem, jeśli wziąć pod uwagę jego relacje z synem żony. Niezaangażowany emocjonalnie, wspomaga finansowo przysposobionego pasierba. Wobec bliźniąt i Basi jest już jednak ojcem idącym z dziećmi. Wspiera je i stawia przed nimi konkretne wymagania, m.in. dotyczące pogłębiania edukacji, dzielenia obowiązków domo-

wych, szacunku wobec rodziców i bliźnich, uczciwej postawy wobec siebie i innych ludzi, patriotycznych przekonań. Basia przywołuje jedną z ostatnich rozmów z ojcem, odbytą już w warunkach powojennej walki o władzę:

Pięknie tłumaczył, czym jest Ojczyzna, Obowiązek patriotyczny, Miłość do własnego kraju – niezależnie od formacji politycznej.

– Kapitan się zmienia, a łódź płynie – mawiał. Krzykacze, ludzie podli, nie powinni rzutować na to, co czujesz do własnego kraju, dziecinko. To przejdzie, a twoje serce ma pozostać piękne. Ucz się pilnie. To najmądrzejsze, co możesz zrobić.

Obiecałam ojcu rzetelne wykształcenie (Kalicińska, 2008b, s. 75).

Michał jest również ojcem, którego rodzicielstwo można rozpatrywać w kategoriach cielesności, relacyjności i symboliczności. W stosunku do Hanny, Piotra i Barbary jest ojcem biologicznym, cechującym się również odpowiedzialnością za nadanie i poszanowanie noszonego nazwiska (aspekt symboliczny). Nazwisko nadaje także pasierbowi, Julkowi. Stara się zbudować relacje z czworgiem swoich dzieci, brać udział w ich wychowaniu, kształceniu, dorastaniu do życiowej dojrzałości, a także spełniać się w roli ojca.

Na przeciwnym biegunie należy umieścić ojcostwo Józefa Króla, miejscowego kowala, ojca Kaśki Król (pierwsza połowa XX wieku). To styl rodzicielstwa opartego na ucieczce (psychicznej i fizycznej) od dziecka oraz samowykluczeniu. Po tragicznej śmierci Marianny (żony i matki), córka została z ojcem, który ją zaniedbywał:

dziecko miało już ze dwa latka. Jednak nie mówiło i tylko popłakiwało nie za głośno, brudne i głodne. Często wyjadała psu z miski, bo o psie Józef częściej pamiętał niż o córce. Nienawidził jej, bo przypominała mu o Mariannie, chociaż była podobna do niego. Miała czarne włosy, duże, grube usta. Głos też nie dziecięcy, gruby, niski, chropowaty (Kalicińska, 2006, s. 65).

Przejęta sytuacją Barbara, po uzgodnieniu decyzji z Michałem, dokonała tzw. publicznej adopcji w ewangelickim kościele i wkrótce przejęła formalną opiekę nad dziewczynką (nawiązanie do rzymskiej adopcji/adrogacji) (Tarwacka, 2014, ss. 253–259). Po śmierci ojca dziecka nieoczekiwanie okazało się, że jako formę dziękczynienia za akt odwagi otrzymała także notarialnie przepisane nieruchomości kowala. Losy Kaśki spłotły się na zawsze z dziejami protagonistki rodu, Bronisławy, i jej rodziny.

Nieco inaczej przedstawia się styl rodzicielski męża Basi, Stanisława (druga połowa XX wieku). Jego postawa jako ojca jest zmienna, związana z dość dynamiczną sytuacją w małżeństwie, niejednorodna, wpisana także w kontekst historyczny i kulturowy. Z jednej strony informacji o relacji córki (Małgosi) i jej ojca (Stanisława) dostarcza Barbara (*Powroty nad rozlewiskiem*), z drugiej sama Małgorzata (*Dom nad*

rozlewiskiem). Dopiero z tej konfrontacji wyłania się wiarygodny obraz ojcostwa. Można w związku z tym sformułować wniosek, że wpływ na wybory i postawę Stanisława mają jego natura, ludzie, którymi się otacza, i sytuacja, w której się znalazł. Basia już na początku dostrzega, że jest on mężczyzną potrafiącym zarządzać, decydować, osiągać cele, lecz także troszczyć się o innych. Przedstawia go następująco:

Stanisław – wysoki szatyn, znacznie ode mnie starszy. Wtedy był jeszcze wykładowcą, a zaraz potem urzędnikiem w „Metalexporcie”. Szare oczy, wciąż opadająca na czoło grzywka i charakterystyczny gest, jakim ją odgarniał. Był dojrzały, poważny, dyskretny i zawsze w garniturze. Spotykaliśmy się rzadko, więc nie zameczał mnie obecnością (Kalicińska, 2008b, s. 94).

Doświadczony przez los (w czasie wojny stracił narzeczoną, Inkę; utrzymuje kontakt z jej starszą siostrą, Anną, która ma duży wpływ na jego wybory, ponadto jest zazdrosna o Basię i nową rodzinę niedoszłego szwagra), stara się zrozumieć położenie porzuconej przez pierwszego narzeczonego Barbary. W ich relacji szybko przejmuje stery. Jest silną osobowością. To on nadaje imię córce, to on wyraża zgodę na pracę żony w szkole, to on wybiera niańki i znajomych rodziny i dba o dobrą sytuację materialną rodziny. Wreszcie to on za namową Anny ogranicza kontakt matki z dzieckiem po zdradzie Barbary. Zmusza ją do podpisania oświadczenia. Basia relacjonuje to następująco:

Niby przecież mam córkę. Po wyjeździe z Warszawy próbowałam do niej pisać jakieś listy z wytłumaczeniem, ale zawsze wracały nieodpiecztowane. Zresztą takie były warunki Stanisława, żeby nie niepokoić Gosi pod żadnym pozorem. Podpisałam takie zobowiązanie, podsunięte mi przez prawniczkę męża, gdy chciałam rozvodu, by wyjść za Andrzeja (Kalicińska, 2008b, s. 142).

Stanisław należy z jednej strony do ojców, którzy początkowo powierzają opiekę nad potomstwem kobietom (żonie, niańkom, znajomym itp.) oraz są w efekcie przeganiani (oddzielani od dziecka przez matkę), z drugiej – stopniowo zaczynają iść z dzieckiem, uczestniczyć w jego życiu, będąc z czasem wsparciem i jednocześnie rodzicem w obu rolach – matki i ojca. Choć w *Domu nad rozlewiskiem* odsłania się, kto faktycznie, za przyzwoleniem ojca przejął opiekę nad Małgorzatą:

Po odejściu mamy tato zasugerował mi drużynę harcerską. W mojej szkole prowadziła ją druhna Anna – znajoma taty jeszcze z okresu okupacji. Miała wielki temperament, była definicją harcerza i zaprzeczeniem kobiecości. Jako zuch, potem harcerka, spędzałam czas na obozach, zbiórkach, zadaniach, oczarowana harcerską mistyką i ideałami. Druhna Anna opowiadała nam godzinami o historii, szarych szeregach, przyjaźni i lojalności. Miała ogromną charyzmę i była wesoła. Obieranie ziemniaków, budowanie latryny – z nią wszystko nabierało cech wyczynu (Kalicińska, 2006, s. 36).

Małgosia odczuwa silne zainteresowanie i zaangażowanie ojca w swoje wychowanie, sama stara się odwzajemniać uczucia, którymi darzy ją Stanisław. Jako córka zna go jako opiekuna, powiernika, przewodnika. Wraca na przykład pamięcią do wspólnych kulinarnych podróży, w tym do odwiedzin koszernej restauracji:

Uwielbiałam te wyprawy. Inne dzieci miawały różne radości życiowe – nowy rower, wyjazd za granicę, wrotki... A ja bywałam z tatą w „Samsonie” i wiedziałam, jak smakuje karp faszerowany na słodko, a przy okazji tato wypijał (tylko tam!) zimną wódeczkę do śledzia i opowiadał o Żydach, sypał szmoncesami i ja jedna w klasie wiedziałam, co to jest (Kalicińska, 2006, s. 36).

Gdy ma już własną rodzinę i oczekuje swojego dziecka, nadal opiekuje się nim w szpitalu i towarzyszy mu do ostatnich dni oraz organizuje pogrzeb. Dostrzega mądrość płynącą z postawy ojca, m.in. po jego śmierci prowadzi z nim wymagane rozmowy, opowiada o swoim życiu, wchodzi w polemikę z jego systemem wartości, m.in. gdy po utracie pracy przekonuje siebie samą, że świat się zmienił, zmienili się ludzie, w nowych okolicznościach ważne stają się „pieniądz i młodość” (Kalicińska, 2006, s. 36). Przywołuje też nauki ojca: „Tato twierdził, że nie szata zdobi człowieka, że o ludzkiej wartości stanowią jego zdolności, dokonania, ideały, do których dąży wbrew wszystkiemu” (Kalicińska, 2006, s. 36). Ostatecznie takie przekonania pozwalają jej na diametralne zmiany w życiu. Postawa Stanisława to zatem splot trzech rodzajów nici: cielesnych, symbolicznych i relacyjnych, z wyraźną przewagą tych ostatnich.

Wśród ojców uciekających należy umieścić ojca Szymona Kościelniaka, który wraz z dziadkiem Ludwikiem (kuzynem Michała), dość nieoczekiwanie pojawia się na kolacji wigilijnej nad rozlewiskiem (druga połowa XX wieku). Z czasem opowiada Basi swoją historię, z której wynika, że wychowywali go dziadkowie, ponieważ rodzice nieustannie przebywali w placówkach dyplomatycznych. Opłacali edukację i podróże syna, ale nie poświęcali mu uwagi, czasem jedynie stawiali wymagania, m.in. żeby się kształcił, studiował, podporządkowywał dziadkom. Szymon żali się Barbarze:

– Zazdroszczę ci – znów opuścił głowę. – Moi starzy to oddani pracownicy ministerstwa, państwa, ambasady, wszystkiego! Tylko tu, w moim życiu, ich nie ma! Teraz jestem dorosły, ale zawsze mi ich brakowało. Zawsze z dziadkami, a po śmierci babci sam z dziadkiem Ludwikiem. Jak byłem mały, inne dzieci miały rodziców, co chodziły na zebrania. U mnie chodziła babcia... Kochałem ją bardziej od mamy. Wiesz? Miałem o to straszne wyrzuty (Kalicińska, 2008b, ss. 211–212).

Ojca Szymona można uznać także za ojca podążającego za dzieckiem (z naciskiem na brak zaangażowania emocjonalnego, a wypełnianie obowiązku finansowego), nieruchomego, który sam wyklucza się z życia syna, nie podejmuje odpowiedzialności rodzicielskiej i stawia ograniczone wymagania (wydaje się, że robi to jedynie *pro forma*). Wniosek jest jeden – postawa ojca Szymona ukazuje domenę cielesności (spłodzenie syna) i symboliczności (daje dziecku nazwisko). Nie ma w niej relacyjności, dominuje odosobnienie i brak emocjonalnych więzi.

Inaczej swoją relację z córką kształtuje Konrad Jantar, mąż Małgosi, ojciec Marysi. Zdominowany przez kobiety (rodzina mieszka z jego matką, Zofią), jest w stanie brać udział w życiu rodziny, jednocześnie zgrabnie unikając nadmiaru obowiązków. Pomaga w czynnościach dnia codziennego, dzieli obowiązki z kobietami (matką Zofią, żoną Małgorzatą, córką Marysią), wspiera je w kuchni, ogrodzie, na zakupach, lecz nie wykazuje się szczególną inicjatywą czy pomysłowością. Jest zdystansowany, ma problem z okazywaniem uczuć. Dla Marysi jest ojcem, który podąża za dzieckiem, nie formułuje wobec córki szczególnych wymagań, wydaje się też, że unika odpowiedzialności jako rodzic, nie angażuje się zbyt mocno w życie dziecka, choć stara się być przyjacielem, nawet autorytetem. Jest jakby przezroczysty. To raczej córka opiekuje się nim niż on nią. Ciężar roli rodzica Konrad pozostawia na barkach żony i matki. Małgosia zauważa nawet, że kocha on przepisy, konwenanse i kodeksy, nazywa go „pedantem i czyścioszkiem” (Kalicińska, 2006, s. 166). Konrad jest rodzicem w wymiarze cielesnym i symbolicznym. Można przyjąć, że jako ojciec doznaje znieruchomienia i jednocześnie czeka na włączenie, dba o relacje, ale bez wylewności. Zdaniem Małgosi jej warszawska rodzina żyje bardziej obok siebie niż ze sobą. Sytuacja zmienia się, gdy Mazury (okolice Pasymia) stają się ich rodzinnym gniazdem. Magia miejsca i ludzi sprawiają, że przebywające tam osoby zaczynają lepiej rozumieć i cenić siebie wzajemnie.

Przykładem ojca stosującego przemoc wobec własnego dziecka, a jednocześnie ojca, który fizycznie i psychicznie opuszcza dziecko, jest rodzic Karolinki Wrońskiej (początek XXI wieku). W *Domu nad rozlewiskiem*, po zagadkowym zaginięciu nastoletniej dziewczynki, Basia relacjonuje Małgosi: „Wczoraj to u niej w domu wszyscy byli pijani. Taka rodzina. Dziewczynka miła taka. Chuda trzcinka. Karolinka. Chodzi do gimnazjum pierwszy rok” (Kalicińska, 2006, s. 130). Okoliczni mieszkańcy angażują się w poszukiwanie dziecka. Pijany ojciec nie może, chyba nawet nie wie, co się dzieje – najpierw musi wytrzeźwieć. Okazuje się wkrótce, że to jego kolega doprowadził córkę do stanu wyczerpania oraz próbował zgwałcić. Ojciec nie stanął w obronie dziecka. Nie okazał wsparcia. Nie wypełnił obowiązków rodzica. Przyczynił się do cierpienia i śmierci córki. Kiedy dziewczynka trafia do szpitala, leśniczy Tomasz Zawoja informuje:

Znaleźli ją w komórce, koło domu. Jak pogotowie ją zabierało, jeszcze żyła. Wygląda na to, że ktoś ją... zgwałcił. Albo chciał. Pobita jest. Leżała w poszarpanym ubraniu. Podrapana. Zmarznięta. Kurteczkę na zewnątrz znaleźli. Koło krzaków. Tam też ślady, jakby walki. Szarpali się. Podejrzewają kompana tatuścia. Tego drwała, Walka. Razem pili, potem tamten poszedł pijany do domu. Już go pewnie przesłuchują (Kalicińska, 2006, s. 131).

Na skutek odniesionych obrażeń dziecko zmarło. Sprawcą napaści okazał się podejrzewany wcześniej kompan ojca, Walenty Walczak. Niebawem znaleziono go spalonego w leśnym szałasie. Małgosia, analizując sytuację, wyciąga wnioski: „Parę dni później Karolinka zmarła. Organizm, zaniedbany, słaby, zabiedzony, nie poradził sobie z rozległym zapaleniem płuc, wystudzeniem, pobiciem. Nie była zgwałcona, ale pobita solidnie. Broniła się zaciekle” (Kalicińska, 2006, s. 132). Anna Wrońska, matka Karolinki, w ramach ekspiacji odeszła od męża; najpierw wynajęła się do prac ogrodowych u matki miejscowego proboszcza, zrezygnowała z własnego imienia i kazała nazywać się Wroną, następnie zaczęła pracę w pensjonacie nad rozlewiskiem. Ojciec długo nie przyjmował do wiadomości własnej winy, w końcu zaczął zabiegać o zainteresowanie i wybaczenie żony oraz odkupienie. W przypadku tego modelu rodzicielstwa fizyczne i symboliczne ojcostwo nie zdążyło przerodzić się w relacyjność. W *Powrotach nad rozlewiskiem* pojawia się także kilka odsłon tego rodzinnego dramatu. Małgosia relacjonuje:

Od śmierci Karolinki, od czasu, gdy Wrona przestała pić, bo przysięgła w kościele, a przysięgę przypieczętowała wielogodzinnym leżeniem krzyżem – Wroński boi się jej. To ewidentne. Patrzy z podziwem, choć udaje, że taki sam jak zawsze, ale postawa żony go urzeka. Sam nie umie przestać pić, ale pije mniej, i jakoś zaczął dbać o obojście, o siebie, o nią (Kalicińska, 2008a, s. 19).

Warto odnotować jeszcze to, że matczyzna i ojcostwa tragedia oraz swego rodzaju spektakl uczuć rozgrywają się na oczach miejscowej społeczności, podobnie jak przeobrażenia w strukturze rodziny.

Rekapitulacja

Poprzez sięgnięcie do tekstu literackiego i zawartych w nim stylów ojcostwa w trzech wymiarach: biologicznym, symbolicznym i relacyjnym udało się ustalić, że Małgorzata Kalicińska przy okazji przedstawiania losów kobiet na tle mazurskich pejzaży proponuje czytelnikowi wędrówkę poprzez historię wielopokoleniowej rodziny i jej przemiany, szczególnie traktując role i pozycje ojców. Przyjęta przez pisarkę historyczna perspektywa nie tylko uświadamia wagę i potrzebę zakorzenienia człowieka

w przeszłości, znaczenie łączności z pamięcią i dziejami narodu oraz jego kulturą poprzez oddziaływanie rodzinnej tradycji, lecz także kładzie akcent na naturalne następstwo pokoleń w przejmowaniu rodzinnych i pozarodzinnych ról. Dzięki takiemu ukształtowaniu świata przedstawionego otrzymujemy przykłady pochodzące z prozy, które – poprzez uwzględnienie pierwiastka chronologicznego – stają się obrazem zmian zachodzących w stosunkach międzyludzkich na przełomie XIX i XX wieku oraz w XX i początkach XXI wieku.

Sięgający wieku XIX model rodzicielstwa, którego częścią jest historia Franza Matza, to typ ojcostwa oddzielanego od dziecka przez matkę (tzw. ojciec przeganiany). Ojcostwo jego syna, Michała (ojca Barbary), z początkiem XX wieku, zmienia się. Jego charakter przeobraża się, ponieważ stopniowo ewoluuje z modelu „równoległego” na „idący z dzieckiem”, gdzie ojciec coraz mocniej angażuje się w codzienność dziecka, towarzysząc mu, wspierając je i jednocześnie stawiając wymagania. Wiek XX przynosi też obrazy ojców uciekających i tych, przed którymi się ucieka (Józef Król, kowal), dalej – podążających za dzieckiem (ojciec Szymona Kościelnika, nieujawniony z personaliów) oraz kroczących przed dzieckiem (Stanisław, ojciec Małgorzaty), a jednocześnie oczekujących na włączenie (np. Konrad, ojciec Marysi). Z przeprowadzonych analiz wynika ponadto, że wiek XX jest czasem wzrostu świadomości ról społecznych, w tym rozumienia i traktowania ojcostwa jako procesu (Bolińska, 2016, ss. 186–187, 201; Skolimowska, 2016, s. 272), ale nie wyklucza zachowań niedojrzałych, nieodpowiedzialnych, dysfunkcyjnych (np. Król, Wroński).

Ostatecznie z trylogii wyłania się przekonanie, że rodzina daje jednostce siłę, poczucie przynależności oraz rudymenarne przygotowanie do życia i pełnienia ról społecznych, a szczególne w niej miejsce przypada ojcu, co przekłada się także na możliwość uniwersalnego oddziaływania obrazów i postaw kreowanych w fabularyzowanych (i fabularnych) czy też niefikcyjalnych (Bolińska, 2016, s. 201) tekstach literackich, przydając im funkcji poznawczych czy nawet terapeutycznych.

Bibliografia

- Bolińska, M. (2016). Postawy ojców wobec choroby dziecka (na wybranych przykładach). W: J. Zimny (red.), *Ojcostwo a świat realny* (ss. 176–193). Stalowa Wola: KPK KUL.
- Borowski, D. (2022). *Między dzieciństwem a dorosłością: O polskich powieściach dla młodzieży w pierwszym dwudziestoleciu XXI wieku*. Nowy Targ: Podhalańska Państwowa Uczelnia Zawodowa w Nowym Targu.
- Chołódowska, M. (1994). Stosunek rodziców do dzieci w Polsce wczesnośredniowiecznej. W: J. Jundziłł (red.), *Wychowanie w rodzinie od starożytności po XX wiek* (ss. 169–181). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy.
- Jakubiak, K., Jamrożek, W. (red.) (2002). *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie: Dzieje nowożytne* (t. 2). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. K. Wielkiego.

- Jundziłł, J., Żołądz-Strzelczyk, D. (red.) (2002). *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie: Starożytność – Średniowiecze* (t. 1). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. K. Wielkiego.
- Kalicińska, M. (2008a). *Miłość nad rozlewiskiem*. Poznań: Poznań: Zysk i S-ka.
- Kalicińska, M. (2008b). *Powroty nad rozlewiskiem*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Kalicińska, M. (2006). *Dom nad rozlewiskiem*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Kądziołka, W. (2013). *Historia i literatura o rodzinie*. Kraków: Petrus.
- Kliś, A. (1994). Problemy rodziny galicyjskiej w pedagogice doby autonomii. W: J. Jundziłł (red.), *Wychowanie w rodzinie od starożytności po wiek XX* (ss. 233–235). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy.
- Kuryłowicz, M. (2011). Rozwój historyczny rzymskiej adopcji. *Studia Iuridica Lublinensia*, 16, 35–53.
- Lacroix, X. (2007). *Naucz mnie żyć: Esej o ojcostwie*. Poznań: Wydawnictwo Polskiej Prowincji Dominikanów „W drodze”.
- Majk, D. (2021). Podróż nad rozlewisko: Wpływ regionu na życie bohaterek „Trylogii mazurskiej” Małgorzaty Kalicińskiej. W: E. Chodźko, J. Kozłowska (red.), *Wędrowka w czasie i przestrzeni – literackie rozważania naukowe* (ss. 37–46). Lublin: Wydaw. Naukowe TYGIEL.
- Marecki, Z. (2017). *Nowy sentymentalizm: Światopogląd i poetyka polskiej powieści dla kobiet* [Praca doktorska napisana pod kierunkiem dra hab. D. Kalinowskiego, prof. AP w Słupsku]. Słupsk 2017.
- Marecki, Z. (2014a). Między bajkoromanssem a sagą: Problemy gatunkowe współczesnych „czyta-deł” dla kobiet w Polsce. W: J. Chłosta-Zielonka, Z. Chojnowski (red.), *Literatura na progu XXI wieku* (ss. 140–155). Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie.
- Marecki, Z. (2014b). Modele wiejsko-prowincjonalnej arkadii i jej funkcje we współczesnej polskiej powieści dla kobiet. *Świat Tekstów*, 12, 57–70.
- Martuszevska, A. (2014). *Architektura literackiego romansu*. Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.
- Martuszevska, A. (1997). *Ta trzecia: Problemy literatury popularnej*. Gdańsk: Wydaw. Uniwersytetu Gdańskiego.
- Martuszevska, A. (1992). Literatura obiegu popularnych. W: A. Brodzka (red.), *Słownik literatury polskiej XX wieku* (ss. 577–587). Wrocław: Ossolineum.
- Martuszevska, A., Pyszny, J. (2003). *Romanse z różnych sfer*. Wrocław: Wydaw. Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Nycz, R. (2006). Wprowadzenie: Kulturowa natura, słaby profesjonalizm: Kilka uwag o przedmiocie poznania literackiego i statusie dyskursu literaturoznawczego. W: M. P. Markowski, R. Nycz (red.), *Kulturowa teoria literatury* (ss. 5–38). Kraków: Universitas.
- Olbrycht, K. (2010). Czy i jak uczyć dziecko radości? *Zeszyty Karmelitańskie*, 2, 30–31.
- Ośkiewicz, W. (2012). Rola ojca w oddziaływaniach wychowawczych dziecka w rodzinie. *Pedagogika Rodziny*, 2(3), 99–106.
- Paruzel, E. (2001). Rola ojca w wychowaniu dziecka – zarys historyczny. *Edukacja*, 4, 20–27.
- Pospiszył, K. (2007). *Ojciec a wychowanie dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pospiszył, K. (1980). *Ojciec a rozwój dziecka*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Saga. (1988). W: J. Sławiński (red.), *Słownik terminów literackich* (ss. 454–455). Wrocław: Ossolineum.
- Skolimowska, M. (2016). Świadome ojcostwo: Ojcostwo a świat realny. W: J. Zimny (red.), *Ojcostwo a świat realny* (ss. 257–268). Stalowa Wola: KPK KUL.
- Sosnowski, T. (2011). *Ojciec we współczesnej rodzinie: Kontekst pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Świercz, K. (2014). Obrazy ojców w twórczości Marty Fox: Wybrane przykłady. W: J. Zimny (red.), *Ojcostwo: Rodzaje i formy* (ss. 511–528). Stalowa Wola: KPK KUL.

- Tarwacka, A. (2014). Czym jest adopcja, czym natomiast jest adrogacja oraz na ile różnią się one między sobą; a także – jakie i jakiego rodzaju są słowa tego, kto stawia przed ludem wniosek dotyczący adrogowania dzieci: Aulus Gellius, Noce attyckie 5,19: Tekst – tłumaczenie – komentarz. *Zeszyty Prawnicze*, 14(3), 253–259. DOI: 10.21697/zp.2014.14.3.11
- Trubiłowicz, E., Gosztyła, T. (2006). Style pełnienia roli ojca we współczesnych rodzinach. W: D. Kornas-Biela (red.), *Ojcostwo wobec wyzwań współczesności* (ss. 26–30). Lublin: Fundacja Cyryla i Metodego.
- Winiarz, A. (1994). Polskie rodziny artystyczne i szlacheckie w XVIII i XIX wieku jako środowiska wychowawcze. W: J. Jundziłł (red.), *Wychowanie w rodzinie od starożytności po wiek XX* (ss. 244–245). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy.
- Wróbel-Lipowa, K. (2002). Relacje dzieci–rodzice w polskiej rodzinie ziemiańskiej w XVIII wieku. W: K. Jakubiak, W. Jamrożek (red.), *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie: Dzieje nowożytne* (t. 2, ss. 101–110). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. K. Wielkiego.
- Zimny, J. (2014). Współczesny ojciec: Autorytet i wychowawca. W: J. Zimny (red.), *Ojcostwo: Rodzaje i formy* (ss. 37–54). Stalowa Wola: KPK KUL.
- Zimny, J. (red.) (2016). *Ojcostwo a świat realny*. Stalowa Wola: KPK KUL.



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXIX (4/2022)

nadesłany: 10.12.2022 r. – przyjęty: 30.12.2022 r.

Katarzyna SADOWSKA *

Marta KĘDZIA **

Formacja młodzieży w Kościele katolickim w Polsce – wybrane aspekty socjopedagogiczne i konteksty historyczne

Formation of youth in the Catholic Church in Poland – selected socio-pedagogical aspects and historical contexts

Abstrakt

Cel. Celem opracowania jest syntetyczne ukazanie wybranych socjopedagogicznych aspektów formacji młodzieży w polskim Kościele katolickim oraz przedstawienie jej najważniejszych kontekstów historycznych.

Metody. Przyjęto metodę monografii pedagogicznej. Autorki analizują źródła i odnoszą się do literatury przedmiotu: monografii, opracowań zbiorowych oraz czasopiśmiennictwa, nadto do dokumentów Kościoła katolickiego.

Wnioski. Autorki wyprowadzają wniosek, że młodzi ludzie pozostają pod ustawiczną opieką i doświadczają wsparcia ze strony duszpasterstw młodzieżowych, zaś wychowawcza rola Kościoła jest jedną z wiodących we współczesnym świecie.

1 e-mail: kawka@amu.edu.pl

Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska

Faculty of Educational Studies, Adam Mickiewicz University in Poznan, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznan, Poland

ORCID: 0000-0002-3150-8304

2 e-mail: kmarta@amu.edu.pl

Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska

Faculty of Educational Studies, Adam Mickiewicz University in Poznan, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznan, Poland

ORCID: 0000-0001-5349-6706

Słowa kluczowe: formacja młodzieży, duszpasterstwo młodzieżowe, formacja świeckich, wychowawcza rola Kościoła.

Abstract

Aim. The aim of the study is to present selected socio-pedagogical aspects of youth development in the Polish Catholic Church and to present its most important historical contexts.

Methods. The adopted method is the pedagogical monograph method. The authors analyse the sources referring to the literature on the subject: monographs, collective studies, and periodicals, as well as documents of the Catholic Church.

Conclusion. The authors conclude that young people are under constant care and experience support from youth ministries (pastoral development), and the educational role of the Church is a leading one in the modern world.

Keywords: youth formation, youth ministry (pastoral development), lay development, educational role of the Church.

Wprowadzenie

Na wstępie rozważań podejmowanych w niniejszym tekście warto wyjaśnić, że etymologicznie termin *formacja* wywodzi się od łacińskiego rzeczownika *forma*, które oznacza kształt lub wygląd (Fiałkowski, 2009, s. 36). Od niego powstał czasownik *formare*, oznaczający nadawanie określonej postaci komuś lub czemuś. Formować to zmierzać do ukształtowania kogoś lub czegoś w określony sposób. W odniesieniu do opisywanego w niniejszym opracowaniu formowania młodzieży w Kościele rzymskokatolickim można więc przyjąć, że formacja jest wychowywaniem, nauczaniem, przygotowywaniem, procesem kształcenia woli i umysłu (Fiałkowski, 2009, s. 36).

Formacja w rozumieniu biblijno-teologicznym oznacza dążenie do doskonałości duchowo-ludzkiej przez naśladowanie Chrystusa. W tym duchu Jan Paweł II w adhortacji *Christifideles laici* określa chrześcijańską formację jako „stały proces osobistego dojrzewania i upodabniania się do Chrystusa, zgodnie z wolą Ojca, pod kierunkiem Ducha Świętego” (Fiałkowski, 2009, s. 36).

Termin *formacja* stał się szczególnie istotny w Kościele katolickim od 28 października 1965 roku, kiedy to hierarchowie Kościoła zebrani w ramach obrad Soboru Watykańskiego II ogłosili *Dekret o formacji kapłanów „Optatam totius”* [DFK] (Fiałkowski, 2009, s. 37). Jak zaznacza Marek Fiałkowski, „urzędowy tytuł tego dekretu, czyli *De institutione sacerdotali*, po polsku oddano jako *O formacji kapłańskiej*. Łaciński termin *institutio* (od *instituere*) oznacza m.in. naukę, wykształcenie, umiejętność, co akcentuje wyraźnie element intelektualny tego procesu” (Fiałkowski, 2009, s. 37). Przywoływany dekret wskazuje nie tylko na wymiar intelektualny, lecz ściśle łączy go z wymiarem wolitywnym, ujmując także osobno kwestie formacji du-

chowej, intelektualnej i duszpasterskiej (Fiałkowski, 2009, s. 37). W podobnym tonie utrzymany jest – zdaniem wspomnianego autora – *Dekret o apostołstwie świeckich „Apostolicam actusitatem”*. W dokumencie tym wskazuje się na potrzebę formacji katolików świeckich do apostołstwa i podkreśla się zarówno wymiar duchowy, jak i intelektualny (Fiałkowski, 2009, s. 37). W adhortacji *Christifideles laici* w rozdziale piątym, zatytułowanym *Abyście przynosili owoc obfity*, formacja świeckich została określona jako formacja duchowa, która powinna zajmować uprzywilejowane miejsce w życiu każdego człowieka (Fiałkowski, 2009, s. 37). „Natomiast w dokumencie przygotowanym przez Generalny Sekretariat VII Zwyczajnego Synodu Biskupów (*Lineamenta*) – gdy mowa jest o odpowiedniej formacji ludzi świeckich, dokonującej się na różnych, powiązanych ze sobą poziomach – wylicza się formację ogólnoludzką, doktrynalną, duchową, społeczną i apostołską” (Fiałkowski, 2009, s. 37).

Z powyżej analizy M. Fiałkowskiego wynika zatem, że formacja jest procesem szczególnym, bowiem wieloaspektowym: „obejmującym wymiar ludzki, intelektualny, duchowy i apostołski, a równocześnie jest procesem integralnym [...], harmonijnie rozwijającym wszystkie wymiary życia człowieka” (Fiałkowski, 2009, s. 37). Każda formacja w Kościele katolickim jest także zawsze autoformacją, ponieważ człowiek w procesie integralnego rozwoju staje się coraz bardziej samodzielny i świadomy odpowiedzialności za własny rozwój i swoje życie.

Młodzi w polskim Kościele rzymskokatolickim – u źródeł idei

Według współczesnego Kościoła katolickiego młodzi ludzie potrzebują szczególnego wsparcia i ochrony oraz osób sprzyjających ich rozwojowi nie tylko w szeroko pojętym środowisku rodzinnym, szkolnym i koleżeńskim, lecz także ze strony Kościoła. Wydaje się, że Kościół katolicki od zawsze kierował swoje działania w stronę młodzieży, ponieważ dostrzegał on w niej „swoją nadzieję i przyszłość” (Bieleń, 2004, s. 313) – nadzieję dla przyszłego funkcjonowania i przetrwania wiary katolickiej. Z tego powodu ofiaruje młodym ludziom wsparcie poprzez tworzenie duszpasterstwa młodzieży. Należy podkreślić, że oddziaływania duszpasterskie i ewangelizacyjne podejmowane przez księży i katechetów świeckich mają na celu wspieranie „osobowego rozwoju młodego człowieka we wszystkich obszarach jego funkcjonowania” (Brudek, 2019, s. 20). W duszpasterstwie młodzieży formacja odbywa się więc w nurcie filozoficzno-społecznym, określanym mianem personalizmu, którego istotą jest „przyjęcie ontologiczno-aksjologicznej koncepcji człowieka jako osoby” (Brudek, 2019, s. 20). W nurcie personalizmu chrześcijańskiego proces wychowania i nauczania można ująć jako „stopniowe dochodzenie do własnej doskonałości, dzięki któremu stajemy się dojrzałą osobowością” (Brudek, 2019, s. 20).

Ksiądz Robert Bieleń przekonuje, że takie „pastoralne działanie Kościoła wobec młodych ludzi jest podejmowane nieustannie od czasów Jezusa” (Bieleń, 2004, s. 313). Dla poruszanych rozważań istotne jest zwrócenie uwagi na fakt, że „we współczesnym Kościele katolickim możemy wyróżnić dwa podstawowe kierunki duszpasterstwa młodzieżowego: światowe (papieskie) i lokalne” (Bieleń, 2004, s. 316). Jak powszechnie wiadomo, światowe duszpasterstwo młodzieżowe jest efektem pontyfikatu Jana Pawła II, który wcielił tę ideę w życie w Niedzielę Palmową 1985 roku w Rzymie na placu św. Piotra, „gdzie z papieżem spotkało się ok. 300 tys. młodych ludzi. Wymieniony dzień ogłosił Papież Dniem Młodzieży dla Kościoła katolickiego” (Bieleń, 2004, s. 316).

Formacja młodzieży w Kościele katolickim jest realizowana w ramach duszpasterstwa, które – jako zorganizowana forma – funkcjonuje w Polsce od okresu międzywojennego. „W duszpasterstwie Kościoła rozpowszechnione było wtedy duszpasterstwo stanowe, które zyskało na znaczeniu po utworzeniu w Akcji Katolickiej czterech kolumn: kolumn młodzieży męskiej i młodzieży żeńskiej, jak również kolumn męskiej i żeńskiej” (Bieleń, 2004, ss. 317–318). Te kolumny działały aż do czasu rozwiązania Akcji Katolickiej przez komunistów w 1952 roku (Bieleń, 2004, s. 318).

W okresie międzywojennym tworzone także rozmaite inicjatywy formacyjne skierowane w stronę polskiej młodzieży. Można do nich zaliczyć np. duszpasterstwo akademickie, duszpasterstwo młodzieży pracującej oraz harcerstwo (Bieleń, 2004, s. 318). Pomimo rządów komunistów w 1957 roku Kościół otrzymał pozwolenie na utworzenie polskiego Krajowego Duszpasterstwa Młodzieży [KDM], które składało się z sekcji zarówno męskiej, jak i żeńskiej. Ze względu na to, że władze PRL niechętnie spoglądały na wszelkie stowarzyszenia religijne, duszpasterze KDM uznali, że swoje zadania będą realizować w ramach ruchów katolickich (Bieleń, 2004, s. 318). Wówczas to „nieformalnymi centrami duszpasterstwa młodzieżowego stały się ośrodki salezjańskie w Krakowie i w Warszawie” (Bieleń, 2004, s. 318). Krajowe Duszpasterstwo Młodzieży, pomimo wielu przeszkód stawianych mu przez władze PRL, ustawicznie się rozwijało. W tamtym czasie udało się opracować regulamin, a także organizować każdego roku konferencje dla diecezjalnych duszpasterzy młodzieży. Wbrew przeciwnościom powołano do życia różnorodne formy pomocy duszpasterskiej (Bieleń, 2004, s. 318), KDM koordynowało ponadto „pracę ruchów i wspólnot, oddziaływało na duchowieństwo poprzez inspirowanie i pobudzanie go do pracy z młodzieżą oraz wydawało czasopismo »Wzrastanie«” (Bieleń, 2004, s. 318).

Formacja młodych katolików w okresie PRL – syntetyczny zarys dziejów

Kwestie formacji młodzieży w Kościele katolickim, pomimo trudnej sytuacji w epoce komunizmu, poruszano także w czasie obrad Episkopatu Polski. Efektem starań Kościoła był ustawiczny rozwój duszpasterstwa młodzieżowego. W Polsce Ludowej można było wyróżnić:

- w latach sześćdziesiątych: ruch pielgrzymkowy, rekolekcje oazowe, duszpasterstwo ruchów religijnych;
- w latach siedemdziesiątych: festiwale piosenek religijnych (pierwszy „Sacrosong” odbył się w Łodzi w 1969 r.), konkursy religijne (chórów, recytatorskie, słuchowisk), diecezjalne pielgrzymki do sanktuariów lokalnych, całonocne czuwania;
- w latach osiemdziesiątych: Światowe Dni Młodzieży (w Niedzielę Palmową w łączności z Ojcem Świętym), Ekumeniczne Spotkania Wspólnoty z Taizé, Noce Fatimskie, Przegląd Parafialnych Zespołów Teatralnych (Bieleń, 2004, s. 318).

Konklawe z 16 października 1978 roku na papieża wybrało Polaka – Karola Wojtyłę. Ta decyzja pozwoliła duszpasterzom w latach 80. XX wieku podjąć kolejne działania, zdecydowanie bardziej transparentne niż wcześniej. W 1984 roku powołano Podkomisję Episkopatu Polski do Spraw Duszpasterstwa Młodzieży, którą w 1987 roku podniesiono do rangi komisji uzupełniającej pracę Komisji Katechetycznej (Bieleń, 2004, s. 319). Jej przewodniczącym „został biskup W. Bobowski, a wiceprzewodniczącym ks. Z. Bochenek, obaj z diecezji tarnowskiej. Oni to tworzą Krajowy Ośrodek Duszpasterstwa Młodzieży (KODM) w Tarnowie i przejmują wydawanie czasopisma »Wzrastanie«” (Bieleń, 2004, s. 319). W ten sposób Komisja do Spraw Duszpasterstwa Młodzieży stała się organem naczelnym duszpasterstwa młodzieży w Polsce, a KODM został organem wykonawczym (Bieleń, 2004, s. 319). Warto także dodać, że w 1980 roku w Krakowie powołano do życia „Krajowe Duszpasterstwo Harcerzy, na którego czele stanął biskup K. Górny” (Bieleń, 2004, s. 319).

W ostatnich dekadach XX wieku duszpasterstwo młodzieży rozwijało się także dzięki ogólnopolskim programom duszpasterskim oraz pracom II Polskiego Synodu Plenarnego (Bieleń, 2004, s. 319). W tym okresie organem naczelnym duszpasterstwa młodzieży w Polsce była Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, której celem stało się „inicjowanie, koordynowanie, planowanie i publikowanie działań mających na celu pastoralną troskę o polską młodzież” (Bieleń, 2004, s. 319). Organem wykonawczym komisji było z kolei Krajowe Duszpasterstwo Młodzieży, a jego głównym zadaniem uczyniono

wspieranie rodzin i parafii w katolickim wychowaniu młodzieży oraz pomoc samej młodzieży w integralnym rozwoju, organizowanie Światowych Dni Młodzieży oraz koordynację działań duszpasterstwa młodzieży w Polsce poprzez organizowanie spotkań księży i liderów świeckich oraz współpracę ze zrzeszeniami katolickimi, zwłaszcza ze stowarzyszeniami i ruchami młodzieżowymi (Bieleń, 2004, s. 320).

Krajowe Duszpasterstwo Młodzieży ustawicznie wspierało także inicjatywy innych duszpasterstw młodzieży funkcjonujących w kraju. Współpracowało np. z Duszpasterstwem Młodzieży Niedostosowanej Społecznie, Duszpasterstwem Harcerzy, Duszpasterstwem Zakładów dla Nieletnich, Duszpasterstwem Powołań, jak również z Duszpasterstwem Rodzin, Duszpasterstwem Światło-Życie i Duszpasterstwem Odnowy w Duchu Świętym (Bieleń, 2004, s. 320). U progu XX wieku „nieoficjalnym biuletynem duszpasterstwa młodzieżowego w Polsce stały się zeszyty »Święto Młodych trwa bez końca«, wydawane w Siedlcach» (Bieleń, 2004, s. 320).

Lata 90. XX wieku były okresem tworzenia Wydziału Duszpasterstwa Młodzieży, którym kierował diecezjalny referent duszpasterstwa dzieci i młodzieży wraz z dekanalnymi duszpasterzami dzieci i młodzieży oraz Młodzieżową Radą Duszpasterską (Bieleń, 2004, s. 320). Duszpasterstwo to koordynowało „pracę Liturgicznej Służby (Liturgicznej Służby Ołtarza), Dzieci Maryi, Ruchu Światło-Życie, Katolickiego Stowarzyszenia Młodzieży, Duszpasterstwa Akademickiego oraz nieformalnego Duszpasterstwa Maturzystów» (Bieleń, 2004, s. 320). Poza tym Wydział Duszpasterstwa Młodzieży organizował lub współdziałał z innymi organizacjami w ramach wielu cyklicznych imprez masowych dla młodzieży, takich jak: Dzień Dziecka, rozgrywki sportowe o puchar Biskupa Sosnowieckiego, Festiwal Piosenki Religijnej, Festiwal Kolęd i Pastoralek, piosenki pielgrzymki na Jasną Górę oraz Forum Młodych (Bieleń, 2004, s. 320).

Charyzmat księdza Franciszka Blachnickiego – próba syntezy

Odrębnym fenomenem czasów sprzed transformacji ustrojowej, w ramach którego funkcjonowały rzesze młodych, szczerze zaangażowanych ludzi, był Ruch Światło-Życie. Jego twórcą był ksiądz Franciszek Blachnicki, który jako jeden z pierwszych księży i teologów ujmował posoborowy Kościół w formie wspólnoty. Wyjątkowość księdza F. Blachnickiego polegała m.in. na tym, że „nie tylko sam wnikliwie przyswoił sobie naukę soborową, stwarzając wizję »Żywego Kościoła«, ale potrafił położyć ją u podstaw konkretnej praktyki duszpasterskiej» (Oskwarek, 2009, s. 6). Dzieło F. Blachnickiego – zdaniem księdza Pawła Oskwarka – odzwierciedla słowa Jana Pawła II: „wszystkie drogi Kościoła prowadzą do człowieka» (Oskwarek, 2009, s. 7).

W ramach Ruchu Światło-Życie F. Blachnicki formował nowego człowieka w duchu deuterokatechumenatu. Przyciągał młodzież oraz całe rodziny. Osoby zaangażowane w oazach były autentycznymi, praktykującymi katolikami, którym przyświecała myśl całonocnego rozwoju w wierze według zasady, że nikt nie rodzi się chrześcijaninem, ale aby nim być, należy się nim ustawicznie stawać (Tokarski, 2009). Ludzie, którzy wstępowali w szeregi Ruchu Światło-Życie, działali poza systemem narzuconym przez władze komunistyczne. Podążali za koncepcją deuterokatechumentatu F. Blachnickiego i uważali, że

nowe życie, które otrzymuje ochrzczony, jest początkiem życia wiecznego. Dąży się ono nieustannego rozwoju i zmierzania do swojej pełni. Właśnie przez chrzest człowiek jest powołany i uzdolniony do życia miłością w darze z samego siebie. Jest to nowe życie w Duchu Świętym, który prowadzi ochrzczonego drogą służby i poświęcenia dla innych. Na tej drodze człowiek otrzymuje uzdolnienia, którymi są cnoty teologiczne: wiara, nadzieja i miłość. Chrzest jest również wejściem w przymierze z Bogiem, które zawarł w imieniu ludzi raz na zawsze Jezus Chrystus. Dlatego człowiek wchodzi w to przymierze przez Chrystusa, który udziela chrześcijaninowi swego Ducha. Człowiek musi trwać w tym przymierzu przez wiarę, nadzieję i miłość, przez Ducha Świętego, aż do śmierci, która jest przejściem do pełni życia w domu Ojca (Tokarski, 2009, ss. 154–155).

Fakt przyciągania przez księdza F. Blachnickiego dużej liczby młodych ludzi sprawił, że zainteresowały się nim władze komunistyczne (Durka, 2018, s. 59). Jarosław Durka stwierdza wręcz, że: „dla komunistów szczególnie niebezpieczne było to, że ruch oazowy skutecznie dążył do autentycznego pozyskania młodzieży” (Durka, 2018, s. 66). Autor ten pisze także, że sytuację tę rozumiał dogłębnie K. Wojtyła, wówczas jeszcze arcybiskup krakowski. Od początku wspierał on w działaniach F. Blachnickiego nie tylko z sympatii czy z przekonania, że młodzież jest przyszłością Kościoła. Innym ważnym powodem była świadomość K. Wojtyły, że choć komuniści uważają go za istotne zagrożenie dla krzewienia ich ideologii, to jednocześnie się z nim liczą (Durka, 2018, s. 66). Wsparcie, czy też swoiste objęcie księdza F. Blachnickiego opieką przejawiało się w wielokrotnym uczestnictwie przyszłego papieża w obozach oazowych, odprawianiu podczas nich mszy, rozmowach z uczestnikami, a także – w miarę możliwości – ochronie ks. F. Blachnickiego przed wizytacjami urzędników państwowych, którzy za szczególnie niebezpieczne dla swojej misji uważali wszelkie działania Kościoła katolickiego w zakresie wychowania młodzieży (Durka, 2018, ss. 66–69).

Duszpasterstwo młodzieży w Kościele katolickim – cele, zadania, idee

Ksiądz R. Bieleń podkreśla, że ponieważ „życie społeczne ulega ciągłym zmianom, a młodzież znajduje się w okresie dojrzewania”, to duszpasterstwo młodzieży powinno się ustawicznie rozwijać i odnawiać (Bieleń, 2004, s. 313). Jego nadrzędnym celem jest wspieranie młodego człowieka w integralnym rozwoju, w rozwoju jego wiary, w procesie osiągania w sposób realistyczny świętości poprzez dążenie do bycia uczciwym obywatelem i dobrym chrześcijaninem (Jan Paweł II, 1988).

W trakcie obrad dostojników Kościoła podczas Soboru Watykańskiego II zwrócono uwagę na konieczność „starannego wychowania ludzi”, w szczególności młodzieży „ku pełniejszej kulturze duchowej” (Chmura, 2008, s. 151). Pojawił się zatem postulat takiego formowania młodzieży, aby była ona nie tylko wykształcona, lecz także wielkoduszna (Chmura, 2008, s. 151). Kościół katolicki przyjął, że:

Młodość jest czasem szczególnie intensywnego rozwoju, zwłaszcza w odkrywaniu i budowaniu własnej osobowości. Podjęte w tym czasie wybory rzutują na całe przyszłe życie młodego człowieka, ale określają także w jakiejś mierze przyszłość Kościoła i społeczeństwa, o których to społecznościach młodzież będzie kiedyś współdecydować. Oni sami tymczasem mają jeszcze niedostateczną wiedzę i za małe doświadczenie, a gdy do tego dołącza się jeszcze dysfunkcjonalne środowisko rodzinne oraz atak ze strony antykultury („cywilizacji śmierci”), zwłaszcza za pośrednictwem środków społecznego przekazu, wtedy w skomplikowanej rzeczywistości współczesnego świata trudno im dokonywać mądrych wyborów (Bieleń, 2004, s. 313).

Ksiądz R. Bieleń zaznacza, że „we współczesnej dobie specjalizacji z duszpasterstwa młodzieży wyłącza się poszczególne kategorie młodych ludzi ze względu na specyfikę ich życia, tworząc dla nich osobne duszpasterstwa: np. studentów (duszpasterstwo akademickie) lub młodzież niedostosowaną społecznie (Duszpasterstwo Młodzieży Niedostosowanej Społecznie)” (Bieleń, 2004, s. 314). Kościół wpisuje się w nurt pedagogiki personalno-egzystencjalnej i stwarza w ten sposób indywidualną ofertę dla młodych ludzi, którzy odpowiadają na nią zgodnie z własnymi potrzebami. W związku z powyższym, najczęściej to sama młodzież „wybiera dla siebie duszpasterstwa, [...] kierunki, zadania, formy i metody związane [...] częściej z kategorią wiekową osoby wierzącej niż z konkretną przynależnością do danych duszpasterstw specjalnych bądź specjalistycznych” (Bieleń, 2004, s. 313).

Każde działanie duszpasterskie, którego beneficjentami są młodzi ludzie, opiera się na chrześcijańskiej koncepcji człowieka, która „odwołuje się do różnych tradycji i nurtów filozofowania”, niezależnie jednak od różnic, wspólnym mianownikiem jest „personalizm, akcentujący osobowy status człowieka” (Mazur, 2019, s. 160). Jak

wyjaśnia Piotr Stanisław Mazur, personalizm nie zawsze postrzegany jest w korelacji z filozofią chrześcijańską, personalizm chrześcijański jednak „ma charakter filozoficzny, [...] jest głęboko zakorzeniony w porządku wiary, w którym wyjątkowość człowieka podkreśla fakt, że sam Bóg jest osobą (a właściwie wspólnotą osób)” (Mazur, 2019, s. 160).

Fundamentem personalizmu chrześcijańskiego jest przekonanie, że Jezus Chrystus (odwieczne Słowo) „realizując zawarte przez Boga przymierze z człowiekiem, wcielił się, przyjmując ludzką naturę z duszą i ciałem, aby odkupić człowieka z niewoli grzechu” (Mazur, 2019, s. 160). Aby zrozumieć istotę personalizmu chrześcijańskiego, należy mieć na uwadze, że Jezus stał się człowiekiem dobrowolnie, a ponadto dobrowolnie poddał się śmierci na krzyżu, bo był pewny, że w ten sposób wypełnił wolę Boga Ojca (Mazur, 2019, s. 160). Jezus poprzez wcielenie stał się – w filozofii personalizmu chrześcijańskiego – wzorem osobowym (Mazur, 2019, s. 160). Warto ponadto wskazać na specyfikę personalizmu wraz z założeniem ontologiczno-aksjologicznej koncepcji człowieka jako osoby, ponieważ w świetle tej koncepcji: „proces wychowania i nauczania oznacza stopniowe dochodzenie do własnej doskonałości, dzięki któremu stajemy się dojrzałą osobowością. Można zatem stwierdzić, iż celem wychowania personalistycznego jest rozwój osobowościowy, dzięki któremu jednostka staje się »pełniej osobą«” (Brudek, Kostorz, 2019, s. 20).

Duszpasterstwo młodzieży ma zatem na celu wspieranie pełnego (integralnego) rozwoju osoby, „co w konsekwencji prowadzi do wewnętrznej integracji oraz przygotowuje do wyborów życiowych w oparciu o rozpoznane powołanie” (Brudek, Kostorz, 2019, s. 20). W ramach działalności duszpasterskiej oraz ewangelizacji „podejmowanych przez księży i katechetów świeckich chodzi więc przede wszystkim o stymulowanie osobowego rozwoju młodego człowieka we wszystkich obszarach jego funkcjonowania” (Brudek, Kostorz, 2019, s. 20).

W kontekście powyższych rozważań, za Pawłem Brudkiem i Jerzym Kostorzem można stwierdzić, że „nauczanie i wychowanie realizowane na podstawie założenia personalizmu sprzyja: (1) umacnianiu poczucia osobistej godności, (2) pomnażaniu cnoty mądrości oraz (3) kształtowaniu postawy miłości” (Brudek, Kostorz, 2019, s. 22). Wyrazem osobowości uformowanej prawidłowo, a więc dojrzałej, „jest poczucie własnej godności” (Brudek, Kostorz, 2019, s. 22). Zaś godność osobowościowa, według Józefa Kozieleckiego, o którym piszą wspomniani wyżej autorzy, to cnota decydująca o tym, że „człowiek, który ją posiada, pozostaje zawsze wierny sobie, postępuje zgodnie z własnym systemem wartości i przekonani, a w sytuacjach zagrożenia umie bronić swojej tożsamości” (Brudek, Kostorz, 2019, s. 22). Dojrzałość taka daje możliwość osiągnięcia mądrości oraz – ostatecznie – postawy miłości.

Duszpasterstwo młodzieżowe staje się zatem przestrzenią, w której następuje wychowanie do mądrości i miłości polegające na niesieniu pomocy w stawianiu się doskonalszym człowiekiem. Wychowanie w duszpasterstwie młodzieży jest pomocą w:

ustawicznym wzrastaniu poprzez ciągle angażowanie go w różnoraką aktywność; nabywaniu umiejętności okazywania ciepłych uczuć innym ludziom; pełnej akceptacji siebie; dokonywaniu realistycznej oceny otaczającej go rzeczywistości; wytrwałym dążeniu do nabywania nowych lub doskonalenia posiadanych już umiejętności; otwarciu na opinie innych ludzi, które pozwolą mu na głębsze zrozumienie samego siebie; ukształtowaniu jednoczącej filozofii życia, która pozwoli mu uchwycić sens własnego istnienia (Brudek, Kostorz, 2019, s. 24).

Wychowanie takie nie jest dyrektywne, opiera się na towarzyszeniu i wspieraniu w rozwoju młodego człowieka, co „pozwala [...] dostrzec w nim nie tylko ucznia czy studenta, którego obowiązkiem jest rzetelne zdobywanie wiedzy i osiąganie jak najlepszych wyników, ale przede wszystkim człowieka z całym jego egzystencjalnym kontekstem” (Brudek, Kostorz, 2019, s. 27).

Przyjęty w posoborowym Kościele program duszpasterski, którego adresatem jest młodzież, koncentruje się na pomocy człowiekowi w procesie formowania się jego sumienia, ma umożliwiać głębsze rozumienie i akceptację „powszechnie uznawanych zasad oraz norm moralnych” (Brudek, Kostorz, 2019, s. 28), a także ma pomóc wzrastać „w twórczym życiu z innymi i dla innych” (Brudek, Kostorz, 2019, s. 28). Ponieważ pomoc w stawianiu się dojrzałym człowiekiem powinna odbywać się w nurcie niedyrektywnym, np. towarzyszenia w rozwoju, to „skuteczne świadczenie tej pomocy ze strony księży i katechetów staje się w pełni możliwe tylko wówczas, gdy wychowawca i wychowanek zmierzają razem ku najpiękniejszym ludzkim wartościom [...], dążą do wspólnego celu” (Brudek, Kostorz, 2019, s. 28). Można także za Lucyną Telką zaznaczyć, że wychowanie oparte na koncepcji towarzyszenia w rozwoju to swoiste „narzędzie myślenia wychowawcy o polu praktyki” (Telka, 2020, s. 74). W kontekście słów wspomnianej badaczki można stwierdzić, że koncepcja towarzyszenia w rozwoju jako propozycja teoretyczna jest swoistym sposobem myślenia wychowawcy w wyniku jego namysłu i wysiłku związanego z kształtowaniem wyobrażenia o człowieku jako osoby poznającej siebie i świat (Telka, 2020, s. 75). Ponieważ przyjęcie takiej filozofii w praktyce pedagogicznej stawia duże wymagania wobec wychowawcy, „duszpasterze i katecheci powinni posiadać i permanentnie podnosić kwalifikacje osobiste, które pozwolą się im utożsamić z właściwą Kościołowi wizją wychowania poprzez przykład życia i pracę dydaktyczno-wychowawczą w szkole i poza nią oraz realizować zadania duszpasterskie zgodnie z etosem chrześcijańskim” (Brudek, Kostorz, 2019, ss. 28–29).

W związku z przyjęciem integralnej czy też holistycznej koncepcji człowieka w procesie wychowania w duszpasterstwie młodzieży, wychowawcy (księża, katecheci) „wytyczają sobie [...] szereg celów szczegółowych. Do najistotniejszych z nich należą: (1) kształtowanie postaw i hierarchii wartości; (2) kształtowanie umiejętności samodzielnego podejmowania decyzji; (3) uczenie się współpracy; (4) kształtowanie postaw religijnych” (Brudek, Kostorz, 2019, s. 29).

Indywidualnym odbiorcą działań duszpasterstwa młodzieży „jest osoba wierząca w okresie młodości” (Bieleń, 2004, s. 315). W Kościele katolickim zakłada się, że: „pierwszą grupę duszpasterzy młodzieżowych tworzą rodzice, sama młodzież (samowychowanie), najbliższa rodzina (rodzeństwo, dziadkowie, inni domownicy), rodzice chrzestni oraz rówieśnicy” (Bieleń, 2004, s. 315). Kolejną istotną grupę „przewodników duchowych” młodzieży „stanowi duchowieństwo: biskupi, księża oraz zakonnicy i zakonnice” (Bieleń, 2004, s. 315). Inną ważną grupą są wychowawcy (katecheci, nauczyciele), „cała społeczność wierzących oraz pracownicy i odbiorcy środków społecznego przekazu” (Bieleń, 2004, s. 315).

Działalność duszpasterska młodzieży mająca charakter lokalny funkcjonuje w ramach duszpasterstw młodzieżowych, prowadzonych często przy parafiach. Osoby będące świeckimi lub duchownymi liderami takich grup sięgają do praktyk wzorowanych na dorobku Światowych Dni Młodzieży, pomagają natomiast w rozwoju poprzez „systematyczną pracę z młodzieżą danego rejonu: państwa, diecezji, parafii” (Bieleń, 2004, s. 317). Jak zaznacza R. Bieleń: „Z jednej strony lokalne duszpasterstwo młodzieży powinno się składać ze stałej pracy formacyjnej: w ramach parafii lub diecezji, w grupach formalnych lub nieformalnych. Z drugiej strony lokalne duszpasterstwo młodzieży powinno podejmować działalność akcyjną w postaci okresowych inicjatyw formacyjnych, spotkań masowych itp.” (Bieleń, 2004, s. 317).

Do podstawowych zadań duszpasterstwa młodzieżowego należą: formacja duszpasterzy, duchownych i liderów świeckich do pracy w duszpasterstwie młodzieżowym, osobowościowa, religijno-moralna, liturgiczna, apostołska i społeczna formacja młodzieży, „rozwój struktur duszpasterstwa młodzieżowego”, ustawiczna ewaluacja, a w związku z nią „odnowa form i metod pracy duszpasterstwa młodzieżowego”, „rozwój grup młodzieżowych (formalnych i nieformalnych)”, konstruowanie chrześcijańskiego środowiska oraz współpraca „wszystkich podmiotów duszpasterstwa młodzieżowego ze sobą” i „z innymi duszpasterstwami specjalistycznymi, zwłaszcza z duszpasterstwem rodzin” (Bieleń, 2004, s. 317).

Katolicka formacja młodzieży odbywa się w trakcie mszy św., spotkań modlitewnych oraz podczas szeroko rozumianej katechezy (w rodzinie, środowisku parafialnym lub szkolnym). Dla młodzieży istotne są także okazjonalne, okresowe inicjatywy formacyjne, wspólnoty, akcje typu „wakacje z Bogiem”, religijne zloty i spotkania formacyjno-rekreacyjne, spotkania okolicznościowe z duszpasterzem

i inne, także związane z odbiorem i tworzeniem dóbr kultury, sportem lub rekreacją (Bieleń, 2004, s. 317).

Podstawową formą duszpasterstwa zwyczajnego młodzieży jest katecheza głosząca treść Objawienia zarówno w odniesieniu do czasów przeszłych, jak i teraźniejszości Kościoła katolickiego. Można uznać, że szczególnym zadaniem duszpasterstwa katechetycznego młodzieży „jest ewangelizacja poprzez głoszenie słowa Bożego, zachęcanie do pogłębiania życia sakramentalnego oraz formowanie postaw w oparciu o Dekalog” (Kostorz, 2019, s. 53).

Duszpasterstwo młodzieżowe nadzwyczajne jest nieco inną inicjatywą katolicką, postrzegane jest także jako specjalne i specjalistyczne. Stanowi ofertę katechetyczną adresowaną w stronę młodych ludzi o niestandardowych potrzebach religijnych, których nie zaspokajają do końca zwykłe działania duszpasterskie (Chmura, 2008, s. 157). Kościół w organizowaniu duszpasterstw specjalnych kieruje się potrzebami intelektualnymi, wiekiem, poziomem duchowym oraz innymi kryteriami społecznymi osób należących do takiej formacji (Chmura, 2008, ss. 157–158). Przyjmuje się, że działalność Kościoła w omawianym obszarze może mieć charakter kategorialny, sytuacyjny lub okazjonalny i zawsze powinna cechować się fachowością i intelektualnym pogłębieniem, głównie ze względu na duży krytycyzm współczesnych ludzi (Chmura, 2008, s. 158).

Charakterystyczne dla polskiego Kościoła jest, wzmiankowane już w niniejszym opracowaniu, młodzieżowe duszpasterstwo oazowe Ruchu Światło-Życie, założone przez księdza F. Blachnickiego. Zdaniem Jana Pawła II niezwykłą wartość tego ruchu wynika z trzech elementów, na których opiera się jego duchowość (Chmura, 2008, s. 161). Elementem pierwszym jest poznawanie i przeżywanie Pisma Świętego, drugim – świadomy i żywy udział w liturgii Eucharystii, a także sakramentach inicjacji chrześcijańskiej, a trzecim – gorliwy udział w życiu parafialnym (Chmura, 2008, s. 161).

Poza powszechnie znanym ruchem oazowym istnieje w Polsce szereg innych formacji zrzeszających młodych ludzi. Do takich należą m. in. Odnowa w Duchu Świętym, znana także pod nazwą Odnowy Charyzmatycznej, oraz Grupy Apostolskie (Chmura, 2008, ss. 161–162). Mniejszą popularnością wśród młodzieży cieszą się grupy religijne nawiązujące do duchowych idei żeńskich i męskich zakonów. Przykładem takich wspólnot są np. koła Żywego Różańca, Stowarzyszenie Młodzieży Maryjnej czy Ruch Młodzieży Salwatoriańskiej (Chmura, 2008, s. 162). Polska młodzież bierze także czynny udział w działalności stowarzyszeń o charakterze kulturalnym i społecznym, do których należą m. in. Akcja Katolicka oraz Katolickie Stowarzyszenie Młodzieży (Chmura, 2008, s. 162).

Należy zaznaczyć, że Kościół XXI wieku przygotował nowe inicjatywy kierowane w stronę młodych, a cieszące się ich uznaniem nie tylko ze względu na wartości duchowe, lecz także wychowawcze, np. sportowe. Do takich interesują-

cych ofert należą np. Salezjańska Organizacja Sportowa Rzeczypospolitej Polskiej [SALOS RP] i Katolickie Stowarzyszenie Sportowe Rzeczypospolitej Polskiej (Chmura, 2008, s. 162).

Na terenie Polski działają także organizacje harcerskie o profilu katolickim. Są to: Stowarzyszenie Harcerstwa Katolickiego „Zawisza”, powołane do życia po 1989 roku, Związek Harcerstwa Rzeczypospolitej, a także Komisja Katolicka, utworzona w 1995 roku w ramach Związku Harcerstwa Polskiego (Chmura, 2008, s. 163).

Wszystkie wyżej wspomniane grupy mają charakter systematyczny. Poza nimi istnieje jednak szereg inicjatyw okazjonalnych, np. diecezjalne pielgrzymki zbiorowe, misje, inicjatywy charytatywne, spotkania grup modlitewnych i kontemplacji chrześcijańskiej, kręgi biblijne i inne (Chmura, 2008, s. 163).

W trakcie pontyfikatu Jana Pawła II młodzież z całego świata – o czym już wspomniano – zaczęła spotykać się w ramach Światowych Dni Młodzieży, a także wokół ruchu zrzeszonego przy wspólnotach ekumenicznych w Taizé, w ostatnim zaś czasie odbywają się spotkania nad Jeziorem Lednickim (Chmura, 2008, s. 164).

Poza zbiorowymi formami młodzieżowego duszpasterstwa zwyczajnego istnieje także możliwość powołania duszpasterstwa polegającego na indywidualnym kontakcie „duszpasterza, duchownego lub osoby świeckiej” z młodą osobą (Bieleń, 2004, s. 329). Spotkania indywidualne odbywają się w kościele, na terenie przykościelnym, w innym miejscu lub w domu rodzinnym (Bieleń, 2004, s. 329). Duszpasterstwo indywidualne to formacja polegająca na prywatnym głoszeniu Ewangelii i ma na celu „nawiązanie kontaktu osobowego z konkretnym młodym człowiekiem podczas bezpośredniego spotkania” (Bieleń, 2004, s. 329). Do elementarnych metod formacji w ramach duszpasterstwa indywidualnego należą: rozmowa duszpasterska i kierownictwo duchowe, poradnictwo duszpasterskie oraz telefon zaufania (Bieleń, 2004, s. 329). Wspomniany już R. Bieleń zaznacza, że: „w duszpasterstwie młodzieży na pierwszym miejscu znajduje się rozmowa duszpasterska, która powinna zmierzać do wspierania rozwoju młodej osoby w przeświadczeniu o potrzebie wykorzystania dla swojego rozwoju sakramentu pokuty i pojednania oraz związanego z nim kierownictwa duchowego” (Bieleń, 2004, s. 329). Istotnym aspektem uczestnictwa w sakramencie pokuty – w świetle założeń duszpasterstwa młodzieżowego – jest wielokrotnie już akcentowane samowychowanie. Sakrament pokuty „pomaga bowiem najskuteczniej rozpoznawać powołanie i wypracować własny program życiowy służący realizacji własnej drogi życiowej” (Bieleń, 2004, s. 329). Wartością duszpasterstwa indywidualnego jest zwrócenie uwagi na kontakty dwóch osób. Kontakty te stają się tym bardziej wartościowe, im częściej następują „w domu rodzinnym młodej osoby, dla której mieszkanie jest naturalną przestrzenią »domowego Kościoła«, który współtworzą ze swoimi rodzicami” (Bieleń, 2004, s. 329). Spotkania takie odbywają się podczas różnorodnych odwiedzin duszpasterskich, „w których powinni uczestniczyć

zarówno księży, jak i osoby świeckie zaangażowane w duszpasterstwo młodzieży” (Bieleń, 2004, s. 329).

W ramach sytuacji kryzysowych duszpasterstwo młodzieżowe otwiera się także na poradnictwo duszpasterskie, „które służy w pierwszym rzędzie osobom przeżywającym jakieś problemy” (Bieleń, 2004, s. 329). Istotną możliwością dla młodych osób jest także skorzystanie z duszpasterskiego telefonu zaufania, „którego podstawowym zadaniem jest rozwiązywanie kryzysów egzystencjalnych, w tym pomoc tym, którzy znaleźli się w sytuacji granicznej lub stracili sens życia” (Bieleń, 2004, s. 329). Inicjatywa ta wydaje się istotną odpowiedzią na problemy młodości, bowiem – także według Kościoła – jest to okres trudny, jest czasem „burzy i naporu», a młodzież nie zawsze ma możliwość skorzystania z pomocy rodziny lub najbliższego otoczenia” (Bieleń, 2004, s. 329).

W podsumowaniu zagadnień związanych z formacją młodych ludzi w Kościele katolickim warto ponownie odnieść się do adhortacji apostolskiej św. Jana Pawła II *Christifideles laici* z 1988 roku (Jan Paweł II, 1988). Powstała ona jako efekt refleksji i ustaleń Synodu Biskupów o powołaniu i misji świeckich w Kościele i świecie, „w której Papież dokonał doskonałej syntezy nauczania soborowego o laikacie, ubogacając ją równocześnie cennymi doświadczeniami Kościoła posoborowego” (Ryłko, 2019, s. 129). Dokument ten, jak informuje kardynał Stanisław Ryłko, nazywany jest często kartą konstytucyjną (*Magna Charta*) laikatu katolickiego. Jego zdaniem „pomimo upływu lat, w pracy ze świeckimi jest ona niezastąpionym przewodnikiem, jaki winien znajdować się w bibliotece każdego duszpasterza i każdego świeckiego, który na serio traktuje swoje powołanie, stanowiąc przedmiot częstej lektury i medytacji” (Ryłko, 2019, s. 129). Kardynał uważa jednak, że dopełnieniem tego dokumentu są dwie adhortacje papieża Franciszka: *Evangelii gaudium* oraz adhortacja o powołaniu do świętości *Gaudete et exsultate* (Ryłko, 2019, s. 129).

W świetle powyższych dokumentów Kościoła każda, także młodzieżowa formacja katolików świeckich, powinna być integralna zarówno w wymiarze ludzkim, jak i chrześcijańskim, a także spójna, a więc zdolna do zapewnienia harmonijnego i organicznego rozwoju mocnych osobowości chrześcijańskich (na zasadzie „jesteśmy katolikami z wyboru, z przekonania”), oraz kościelna, bowiem odbywająca się w ramach wspólnoty kościelnej, otwierająca na rzeczywistość Kościoła. Bycie chrześcijaninem w świetle adhortacji *Christifideles laici* jest zawsze faktem wspólnotowym (np. przy parafiach, w grupach modlitewnych i innych formacjach). Co istotne – formacja taka nigdy się nie kończy, jest stała, wspiera człowieka w samowychowaniu i prowadzi do coraz większego poczucia odpowiedzialności za własne życie, ale także za osobisty i wspólnotowy rozwój duchowy. Duszpasterz prowadzący każdą formację osób świeckich powinien działać w przekonaniu o swoim „podwójnym statusie wobec świeckich, co zwięźle wyraził św. Augustyn, mówiąc: »Dla was jestem Bisku-

pem (Pasterzem), a z wami chrześcijaninem» (przemówienie 340)” (Ryłko, 2019, s. 132). Jak więc wspomniano, bycie przewodnikiem duchowym osób świeckich nakłada na wychowawcę szczególne obowiązki, a w tym przypadku także obowiązki, aby: „w życiu kapłana ojcostwo i braterstwo duchowe w stosunku do świeckich szło w parze” (Ryłko, 2019, s. 132). To „bycie w parze” ma się przejawiać w przekonaniu: „Jestem nie tylko »dla nich«, ale jestem też wobec Boga – jako chrześcijanin – »jednym z nich«” (Ryłko, 2019, s. 132).

Priorytety w procesie formacji współczesnych młodych katolików

W procesie formacji świeckich w XXI wieku pojawiają się, w opinii kardynała S. Ryłki, trzy szczególnie ważne priorytety: „a) tożsamość świeckich, b) ich aktywna obecność w społeczeństwie i kulturze (sól ziemi i światłość świata) oraz c) odkrywanie przez nich piękna i radości bycia chrześcijaninem” (Ryłko, 2019, s. 132).

Kardynał zwraca uwagę na fakt, że współczesność narzuca swoiste „modele życia, które sieją głęboki zamęt w świadomości ludzi – także ludzi wierzących” (Ryłko, 2019, s. 132). Píše wręcz o dyktaturze relatywizmu, „która prawdę zastępuje zbiorem dowolnych opinii, rodzi kulturę pozbawioną trwałych punktów odniesienia i wartości (»płynne społeczeństwo« według Z. Baumana)” (Ryłko, 2019, s. 133). W konsekwencji tego relatywizmu Kościół traci coraz więcej autentycznych wiernych, ci zaś są często wewnętrznie podzieleni i niespójni (Ryłko, 2019, s. 133). Współcześnie pojawia się zatem szczególna potrzeba formacji świeckich osób, które będą miały odwagę „bycia sobą w świecie bez kamuflażu i odkrycia bezcennej wartości swego powołania i misji przeżywanych autentycznie” (Ryłko, 2019, s. 133). Kardynał nawołuje, aby ludzie świeccy uczestniczący w dziele Kościoła „wyzwolili się od fałszywych kompleksów niższości wobec świata i odzyskali poczucie słusznej dumy z bycia chrześcijanami i członkami wspólnoty kościelnej oraz dawali odważne świadectwo o swej przynależności do Chrystusa i do Kościoła” (Ryłko, 2019, s. 133). Można więc w tym kontekście zaznaczyć, że prawdziwa tożsamość chrześcijańska powinna mieć na uwadze słowa św. Ignacego Antiocheńskiego: „Nie wystarczy nazywać się chrześcijaninem, ale trzeba nim być rzeczywiście!” (Ryłko, 2019, s. 133).

Drugim współczesnym zadaniem (priorytetem) formacji świeckich we współczesnym Kościele jest kwestia wspierania ich w przyjęciu misji szerzenia czy też apostołstwa Ewangelii. Według S. Ryłki dominująca dziś kultura „chce zamknąć wiarę w sferze wyłącznie prywatnej człowieka”, a tym samym odmawia „Bogu prawa do obecności w sprawach tego świata i w konsekwencji stara się zmusić chrześcijan do milczenia, uczynić ich niewidzialnymi w życiu publicznym”

(Ryłko, 2019, s. 134). Mówi się wręcz o zjawisku „nowego antychrześcijaństwa”, swoistego lęku przed chrześcijaństwem (Ryłko, 2019, s. 134). Ksiądz Wojciech Rzeszowski pisze:

Przemiany społeczno-kulturowe obserwowane we współczesnym świecie są nie tylko echem rozwoju cywilizacyjnego, ale i w dużej mierze owocem postmodernistycznej koncepcji rozumienia świata, która odcisnęła wyraźne piętno na świadomości ludzi minionego wieku. Choć sam postmodernizm jest zjawiskiem wieloznacznym, to jednak ze swej natury prowadzi do kreowania nowej filozofii życia, która odcina się od wcześniej przyjętych i powszechnie akceptowanych zasad i norm (do głównych cech postmodernizmu zaliczamy: „antykartezjanizm, antyobiektywizm, antydemokracjonizm, antyscjentyzm, antyhumanizm, dekonstrukcjonizm, desakralizację”) (Rzeszowski, 2012, s. 215).

W opinii wspomnianego księdza „to, co na początku XX wieku było tylko nowatorskim sposobem uprawiania filozofii czy rozumienia sztuki, dziś staje się coraz bardziej powszechnym stylem myślenia, który w bardzo negatywny sposób odnosi się szczególnie do chrześcijańskiego sposobu rozumienia człowieka i otaczającego świata” (Rzeszowski, 2012, s. 215). Trudno nie dostrzec, że jednym z wymiarów postmodernizmu jest odsunięcie na dalszy plan wartości fundamentalnych dla religii chrześcijańskiej, takich jak: „sumienie, zdolności poznawcze rozumu, obiektywna i niezmienna prawda czy sam Bóg” (Rzeszowski, 2012, s. 215). Wartości te „stały się tylko peryferyjnymi i subiektywnymi sposobami myślenia, które nie powinny mieć większego znaczenia dla kształtu i celu życia” większości społeczeństwa (Rzeszowski, 2012, s. 215). W kontekście funkcjonowania i potrzeb młodych ludzi należy zwrócić uwagę na to, że cechami postmodernizmu są tymczasowość, przemijalność i pragmatyczność, co z kolei wiąże się z szeroko pojętą niestabilnością. Brak stałych wyznawanych wartości, brak ustalonej tożsamości „upłynnia” samego człowieka, który we współczesnej kulturze – nastawionej często na sukces i karierę – traci kontakt z własnym duchem, własnym wnętrzem, czy po prostu własnym „ja”.

Podtrzymywaniu wartości chrześcijańskich nie sprzyja także często niewłaściwie (czy też niejednoznacznie) interpretowana zasada świeckości państwa, która w dzisiejszym świecie postrzegana jest w bardzo radykalny sposób:

zamienia się coraz częściej w agresywny i wrogi chrześcijaństwu laicyzm, który nie toleruje obecności religii w życiu publicznym. I wielu wierzących dzisiaj ulega tej presji i milknie, zostawiając wolną przestrzeń dla tych, którzy krzyczą [...]. W naszym kontekście europejskim, w wielu krajach o prastarej tradycji chrześcijańskiej, katolicy są dziś statystycznie mniejszością i coraz częściej żyją w diasporze (Rzeszowski, 2012, s. 215).

Jednocześnie kwestie wyszczególnione powyżej nie są najbardziej istotne dla omawianego kryzysu, gdyż prawdziwym problemem współczesnych chrześcijan stała się „przejętność, małoduszność i przekonanie, iż nie mamy świata nic do zaoferowania, że jesteśmy niepotrzebni” (Rzeszowski, 2012, s. 215).

Trzecim priorytetem formacji świeckich według kardynała S. Ryłko staje się uwrażliwianie wiernych „na piękno i radość chrześcijaństwa” (Ryłko, 2019, s. 136). Warto w tym miejscu podkreślić, że autor wyraża przekonanie o często niewłaściwym „obrazie chrześcijaństwa w oczach naszych współczesnych” (Ryłko, 2019, s. 136). Sposób postrzegania jest, jak przekonuje S. Ryłko, zniekształcony na skutek antyświadcstwa samych chrześcijan: „widzi się w nim nagromadzenie bezdusznych zakazów, które odbierają radość życia. Nic bardziej fałszywego” (Ryłko, 2019, s. 136). Podobnie jak problem ten przedstawiał F. Blachnicki, również kardynał S. Ryłko przekonuje, że o chrześcijaństwie warto myśleć jako o drodze człowieka do „pełni życia i pełni wolności”, natomiast nie do zniewolenia (Ryłko, 2019, s. 136). Kardynał S. Ryłko wyjaśnia:

Ojciec Święty Franciszek stawia w centrum radość Ewangelii. W Adhortacji apostolskiej *Evangelii gaudium* pisze: Ewangelizator nie powinien mieć grobowej miny. Odzyskajmy i pogłębmy zapal [przez] „słodką i pełną pociechy radość z ewangelizowania, nawet wtedy, gdy trzeba siać, płacząc”. [...] Oby świat współczesny [...] mógł przyjmować Ewangelię nie od głosicieli smutnych i zniechęconych, niecierpliwych lub bojaźliwych, ale od sług Ewangelii, których życie promieniuje zapalem, od tych, co pierwsi przyjęli Chrystusową radość (Ryłko, 2019, s. 136).

Można zatem stwierdzić, że priorytety formacji chrześcijańskiej początku XXI wieku zamykają się w trzech aspektach: „prawda – tożsamość (Jan Paweł II), piękno (Benedykt XVI) i radość (Franciszek) bycia chrześcijaninem!” (Ryłko, 2019, s. 136).

Konkluzja

Jak można powtórzyć za ks. Radosławem Bernardem Herką, „środowisko rodzinne i szkolne nie jest w stanie zaspokoić wszystkich potrzeb wychowawczych dziecka. Kościół wychodzi naprzeciw potrzebom związanym z uspołecznieniem i kształtowaniem właściwych postaw moralnych dzieci i młodzieży” (Herka, 2014, s. 238). W wyniku analiz poczynionych w niniejszym opracowaniu można dostrzec, że „temat młodzieży od dawna wzbudzał uwagę i zainteresowanie Kościoła” (Obarska, Gawrysiak-Knez, Drejer, 2022, s. 8). Łatwo zauważyć, że istotny dla zaznaczenia roli

osoby świeckiej w dziele Kościoła „Sobór Watykański II właśnie do młodych skierował swoje końcowe orędzie, w którym zachęcał ich, by budowali z entuzjazmem »świat lepszy od obecnego«, a w deklaracji *Gravissimum educationis* nazwał młodych »nadzieją Kościoła«” (Obarska, Gawrysiak-Knez, Drejer, 2022, s. 8). Kościół ustawicznie podejmuje starania, aby „wszelkie działania duszpasterskie adresowane do młodego człowieka oraz realizowane w odniesieniu do niego”, które „zasadzają się na chrześcijańskiej wizji człowieka” miały na celu przede wszystkim „pełny rozwój osoby” (Brudek, 2019, ss. 19–20). Taki rozwój ma prowadzić do wewnętrznej integracji człowieka, szczególnie potrzebnej w XXI wieku. Człowiek zaś – dzięki jej osiągnięciu – będzie przygotowany „do wyborów życiowych w oparciu o rozpoznane powołanie” (Brudek, 2019, s. 20).

Bibliografia

- Bieleń, R. (2004). Kościół katolicki we współczesnej Polsce w służbie młodzieży: Podstawowe kierunki i zadania, formy i metody duszpasterstwa młodzieży. *Seminare. Poszukiwania naukowe*, 20, 313–330.
- Brudek, P. (2019). Współcześni młodzi, jacy jesteście? Młodość na kozetce... Czyli słów kilka o rozwoju osobowym w kontekście duszpasterskiej troski o ludzi młodych. W: P. Brudek, J. Kistorz (red.), *Duszpasterstwo młodzieży: od bezradności ku możliwościom* (ss. 13–42). Opole: Wydział Teologiczny UO.
- Brudek, P., Kistorz, J. (red.) (2019). *Duszpasterstwo młodzieży: od bezradności ku możliwościom*. Opole: Wydział Teologiczny UO.
- Chmura, P.J. (2008). Aktualne formy duszpasterstwa młodzieży. *Łódzkie Studia Teologiczne*, 17, 151–166.
- Durka, J. (2018). Ksiądz Franciszek Blachnicki i Ruch Światło-Życie w świetle opinii dyrektora Urzędu do spraw Wyznań w Warszawie Aleksandra Merkera z 1983 roku. *Język. Religia. Tożsamość*, 2(18), 59–75.
- Fiałkowski, M. (2009). Formacja katolików świeckich. *Roczniki Pastoralno-Katechetyczne*, 1(56), 35–44.
- Herka, R.B. (2014). Rola Kościoła katolickiego w procesie wychowania dzieci i młodzieży do pracy charytatywnej i wolontariatu. W: J. Stala (red.), *Człowiek chory i umierający: Możliwości wsparcia i formy pomocy* (ss. 229–249). Kraków: Wydawnictwo Naukowe UPJPII.
- Jan Paweł II (1988). *Posynodalna adhortacja apostolska Ojca Świętego Jana Pawła II Christifideles Laici o Powołaniu i Misji Świeckich w Kościele i w Świecie Dwadzieścia lat po Soborze Watykańskim II*. Pobrane z: https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pl/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_30121988_christifideles-laici.html.
- Kistorz, J. (2019). Duszpasterstwo katechetyczne współczesnej młodzieży. W: P. Brudek, J. Kistorz (red.), *Duszpasterstwo młodzieży: od bezradności ku możliwościom* (ss. 43–83). Opole: Wydział Teologiczny UO.
- Mazur, P.S. (2019). Chrześcijańska filozofia człowieka w Polsce wobec wyzwań XX i XXI wieku. *Logos i Ethos*, 50(2), 159–178. DOI: 10.15633/lie.3483.
- Obarska, M., Gawrysiak-Knez, A., Drejer, D. (red.) (2022). *Jak Kościół katolicki w Polsce może odpowiedzieć na odchodzenie młodych? Raport przygotowany przez Grupę Duszpasterstwo Młodzieży we Współczesnym Świecie w ramach prac Kongresu Katoliczek i Katolików, marzec*

- 2021 – luty 2022. Pobrane z: <https://kongreskk.pl/wp-content/uploads/2022/05/Jak-Kosciol-katolicki-w-Polsce-moze-odpowiedziec-na-odchodzenie-mlodziezy.pdf>.
- Oskwarek, P. (2009). *Droga Nowego Człowieka według 10 drogowskazów Ruchu Światło-Życie formą wcielenia eklezjologii Soboru Watykańskiego II*. [Rozprawa doktorska, Papieski Wydział Teologiczny we Wrocławiu]. Pobrane z: <https://www.dbc.wroc.pl/dlibra/doccontent?id=3757>.
- Ryłko, S. (2019). Formacja katolików świeckich – wielkie wyzwanie naszych czasów, Symposium: powołanie i misja laikatu w Kościele i świecie. *Studia Teologii Dogmatycznej*, 5, 128–138. DOI:10.15290/std.2019.05.11.
- Rzeszowski, W. (2012). Katecheza Kościoła wobec wyzwań współczesnego świata. *Studia Elbląskie*, 13, 213–226.
- Telka, L. (2020). O towarzyszeniu dziecku w rozwoju – zarys koncepcji wychowania w żłobku. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 49(2), 71–80. DOI: 10.26881/pwe.2020.49.06.
- Tokarski, F. (2009). Formacja deuterokatechumenalna w Ruchu „Światło-Życie” jako droga do dojrzałości duchowej. *Studia Gdańskie*, 24, 149–173.



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXIX (4/2022)

nadesłany: 5.09.2022 r. – przyjęty: 23.11.2022 r.

Agnieszka FRANCIK*

Weronika KURCZ**

Potrzeby mieszkaniowe dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną – perspektywa rodziców

Housing needs of adults with intellectual disabilities – parents' perspective

Abstrakt

Wprowadzenie. Problematyka samodzielności i niezależności osób z niepełnosprawnością intelektualną jest często omawiana w literaturze pedagogicznej, bywa jednak ujmowana w wąskim zakresie. Obejmuje kwestie podejmowania decyzji w błahych sprawach, pomijając te fundamentalne, np. dotyczące możliwości decydowania o tym, gdzie i z kim zamieszkać.

Cel. Głównym celem badania było określenie potrzeb mieszkaniowych dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną. Uwzględniono perspektywę rodziców ($N = 68$) w wieku od 41 do 82 lat ($M = 59,66$, $SD = 8,56$).

Metody. Posłużono się metodą sondażu diagnostycznego. Zastosowano autorski kwestionariusz ankiety dla rodzica mieszkającego wraz ze swoim dorosłym dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną.

* e-mail: afranczyk@uni.opole.pl

Instytut Nauk Pedagogicznych, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Opolski,
Oleska 48, 45-052 Opole, Polska

Institute of Pedagogical Sciences, Faculty of Social Sciences, University of Opole,
Oleska 48, 45-052 Opole, Poland

ORCID: 0000-0001-7240-3018

** e-mail: wpankow@uni.opole.pl

Instytut Nauk Pedagogicznych, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Opolski,
Oleska 48, 45-052 Opole, Polska

Institute of Pedagogical Sciences, Faculty of Social Sciences, University of Opole,
Oleska 48, 45-052 Opole, Poland

ORCID: 0000-0002-4992-5595

Wyniki. Analiza wypowiedzi rodziców wskazuje na to, że ponad połowa z nich (53%) chciałaby, aby ich dorosłe dziecko w przyszłości mogło nadal mieszkać w domu rodzinnym lub z rodzeństwem; co trzeci rodzic (32,4%) pragnąłby, aby zamieszkało w całodobowym małym domu o charakterze rodzinnym dla nie więcej niż 10 osób. Respondenci poproszeni o dokonanie wyboru potencjalnej placówki dla swojego dorosłego dziecka w większości (64,7%) wskazali na mały dom o charakterze rodzinnym (np. L'Arche).

Wnioski. Istnieje potrzeba przygotowywania rodziców do tego, by mogli rozstać się z własnym dzieckiem, pozwalając mu na większą autonomię. Niezwykle ważne jest także zwiększenie liczby niewielkich domów o charakterze rodzinnym z zatrudnionymi w nich na stałe asystentami, przeznaczonych dla dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Słowa kluczowe: potrzeby mieszkaniowe, samodzielność, autonomia, dorosłe osoby z niepełnosprawnością intelektualną, domy L'Arche.

Abstract

Introduction. The issue of self-reliance and the independence of people with intellectual disabilities is often discussed in the pedagogical literature, although it is sometimes approached in a narrow scope. It covers the issues of making decisions in trivial matters, apart from the fundamental ones, such as the possibility of deciding where and with whom to live.

Aim. The main aim of the study was to determine the housing needs of adults with intellectual disabilities. Parents' perspective (N = 68) aged 41 to 82 years was taken into account (M = 59,66, SD = 8,56).

Method. The diagnostic survey method was used. A questionnaire, devised by the author, was used for a parent who lives with his adult child with intellectual disability.

Results. The analysis of parents' statements shows that more than half of them (53%) would like their adult child to live in the family home or with their siblings in the future, every third parent (32,4%) would like to live in a 24/7 small family house for no more than 10 people. When asked to choose a potential facility for their adult child, the majority (64,7%) of the respondents indicated a small family home (e.g. L'Arche).

Conclusion. There is a need to prepare parents so that they can part with their own child, allowing them more autonomy. It is also extremely important to increase the number of small family houses for adults with intellectual disabilities with permanently employed assistants.

Keywords: housing needs, independence, autonomy, adults with intellectual disabilities, L'Arche houses.

Wprowadzenie

Dorosłe osoby z niepełnosprawnością intelektualną, podobnie jak osoby pełnosprawne, powinny realizować zadania rozwojowe przypisane dorosłości. Z powodu ograniczeń biologicznych i społecznych nie są jednak w stanie tego robić w takim stopniu,

w jakim by chciały. Odbiera im się prawa do bycia jednostką autonomiczną, rozporządzającą swoim życiem czy prawa do postępowania według własnych zasad. Wyrazem autonomii dorosłych osób z niepełnosprawnością jest między innymi możliwość decydowania o tym, z kim i gdzie chciałyby mieszkać.

W hierarchii potrzeb człowieka posiadanie mieszkania zajmuje czołową pozycję. Prawo do niego ma każdy obywatel, niezależnie od tego, czy jest osobą z niepełnosprawnością. Celem prezentowanych badań było zwiększenie wiedzy na temat potrzeb mieszkaniowych dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną w perspektywie ich rodziców.

Dorosłość osób z niepełnosprawnością intelektualną

Dorosłość postrzegana jest jako okres, w którym człowiek podejmuje większość ról przewidzianych dla tej fazy rozwoju. W opinii Stanisława Kowalika

dorosłość oznacza zasadniczo osiągnięcie celu własnego rozwoju, zaczyna się wówczas faza stabilizacji życiowej, polegająca na wzbogacaniu otoczenia społecznego o wytwory własnej działalności o wartości adekwatnej do osiągniętego poziomu rozwojowego. W okresie dorosłości te wytwory stają się coraz doskonalsze mimo braku zmian jakościowych w ukształtowanych wcześniej kompetencjach i sprawnościach (Kowalik, 2003, s. 66).

W koncepcji Erika Eriksona, który wiąże życie człowieka z pokonywaniem kryzysów rozwojowych, na dorosłość składają się dwie z ośmiu faz. Pierwsza z nich, czyli wczesna dorosłość (wiek od 23 do 34 lat), jest okresem poszukiwania intymności, co wiąże się ze zdolnością do miłości bez utraty poczucia własnej tożsamości. Druga z nich, zwana średnią dorosłością (wiek 35–60 lat), to czas, w którym dominują zadania związane z opieką i troską o los młodszych generacji oraz problemy produktywności czy wszelkiego rodzaju twórczości (Erikson, 2000).

Zdaniem Roberta J. Havighursta (1972) człowiek realizuje w każdym stadium życiowym określone zadania, co świadczy o zachodzących zmianach rozwojowych. Badacz opisał te zadania za pośrednictwem dokonującego się procesu rozwojowego, z perspektywy zmian w systemie psychicznym i zachowaniu jednostki oraz z punktu widzenia jej relacji z innymi osobami. Na czas wczesnej dorosłości przypadają m.in.: wybór małżonki(a), rozpoczęcie życia rodzinnego i wychowywanie dzieci, rozpoczęcie kariery zawodowej lub kontynuacja edukacji podjętej w poprzednim okresie, a także znalezienie satysfakcjonującej grupy społecznej. R.J. Havighurst za kolejne stadium rozwojowe uznaje wiek średni. W tym czasie do zadań rozwojowych należą: uzyskanie dojrzałej odpowiedzialności zarówno obywatelskiej,

jak i społecznej, osiągnięcie i podtrzymanie satysfakcjonującej sprawności w pracy zawodowej, umiejętność odpowiedniej organizacji czasu wolnego, zaakceptowanie oraz przystosowanie się do fizjologicznych zmian występujących w wieku średnim, a także dostosowanie się do starzenia się swoich rodziców. Wśród zadań rozwojowych charakterystycznych dla ostatniego stadium – stadium późnej dorosłości – znajdują się: przystosowanie się do tracenia siły fizycznej, przejścia na emeryturę i mniejszych dochodów, pogodzenie się ze śmiercią żony bądź męża, podtrzymywanie stosunków towarzyskich z ludźmi znajdującymi się w tej samej kategorii wiekowej, akceptowanie i przystosowanie się do zmiennych ról społecznych (Przetacznik-Gierowska, 2016, s. 68).-

Sposób wypełniania przez dorosłego z niepełnosprawnością intelektualną zadań rozwojowych uwarunkowany jest przede wszystkim jego możliwościami (uwarunkowania wewnętrzne) i warunkami w otoczeniu, głównie społecznym (uwarunkowania zewnętrzne). Często osoby te w związku ze swoimi ograniczeniami nie są w stanie sprostać oczekiwaniom społeczeństwa ani w pełni realizować zadań rozwojowych przypisanych dorosłości. Zgodnie z obowiązującym modelem społecznym niepełnosprawność jest bowiem wytworem społeczeństwa, konsekwencją niedostosowania warunków do potrzeb wszystkich obywateli (Kowalik, 2003 s. 17-20). Niepełnosprawność powstaje dopiero w zetknięciu z „barierami, za które odpowiedzialne jest społeczeństwo. To dopiero ograniczenia wynikające z nieprzystosowania społeczeństwa decydują o tym, czy dana osoba zostanie z niego wykluczona” (Karaś, 2012, s. 24).

Dorośle osoby z niepełnosprawnością intelektualną borykają się z wieloma problemami, przez co wypełnianie przez nich zadań rozwojowych typowych dla okresu dorosłości, takich jak samodzielność finansowa, aktywność zawodowa, samodzielne mieszkanie, wchodzenie w relacje partnerskie itp., jest opóźnione lub wręcz uznane za niemożliwe. Niewątpliwie niepełnosprawność intelektualna tworzy serię „zależności”, które zakłócają przebieg życia i w dalszej kolejności – dostęp do statusu osoby dorosłej (Bodin, Douat, 2015, s. 105).

Niezależność mieszkaniowa osób z niepełnosprawnością intelektualną

Posiadanie mieszkania jest podstawową potrzebą każdego człowieka zarówno pełnosprawnego, jak i osoby z niepełnosprawnością. Jest to prawo, które zapisane jest w takich dokumentach, jak: Powszechna deklaracja praw człowieka, Europejska karta społeczna czy też Konstytucja RP (Sadowa, 2018, s. 101). Stereotypy na temat funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną powodują, że najczęściej są one postrzegane przez innych na poziomie prakseologicz-

nym¹ (Urbański-Korż, 1999, s. 82); tym samym odbiera się im możliwość wejścia w okres dorosłości, ograniczając ich autonomię również w zakresie możliwości zamieszkania poza rodziną i poza placówką opieki całodobowej. Dorosłe osoby z niepełnosprawnością intelektualną najczęściej mieszkają z rodzicami bądź w warunkach całkowitej opieki, np. w domach pomocy społecznej. Powoduje to znaczące zmniejszenie ich autonomii, hamuje rozwój niezależności i poczucia odrębności od rodziców, ogranicza uczestnictwo w rozwiązywaniu sytuacji życiowych umożliwiających im doświadczanie własnej kompetencji (Zawiślak, 2011, s. 37).

Dla osób z niepełnosprawnością intelektualną opuszczenie domu rodzinnego jest uważane za krok w kierunku bardziej niezależnej formy życia zgodnego z normami społecznymi (Braddock, Emerson, Felce, Stancliffe, 2001, s. 115-121). W celu poprawy ich niezależności mieszkaniowej powstają domy, w których mają oni możliwość wykorzystania umiejętności zdobytych w domach rodzinnych, w placówkach oświatowych, w różnych ośrodkach rehabilitacyjnych i w zakładach aktywności zawodowej (m.in. warsztaty terapii zajęciowej, zakłady aktywności zawodowej, chroniony rynek pracy). Takim miejscem jest mieszkanie wspomagane.

Mieszkalnictwo wspomagane jest formą rehabilitacji społecznej, w której przy odpowiednim, profesjonalnym wsparciu asystentów przygotowuje się osoby z niepełnosprawnością (niezależnie od rodzaju i stopnia niepełnosprawności) do samodzielnej egzystencji, w tym do zamieszkania poza rodziną i wieloosobową placówką opieki całodobowej (Marciniak-Madejska, 2014, s. 103). Aby móc zamieszkać w mieszkaniu wspomaganim, osoba z niepełnosprawnością powinna przejść trening mieszkaniowy, mający na celu przygotowanie jej do innego sposobu funkcjonowania. Trening rozpoczyna się od weryfikacji umiejętności związanych z prowadzeniem gospodarstwa domowego. Bardzo ważnym jego aspektem jest m.in. umiejętność planowania zadań życiowych w perspektywie długoterminowej, które należy wykonywać regularnie w dłuższych odstępach czasowych, np. opłacanie rachunków raz w miesiącu czy mycie okien, oraz zadań życiowych w perspektywie krótkoterminowej, tj. utrzymywanie porządku, gotowanie, robienie zakupów (Marciniak-Madejska, 2014, s. 37). Po zakończonym treningu taka osoba może zamieszkać już w mieszkaniu wspomaganim.

Problematyką mieszkalnictwa wspomagane go zajmowały się m.in. Katarzyna Podyma i Klaudia Izabela Majewska. K. Podyma (2020) podjęła próbę ustalenia, jakie jest wsparcie osób z niepełnosprawnością intelektualną na przykładzie mieszka-

¹ Ryszard Urbański-Korż (1999) podkreśla, że dorosłość można rozpatrywać w ujęciu: prakseologicznym (głównym kryterium jest wiek), antropologicznym (człowiek doraża do własnej wizji życia dorosłego; dorosłość jest kategorią dynamiczną), recentewistycznym (dorosłość dotyczy terażniejszości jako dominującego kryterium percepcji dorosłości).

nia wspomaganego w Sosnowcu, prowadzonego przez Fundację Instytut Twórczej Integracji (ITI). Wykorzystała ona metodę obserwacji bezpośredniej uczestniczącej i przeprowadziła z mieszkańcami ($N = 7$) wywiad częściowo ustrukturyzowany. Z jej badań wynika, że istotną rolę w mieszkaniu spełniają opiekunowie. Zaproponowana przez nich struktura dnia oraz kierunek działań pozwalają podopiecznym na budowanie osobistej zaradności i zwiększanie samodzielności w zakresie samoobsługi. Pobyt w mieszkaniu pozwala im również rozwijać kompetencje społeczne, w tym umiejętność rozwiązywania konfliktów.

K.I. Majewska (2019) z kolei koncentrowała swoją uwagę na opiniach dorosłych osób na temat mieszkalnictwa wspomaganego. Przeprowadziła wywiady z osobami z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym, mieszkającymi w Mieszkaniu Wspomaganym im. Teresy Dłuskiej w Warszawie ($N = 7$). Z jej badań wynika, że mieszkańcy pozytywnie oceniają możliwości usamodzielniania się oraz nabywania i rozwijania umiejętności samoobsługi. Ponadto w ich opinii mieszkalnictwo wspomagane sprzyja integrowaniu się ze środowiskiem lokalnym oraz w nabywaniu i podtrzymywaniu umiejętności przestrzegania norm społecznych.

Dorośle osoby z głębszą niepełnosprawnością intelektualną mogą także uzyskać niezależność mieszkaniową w domach zakładanych przez Fundację L'Arche (Arka). Jest to międzynarodowa organizacja, skupiająca niewielkie wspólnoty, w których osoby z niepełnosprawnością intelektualną mieszkają razem z osobami bez niepełnosprawności, nazywanymi asystentami. Nie są oni uważani za pracowników w tradycyjnym sensie, ponieważ ich podstawową misją jest tworzenie razem z podopiecznymi domu o rodzinnym charakterze (McDonald, Keys, 2005, s. 8-9, Kornas-Biela, 2014, s. 471-491). W Polsce znajduje się siedem tego typu domów, w Śledziejowicach, Wieliczce, Poznaniu, Warszawie, Gdyni oraz dwa we Wrocławiu. W każdym z nich mieszka od czterech do dziesięciu osób z niepełnosprawnością wraz z opiekunami.

Niezależność mieszkaniowa osób z niepełnosprawnością intelektualną jest ważnym elementem w kształtowaniu ich dorosłości. Dlatego mieszkania wspomagane powinny być alternatywą dla placówek, w których dorosła osoba z niepełnosprawnością intelektualną nie ma możliwości rozwijania swojej autonomii.

Problemy badawcze

Główny problem, który starano się rozwiązać w prezentowanym projekcie badawczym, zawarto w pytaniach:

1. Jak rodzice dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną wyobrażają sobie przyszłość swojego dziecka?
2. Gdzie chcieliby, aby ich dziecko zamieszkało w przyszłości?

Ponadto sformułowano następujące problemy szczegółowe:

1. Jak rodzice osób z niepełnosprawnością intelektualną oceniają samodzielność swoich dorosłych dzieci?
2. Jakiego typu placówka mieszkaniowa w Opolu byłaby odpowiednia dla dorosłego dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w opinii rodziców?
3. Czy rodzice dorosłych dzieci z niepełnosprawnością intelektualną znają placówki w Opolu, w których mogłyby one zamieszkać?

Z uwagi na eksploracyjny charakter badań zrezygnowano z formułowania hipotez badawczych (Rubacha, 2008, s. 102).

Metoda

Badania zostały przeprowadzone na przełomie czerwca i lipca 2022 roku. Wzięło w nich udział 68 rodziców dorosłych dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, w tym 39 (57,4%) z Opola i 29 (42,6%) z powiatu opolskiego. Były to osoby w wieku od 41 do 82 lat ($M = 59,66$, $SD = 8,56$), głównie matki (95,5%). Dobór próby miał charakter nieprobabilistyczny.

Posłużono się metodą sondażu diagnostycznego. W celu zebrania danych wykorzystano *Kwestionariusz ankiety dla rodzica mieszkającego wraz ze swoim dorosłym dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną* własnego autorstwa. Narzędzie zawierało 32 pytania, obejmujące takie obszary życia, jak: rozkład dnia, bezpieczeństwo, relacje, autonomia w życiu codziennym, rozwój oraz perspektywy. Większość pytań miała charakter zamknięty i opatrzona była czterostopniową skalą zawierającą odpowiedzi: *Tak*, *Raczej tak*, *Raczej nie*, *Nie*. Oprócz tego przy każdym pytaniu pojawiły się otwarte pytania uzupełniające wraz z miejscem na zapisanie odpowiedzi.

Uzyskane dane empiryczne poddano analizie statystycznej w programie Statistica 13.3 (StatSoft Polska). Odpowiedzi rodziców na pytania otwarte poddano kategoryzacji, a następnie dokonano ich analizy ilościowej. W artykule skoncentrowano się na pokazaniu, jak badani rodzice oceniają samodzielność swoich podopiecznych oraz jak wyobrażają sobie ich przyszłość w aspekcie mieszkaniowym. Prezentowane badanie jest częścią szerszego projektu badawczego, w ramach którego przeprowadzono także wywiady z dorosłymi osobami z głębszą niepełnosprawnością intelektualną mieszkającymi w różnych środowiskach (z rodzicami, w domach pomocy społecznej oraz w domach L'Arche) w celu porównania jakości ich życia.

Wyniki

Demograficzna charakterystyka dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną mieszkających wraz ze swoimi rodzicami

Wiek dorosłych dzieci z niepełnosprawnością intelektualną mieszkających wraz ze swoimi rodzicami mieścił się w przedziale od 18 do 63 lat ($M = 30,22$, $SD = 8,98$). W omawianej grupie znalazło się 27 (39,7%) kobiet i 41 (60,3%) mężczyzn.

Tabela 1

Wiek dorosłych dzieci z niepełnosprawnością intelektualną z uwzględnieniem płci

Płeć	Kobiety (N = 27)		Mężczyźni (N = 41)		Ogółem (N = 68)	
	M	SD	M	SD	M	SD
Wiek	27,37	6,82	31,68	9,85	29,97	8,97

M – średnia

SD – odchylenie standardowe

Źródło: Badania własne.

Osoby o znacznym stopniu niepełnosprawności intelektualnej stanowiły 63,2%, o umiarkowanym – 36,8%. Zdecydowana większość z nich (88,2%) uczestniczy w zajęciach edukacyjnych (tabela 2).

Tabela 2

Uczestnictwo w zajęciach edukacyjnych dorosłych dzieci z niepełnosprawnością intelektualną z uwzględnieniem stopnia niepełnosprawności intelektualnej

Stopień niepełnosprawności intelektualnej	Czy Pani/Pana syn/córka uczestniczy w zajęciach edukacyjnych?					
	Tak		Nie		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%
Umiarkowany	21	30,9	4	5,9	25	36,8
Znaczny	39	57,4	4	5,9	43	63,2
Razem	60	88,2	8	11,8	68	100,0

Źródło: Badania własne.

Spośród 60 (88,2%) dorosłych dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, które regularnie biorą udział w zajęciach edukacyjnych, 58,3% uczęszcza na Warsztaty Terapii Zajęciowej, 28,3% – na zajęcia w środowiskowym domu samopomocy, natomiast 13,3% uczestniczy w innych zajęciach, w tym rehabilitacyjnych.

Tabela 3

Rodzaj zajęć edukacyjnych, w których uczestniczą dorosłe dzieci z niepełnosprawnością intelektualną z uwzględnieniem stopnia niepełnosprawności

W jakich zajęciach edukacyjnych uczestniczy Pani/Pana syn/córka?	Stopień niepełnosprawności intelektualnej					
	Umiarkowany		Znaczny		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%
Warsztaty Terapii Zajęciowej	18	85,7	17	43,6	35	58,3
Zajęcia w środowiskowym domu samopomocy	2	9,5	15	38,5	17	28,3
Inne	1	4,8	7	17,9	8	13,3
Razem	21	100	39	100	60	100

Źródło: Badania własne.

Samodzielność dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną w ocenie ich rodziców

Badani rodzice poproszeni zostali o ocenę samodzielności swoich dorosłych dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w zakresie codziennych czynności samoobsługowych (tabela 4).

Tabela 4

Samodzielność dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną w ocenie ich rodziców

Czynność	Jak ocenia Pani/Pan samodzielność swojego syna/córki?					
	Potrafi samodzielnie		Potrzebuje pomocy		Nie potrafi	
	N	%	N	%	N	%
Jedzenie	61	89,7	6	8,8	1	1,5
Ubieranie się	48	70,6	19	27,9	1	1,5
Higiena osobista	34	50,0	28	41,2	6	8,8
Potrzeby fizjologiczne	52	76,5	13	19,1	3	4,4
Poruszanie się	59	86,8	5	7,4	4	5,9
Organizacja czasu wolnego	29	42,6	29	42,6	10	14,7
Zachowanie zasad bezpieczeństwa	18	26,5	35	51,5	15	22,1

Źródło: Badania własne.

Analiza uzyskanych danych wskazuje na to, że zdecydowana większość dorosłych dzieci potrafi samodzielnie jeść (89,7%), poruszać się, chodzić (86,8%), zaspokajać potrzeby fizjologiczne (76,5%) oraz ubierać się (70,6%). Połowa podopiecznych

(50%) nie potrzebuje pomocy w dbaniu o higienę osobistą. Część z nich wymaga wsparcia w zakresie organizowania czasu wolnego (57,4%) oraz dbania o zachowanie zasad bezpieczeństwa (73,5%).

Potrzeby mieszkaniowe dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną

Aby dowiedzieć się, jakie są potrzeby mieszkaniowe dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną, zadano ich rodzicom następujące pytania otwarte: „Jak wyobraża Pani/Pan sobie przyszłość swojego syna/córki?”, „Gdzie chciał(a) by Pani/Pan, aby dziecko zamieszkało w przyszłości?”. Pojawiły się odpowiedzi pełne troski i niepokoju: „Martwię się o przyszłość syna. W przyszłości chciałabym, by zaopiekowało się nim rodzeństwo” (R 3)², „Nie widzę na obecną chwilę przyszłości dla swojej córki. W Opolu nie ma miejsca – domu, w którym by mogła zamieszkać” (R 18), „Dopóki jesteśmy my, rodzice, to z nami, jeśli sytuacja się zmieni, to jest siostra. Jednak nie możemy jej obciążyć wbrew jej woli, więc dobry by był dom o charakterze rodzinnym, z mniejszą liczbą osób” (R 4), „Mamy dom i mieszkanie, ale jak będzie, to nie wiem, sam sobie nie poradzi” (R 7), „Może zaopiekuje się nią siostra i z nią zamieszka, ale nie jestem pewna” (R 25), „Boję się o przyszłość córki, kto się nią zajmie po mojej śmierci. Mam nadzieję, że starsza córka” (R 29).

Wypowiedzi rodziców poddano kategoryzacji, a następnie dokonano ich analizy ilościowej (tabela 5).

Tabela 5

Wyobrażenia rodziców dorosłych osób z niepełnosprawnością dotyczące przyszłego miejsca zamieszkania ich dzieci

Gdzie chciał(a)by Pani/Pan, aby dziecko zamieszkało w przyszłości?	Rodzice (N = 68)	
	N	%
W domu rodzinnym	22	32,4
Z rodzeństwem	14	20,6
W domu opieki o charakterze rodzinnym (np. L'Arche)	22	32,4
Nie wiem, trudno powiedzieć	6	8,8
Brak odpowiedzi	9	13,2

Procenty nie sumują się do 100, ponieważ rodzic mógł wskazać więcej niż jedno miejsce.

Źródło: Badania własne.

² „R” oznacza „Rodzic”, natomiast liczba wskazuje na numer porządkowy kwestionariusza ankiety, z którego pochodzi cytat.

W wyniku przeprowadzonych analiz można stwierdzić, że niemal co trzeci rodzic (32,4%) chce, aby jego dziecko do końca swych dni mogło przebywać w domu rodzinnym, a co piąty (20,6%) widzi przyszłość potomka z jego rodzeństwem. Wyrazem tego są następujące wypowiedzi: „Póki co nie zastanawiamy się nad tym. Dopóki zdrowie pozwala, będziemy się opiekować córką. Natomiast później mamy nadzieję, że rodzeństwo przejmie tę opiekę – raczej w domu rodzinnym” (R 5), „Chciałabym, żeby córka dalej mogła rozwijać swoje zainteresowania, żeby mogła jeździć na terapię zajęciową, poznawać nowych przyjaciół. I w przyszłości chciałabym, żeby mieszkała wspólnie z siostrami” (R 10), „Chciałabym, by syn mieszkał w domu z rodzeństwem” (R 31).

Część rodziców (32,4%) chciałaby, aby ich dziecko zamieszkało w domu opieki o charakterze rodzinnym, choć niektórzy zaznaczają, że dopiero wtedy, gdy sami nie będą w stanie zajmować się nim. Egzemplifikacją tego są następujące stwierdzenia: „Najbliższe jest mi to, by syn zamieszkał z kimś z rodziny, kto go zna i kocha. Gdyby to jednak nie było możliwe, chciałabym, by zamieszkał w małym domu typu L'Arche” (R 30), „Chciałabym, aby córka miała zapewnioną opiekę. Aby było miejsce, które pozwoliłoby odetchnąć rodzicom. Na razie jest przy mnie, ale nie wiem, na ile dam radę. Wspaniale jakby był taki rodzinny, serdeczny dom opieki, z zajęciami, warsztatami” (R 24), „Mam nadzieję, że gdy nas zabraknie, opiekę przejmie starszy brat, ale gdyby to się nie zdarzyło, marzę o całodobowym domu o charakterze rodzinnym” (R 36), „Ze względu na nasz podeszły wiek chcielibyśmy, by w okresie późniejszym nasz syn zamieszkał w całodobowym domu opieki o charakterze rodzinnym” (R 50).

Istnieje również grupa rodziców, która nie była w stanie określić, kto zajmie się ich dzieckiem w przyszłości (22%). Niektórzy przyznali wprost, że jest to dla nich trudne: „Ciężko jest mi to sobie wyobrazić” (R 67), „Nie wyobrażam sobie tego” (R 65), „Widzę ciemność! I strach mnie ogarnia – co będzie, gdy nas zabraknie?!” (R 45). W grupie tej są także ci, którzy pominęli odpowiedź na pytanie o przyszłość (13,2%), mimo iż odpowiedzieli na pozostałe pytania zawarte w kwestionariuszu. To również może świadczyć o tym, jak niełatwy jest to dla rodziców temat.

Spytano rodziców także o to, jakiego typu placówka w Opolu byłaby odpowiednia dla ich syna lub córki (tabela 6).

Tabela 6

Preferowana przez rodziców placówka w Opolu dla dorosłego dziecka z niepełnosprawnością intelektualną

Jakiego typu placówka w Opolu byłaby odpowiednia dla Pani/Pana syna/córki?	Rodzice z Opolu (N = 39)		Rodzice z powiatu opolskiego (N = 29)		Ogółem (N = 68)	
	N	%	N	%	N	%
Dom L' Arche	29	74,4	15	51,7	44	64,7
Dzienny dom pobytu	7	17,9	9	31,0	16	23,5
Dom pomocy społecznej	1	2,6	1	3,4	2	2,9
Inne	3	7,7	4	13,8	7	10,3

Procenty nie sumują się do 100, ponieważ rodzic mógł wskazać więcej niż jedną placówkę.

Źródło: Badania własne.

Na podstawie analizy wartości procentowych zawartych w tabeli 6 można stwierdzić, że większość rodziców (64,7%), a zwłaszcza tych z Opolu (74,4%), chciałaby, aby ich dorosłe dziecko mogło zamieszkać w całodobowym, małym domu o charakterze rodzinnym dla nie więcej niż 10 osób z niepełnosprawnością intelektualną, z mieszkającymi tam na stałe asystentami. Taki model domu proponuje Fundacja L' Arche.

Dodatkowo sprawdzono, jakie są preferencje rodziców dotyczące placówki dla ich dorosłego dziecka, z uwzględnieniem stopnia jego niepełnosprawności intelektualnej (tabela 7).

Tabela 7

Preferencje rodziców dotyczące placówki w Opolu dla ich dorosłego dziecka z uwzględnieniem stopnia jego niepełnosprawności intelektualnej

Jakiego typu placówka w Opolu byłaby odpowiednia dla Pani/Pana syna/córki?	Rodzice dzieci z umiarkowanym stopniem NI (N = 25)		Rodzice dzieci ze znacznym stopniem NI (N = 43)		Ogółem (N = 68)	
	N	%	N	%	N	%
Dom L' Arche	15	60,0	29	67,4	44	64,7
Dzienny dom pobytu	4	16,0	12	27,9	16	23,5
Dom pomocy społecznej	2	8,0	0	0,0	2	2,9
Inne	3	12,0	4	9,3	7	10,3

Procenty nie sumują się do 100, ponieważ rodzic mógł wskazać więcej niż jedną placówkę.

Źródło: Badania własne.

Analizując dane zawarte w tabeli 7, można skonstatować, że ponad połowa rodziców dzieci z umiarkowanym stopniem niepełnosprawności intelektualnej życzyłaby

sobie, aby ich dziecko zamieszkało w domu o rodzinnym charakterze (60%). Podobnie jest w przypadku rodziców dzieci ze znacznym stopniem niepełnosprawności intelektualnej (67,4%). Na dzienny dom pobytu wskazało 16% rodziców dzieci z umiarkowanym stopniem niepełnosprawności intelektualnej, natomiast w grupie rodziców dzieci ze znacznym stopniem niepełnosprawności intelektualnej – 27,9%, co może sugerować, że rodzice ci, znając potrzeby swojego syna lub córki, woleliby, żeby mógł on/mogła ona po zajęciach wracać do domu rodzinnego.

Warto zauważyć, że tylko dwoje rodziców (2,9%) zgodziłoby się na umieszczenie dziecka w domu pomocy społecznej. Obawy rodziców odzwierciedlają następujące wypowiedzi: „Mam świadomość, że syna czeka w przyszłości zamieszkanie w ośrodku. Boję się dużych DPS-ów, bowiem osoba z niepełnosprawnością intelektualną może być izolowana, stać z boku, zapomniana i pozostawiona samej sobie przy dużej ilości mieszkańców i małej ilości pracowników” (R 43), „Najlepiej byłoby dla syna, gdyby mieszkał w swoim obecnym domu z osobą, która będzie się o niego troszczyć. W ogóle nie widzę dla syna przyszłości w domu opieki, gdzie jest dużo pensjonariuszy” (R 68).

Ostatnie pytanie, jakie zadano rodzicom, brzmiało: „Czy zna Pan/Pani placówki w Opolu, w których mogą zamieszkać dorosłe osoby z niepełnosprawnością intelektualną?” (tabela 8).

Tabela 8

Wiedza rodziców na temat placówek w Opolu, w których mogą zamieszkać dorosłe osoby z niepełnosprawnością intelektualną

Czy zna Pan/Pani placówki w Opolu, w których mogą zamieszkać dorosłe osoby z niepełnosprawnością intelektualną?	Rodzice z Opola		Rodzice z powiatu opolskiego		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%
Tak	3	7,7	2	6,9	5	7,4
Nie	36	92,3	26	89,7	62	91,2
Brak odpowiedzi	0	0,0	1	3,4	1	1,5
Razem	39	100,0	29	100,0	68	100,0

Źródło: Badania własne.

Okazuje się, że zdecydowana większość respondentów nie zna takich miejsc w Opolu (91,2%). Pięć osób (7,4%) wskazało na dom pomocy społecznej.

Zaprezentowane wyniki nie pozwalają na dokonywanie uogólnień na całą populację rodziców dorosłych dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, a jedynie w odniesieniu do badanej grupy.

Dyskusja

Poszukując odpowiedzi na główne pytania badawcze: „Jak rodzice dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną wyobrażają sobie przyszłość swojego dziecka?”, „Gdzie chcieliby, aby ich dziecko zamieszkało w przyszłości?”, na podstawie analizy wypowiedzi matek/ojców ustalono, że ponad połowa z nich (53%) chciałaby, aby ich dorosłe dziecko w przyszłości mogło nadal mieszkać w domu rodzinnym lub z rodzeństwem; co trzeci rodzic (32,4%) pragnąłby zaś, aby zamieszkało w całodobowym, małym domu o charakterze rodzinnym dla nie więcej niż 10 osób. Co piąty rodzic (22%) nie jest w stanie określić przyszłości swojego dziecka. Koresponduje to z wynikami badań Agnieszki Żyty (2011, s. 157-158), która przeprowadziła 36 wywiadów narracyjnych z rodzicami dzieci z Trisomią oraz 6 z dorosłym rodzeństwem pełnosprawnym. Autorka badań zauważyła, że w wypowiedziach rodziców, jak i rodzeństwa obecne jest przekonanie, że pełnosprawne rodzeństwo ma obowiązek zaopiekować się bratem lub siostrą z niepełnosprawnością. Obowiązek ten stanowi swoiste niepisane prawo, często nieomawiane w kręgu rodzinnym. Przekonanie to wiąże się z poglądem, że tylko najbliżsi są w stanie zaspokoić wszystkie potrzeby osoby z niepełnosprawnością, że względne szczęście może ona osiągnąć, mieszkając w domu rodzinnym i będąc blisko z kimś z rodzeństwa. Z badań Beaty Gumiennej (2016, s. 109), przeprowadzonych wśród rodziców (N = 113) dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym, również wynika, że połowa rodziców poszukuje dla swojego dziecka domu rodzinnego wśród swoich pełnosprawnych dzieci (rodzeństwo osób z niepełnosprawnością).

Beata Górnicka (2016, s. 59) zauważyła, że niepełnosprawność często powoduje poważne ograniczenia w zakresie niezależności życiowej, dlatego dorosłe dziecko ma trudności w usamodzielnieniu się i w oczach rodziny nadal pozostaje dzieckiem. Brak zapewnienia właściwych warunków rozwoju, ograniczanie samodzielności czy niewłaściwa realizacja procesu usamodzielnienia mogą być jednak przejawem zaniedbywania dziecka z niepełnosprawnością, nie tylko ze strony rodziców, lecz także instytucji. B. Gumiennej (2016, s. 92) podkreśliła, że proces wychowania i stymulowania do rozwoju oraz prospołecznych, samodzielnych aktywności powinien być stałą formą oddziaływania wobec dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Kolejnym powodem, dla którego rodzice dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną chcieliby, aby ich dziecko mieszkało jak najdłużej z nimi lub z rodzeństwem, jest siła więzi rodzinnych. Jak podkreśliła A. Żyta,

choć rodzina pochodzenia zajmuje na ogół ważne miejsce w życiu każdego człowieka, to w przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną wzajemne więzi są znacznie mocniejsze. Dotyczą one nie tylko sfery emocji i uczuć, ale przede wszystkim sfery życia codziennego. To, co jest drogą normalną dla zdecydowanej większości osób dorastających – stopniowe „oddalanie się” od rodziny poprzez zwiększanie obszarów autonomii, uniezależnienie się finansowe, osłabienie więzi, budowanie własnego życia – nie jest tak oczywiste w przypadku dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną (Żyta, 2011, s. 151).

To, że część rodziców niechętnie myśli o mieszkaniowej niezależności własnych dzieci pokazują również, wspomniane już, badania B. Gumiennej (2016, s. 109), z których wynika, że jedynie połowa rodziców rozważa i wyraża zgodę na trening samodzielności w warunkach pozarodzinnych, tj. w mieszkaniu usamodzielniającym, chronionym czy treningowym.

W naszych badaniach staraliśmy się ustalić, jakiego typu placówka mieszkaniowa w Opolu byłaby odpowiednia dla dorosłego dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w opinii rodziców. Większość z nich (64,7%) wskazała na mały dom o charakterze rodzinnym (np. L' Arche), niemal co czwarty respondent (23,5%) na dzienny dom pobytu, tylko dwie osoby (2,9%) wybrały dom pomocy społecznej. Co więcej, zdecydowana większość respondentów (92,1%) zadeklarowała, że nie zna placówek w Opolu, w których mogą zamieszkać dorosłe osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Tymczasem istnieje jeden dom pomocy społecznej, co prawda przeznaczony wyłącznie dla kobiet z niepełnosprawnością intelektualną, ale jest. Być może brak zainteresowania takimi miejscami także pokazuje niechęć do umieszczenia dziecka w tego typu instytucji. Część rodziców wyraziła także obawy dotyczące braku prawidłowego zaspokojenia potrzeb swojego dziecka w domu pomocy społecznej w związku z dużą liczbą podopiecznych. Niemniej jednak warto zwrócić uwagę na to, że gdyby była taka możliwość, to ponad połowa rodziców zgodziłaby się, żeby ich dziecko zamieszkało w małym domu o charakterze rodzinnym, z mieszkającymi w nim stałymi asystentami, dla nie więcej niż 10 osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Nasuwa się pytanie, dlaczego w takim razie tak niewiele tego typu miejsc powstaje. Czy jest to kwestia pieniędzy? Czy może braku zrozumienia specyfiki potrzeb osób z niepełnosprawnością intelektualną? Być może brakuje schematu organizacyjnego prowadzenia takich domów? Na pewno warto, by samorządy lokalne podejmowały w tym zakresie współpracę z organizacjami pozarządowymi. Przykładem takiego działania jest aktualnie realizowany przez Fundację L' Arche projekt pt. *Architektury zmiany. Działania na rzecz włączania społecznego osób z niepełnosprawnością intelektualną*, finansowany z funduszy norweskich (Architektury zmiany, b.d.), którego celem jest przygotowanie miejsca na budowę „Arki” na terenie Opoli.

Rekomendacje

Proponujemy następujące rozwiązania:

- należy prowadzić warsztaty dla rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, przygotowujące ich do tego, by mogli rozstać się z własnym dzieckiem, pozwalając mu na wejście w dorosłość i realizację zadań przewidzianych dla tego okresu rozwojowego. Oczywiście dotyczy to tylko tych dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną, których diagnoza wskazuje na możliwość względnie samodzielnego funkcjonowania, przy niewielkiej pomocy asystentów;
- warto także realizować tzw. treningi mieszkaniowe dla osób z niepełnosprawnością intelektualną, które będą miały możliwość korzystania z mieszkalnictwa wspomaganego;
- ważne jest zwiększenie liczby niewielkich domów o charakterze rodzinnym dla dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną z na stałe zatrudnionymi w nich asystentami;
- konieczne jest także zwiększanie wiedzy rodziców i rodzeństwa dzieci z niepełnosprawnością intelektualną na temat możliwych form mieszkalnictwa wspomaganego.

Podziękowania

Pragniemy serdecznie podziękować Annie Kupińskiej – członkini Zarządu Krajowego Fundacji L'Arche, oraz nauczycielom Zespołu Szkół Specjalnych w Opolu za merytoryczne wsparcie w konstrukcji *Kwestionariusza ankiety dla rodzica mieszkającego wraz ze swoim dorosłym dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną*. Ponadto dziękujemy dr hab. Edwardowi Nyczowi, prof. UO oraz dr Wojciechowi Rogale za wszelkie wskazówki dotyczące projektu badawczego. Dziękujemy także wszystkim, którzy pomogli nam w realizacji badań, a zwłaszcza Rodzicom, którzy zechcieli wziąć w nich udział.

Bibliografia

- Architekci zmiany (b.d.). Pobrane z: <https://www.larche.org.pl/o-nas/projekty/architekci-zmiany/>.
- Bodin, R., Douat, É. (2015). Le difficile accès au statut d'adulte des jeunes handicapés [Utrudniony dostęp do statusu osoby dorosłej dla młodych osób z niepełnosprawnością]. *Presses de Sciences*, 71 (3), 99–110. Pobrane z: <https://www.cairn.info/revue-agera-debats-jeunes-ses-2015-3-page-99.htm>.

- Braddock, D., Emerson, E., Felce, D., Stancliffe R.J. (2001). The living circumstances of children and adults with MR/DD in the United States, Canada, England and Wales, and Australia [Warunki życia dzieci i dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną w Stanach Zjednoczonych, Kanadzie, Anglii i Walii oraz Australii]. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 7, 115–121.
- Erikson, E. (2000). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Górnicka, B. (2016). Zaniedbanie dziecka z niepełnosprawnością – wybrane aspekty zjawiska. W: B. Górnicka (red.), *Zaniedbanie dziecka – wybrane aspekty zjawiska* (ss. 40–67). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Gumienny, B. (2016). Funkcjonowanie dorosłych osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną – poglądy rodziców. *Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania*, 3, 92–112.
- Havighurst, R.J. (1972). *Developmental tasks and education* [Zadania rozwojowe i edukacja]. New York: David McKay Company, INC.
- Karaś, M. (2012). Niepełnosprawność: Od spojrzenia medycznego do społecznego. *Przegląd Prawny, Ekonomiczny i Społeczny*, 4, 26–42.
- Kornas-Biela, D. (2014). Rodzinny charakter wspólnot L'Arche. W: T. Sakowicz, K. Gąsior, M. Wilk (red.), *Trud i siła współczesnej rodziny* (ss. 357–384). Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach.
- Kowalik, S. (2007). *Psychologia rehabilitacji*. Warszawa: Wydawnictwo WAiP.
- Kowalik, S. (2003). Dorosłość osób niepełnosprawnych w świetle koncepcji strefy utraconego rozwoju. W: K.D. Rzedzicka, A. Kobylańska (red.), *Dorosłość, niepełnosprawność, czas współczesny: Na pograniczach pedagogiki specjalnej* (ss. 61–78). Kraków: Wydawnictwo „Impuls”.
- Majewska, K.I. (2019). Mieszkalnictwo wspomagane w opinii dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną na przykładzie Mieszkania Wspomaganego im. Teresy Dłuskiej w Warszawie. *Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania*, 1, 92–112.
- McDonald, K., Keys, Ch. (2005). L'Arche: The successes of community, the challenges of empowerment in a faith-centered setting [L'Arche: Sukcesy społeczności, wyzwania związane ze wzmocnieniem w otoczeniu skoncentrowanym na wierze]. *Journal of Religion Disability & Health*, 4, 5–28. Pobrane z: <https://www.researchgate.net/publication/232909819>. DOI: 10.1300/J095v09n04_02.
- Marciniak-Madejska, N. (2014). Mieszkalnictwo wspomagane dla osób z niepełnosprawnością intelektualną. *Niepełnosprawność i Rehabilitacja*, 1, 94–116.
- Podyma, K. (2020). Wsparcie osób z niepełnosprawnością intelektualną na przykładzie mieszkalnictwa wspomagane. *Parecja*, 2, 92–105.
- Przetacznik-Gierowska, M. (2016). Zasady i prawidłowości psychicznego rozwoju człowieka. W: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka: Zagadnienia ogólne* (ss. 57–84). Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: PWN.
- Sadowa, A. (2018). Warunki mieszkaniowe jako wyznacznik jakości życia osób niepełnosprawnych na przykładzie osób z dysfunkcją narządu wzroku. *Acta Universitatis Wratislaviensis*, 24 (3), 98–112. Pobrane z: https://www.repozytorium.uni.wroc.pl/Content/96373/09_Sadowa_A_Warunki_mieszkaniowe_jako_wyznacznik_jakosci_zycia_osob_niepelnosprawnych_na_przykladzie_osob_z_dysfunkcja_narzadu_wzroku.pdf. DOI: 10.19195/2084-4093.24.3.8.
- Urbański-Korż, R. (1999). Kompetencje społeczne dorosłych: Próba analizy kategoryalnej. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2 (6), 79–84.
- Zawiślak, A. (2011). *Jakość życia osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną*. Warszawa: Wydawnictwo DIFIN.

- Żyta, A. (2011). Rodzice i rodzeństwo pełnosprawne a planowanie przyszłości dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną. W: B. Cytowska (red.), *Dorośli z niepełnosprawnością intelektualną w labiryntach codzienności: Analiza badań – krytyka podejść – propozycje rozwiązań* (ss. 151–175). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXIX (4/2022)

nadesłany: 20.09.2022 r. – przyjęty: 10.12.2022 r.

Ewa MUSIAŁ *

Ewa JURCZYK-ROMANOWSKA **

Tematy tabu we współczesnej rodzinie jako wyzwanie wychowawcze – perspektywa rodziców nastolatków

**Taboo issues in the modern family as a parenting challenge:
The perspective of parents of teenagers**

Abstrakt

Cel. Nie ma społeczeństw, w których tabu nie występuje. Rodzina funkcjonując w rzeczywistości społecznej, nie jest w stanie uchronić się od jego obecności. Wczesna młodość to szczególnie czas, w którym dziecko interesuje się światem zewnętrznym. Tabu, jako „zakazany owoc”, fascynuje, intryguje, frustruje. Młodzież czuje potrzebę rozmawiania na trudne tematy, ale zazwyczaj nie potrafi (być może też nie ma odwagi) zainicjować dialogu. Potrzebuje natomiast wiedzy, aby przestać się bać nieznanych elementów rzeczywistości i wyjść poza mity i stereotypy. Rodzice stają zatem przed poważnym wyzwaniem wychowawczym. Celem artykułu jest zobrazowanie problematyki tabu w polskich rodzinach z nastoletnim potomstwem.

* **e-mail:** ewa.musial@uwr.edu.pl

Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska

Institute of Pedagogy, Faculty of Historical and Pedagogical Sciences, University of Wrocław, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Poland

ORCID: 0000-0001-7710-2265

** **e-mail:** ewa.jurczyk-romanowska@uwr.edu.pl

Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska

Institute of Pedagogy, Faculty of Historical and Pedagogical Sciences, University of Wrocław, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Poland

ORCID: 0000-0002-1508-5604

Materialy i metody. Badaniami objęto 60 rodziców uczniów klas siódmych, którzy wyrazili zgodę na udział w badaniu w czasie trwania zebrań klasowych. Sondaż diagnostyczny przeprowadzono w maju 2022 roku na terenie Wrocławia. Dane dotyczące omawianej problematyki uzyskano za pomocą autorskiej ankiety. W analizie wykorzystano statystykę opisową, analizę czynnikową oraz macierz korelacji.

Wyniki i wnioski. Na podstawie przeprowadzonej analizy wyodrębniono następujące czynniki: kompetencje komunikacyjne, umiejętność oraz gotowość prowadzenia rozmowy na tematy tabu. Wykazano, że wysoka ocena własnych umiejętności komunikacyjnych rodzica istotnie koreluje z deklarowaną umiejętnością prowadzenia rozmów na tematy tabu oraz z gotowością prowadzenia takich rozmów, jednakże nie wykryto korelacji powyższych czynników z inicjowaniem rozmów przez rodzica. Istnieje natomiast istotna statystycznie zależność pomiędzy kompetencjami komunikacyjnymi rodziców, a inicjowaniem rozmów na tematy tabu przez dziecko.

Słowa kluczowe: rodzina, dziecko, wczesna młodość, komunikacja, tabu.

Abstract

Aim. There are no societies in which taboos are not present. So the family, functioning in social reality, is unable to protect itself from their presence. Early adolescence is a special time when the child is interested in the outside world. Taboo, as a “forbidden fruit”, fascinates, intrigues, frustrates. Adolescents feel the need to talk about difficult topics, but are not particularly good at initiating dialogue, perhaps they don’t have the courage for it either. They need knowledge to stop being afraid of unknown elements of reality and to go beyond myths and stereotypes. The purpose of the article is to illustrate the taboo issues in Polish families with teenage offspring.

Materials and methods. The survey included 60 parents of seventh-grade students who agreed to participate in the study during class meetings. A diagnostic survey was conducted in May 2022 in the Wrocław area. Data on the issues in question were obtained by means of the author’s questionnaire.

Results and conclusions. Based on the analysis, the following factors were identified: communication competence, willingness to talk about taboo topics, and the ability to talk about these topics. It was shown that a high assessment of a parent’s own communication skills significantly correlates with the declared ability to conduct conversations on taboo topics and with the willingness to conduct such conversations, but no correlation was detected between the above factors and the parent’s initiation of conversations. On the other hand, there is a statistically significant correlation between the parent’s communication competence and the child’s initiation of conversations on taboo topics.

Keywords: family, child, early adolescence, communication, taboo.

Wprowadzenie

Pomiędzy światem ludzi dorosłych a światem dziecka jest granica podobna do „skalnego urwiska”. Tylko wyjątkowy wysilek i uzdolnienia pedagogiczne pozwalają przekraczać tę granicę.

(Sujak, 1968, ss. 928–929)

Rodzina jest kategorią nieustannie się zmieniającą. Te zmiany nie są spontaniczne; ich źródło tkwi przede wszystkim w procesach zachodzących w całym społeczeństwie (Maj, 2011, s. 18). Choćby z tego względu jednoznaczne zdefiniowanie terminu *rodzina* jest bardzo trudne.

W klasycznym ujęciu, według Jana Szczepańskiego, „rodzina to grupa zapewniająca społeczeństwu ciągłość biologiczną oraz ciągłość kulturalną, poprzez przekazywanie dziedzictwa kulturowego” (Szczepański, 1967, s. 162). Anna Kwak stwierdza, iż „powszechnie przez rodzinę rozumie się parę małżeńską i jej dzieci. Członkowie rodziny mieszkają zazwyczaj razem i tworzą jedno gospodarstwo domowe” (Kwak, 1994, s. 9). Franciszek Adamski proponuje zaś szersze rozumienie terminu *rodzina*. Według niego jest to „duchowe zjednoczenie wąskiego grona osób skupionych we wspólnym gospodarstwie domowym aktami wzajemnej pomocy i opieki” (Adamski, 2002, s. 18).

Zdaniem Lucjana Kocika dotychczasowe definicje rodziny „przestają być adekwatne do istniejącej rzeczywistości. Rodzina bowiem powoli przestaje być instytucją, grupą i systemem o trwałych, zunifikowanych i uniwersalnych cechach” (Kocik, 2006, s. 66). Słusznie podkreśla Katarzyna Tarka, że „w zależności od rozważań oraz potrzeb charakteryzuje się ją jako układ więzi międzyludzkich, podstawowe i najważniejsze środowisko wychowawcze, małą grupę społeczną itp.” (Tarka, 2014, s. 169). Rodzina jest dla dziecka miejscem gromadzenia pierwszych doświadczeń, miejscem zdobywania podstawowej wiedzy o świecie i ludziach. To właśnie w niej dziecko nawiązuje pierwsze bliskie kontakty z innymi jej członkami, powoli poznaje otoczenie poprzez obserwację i, zdobywając doświadczenia w relacjach interpersonalnych, komunikuje się.

Każde grono tworzące wspólnotę ma swój własny, niepowtarzalny system wychowania. Oparty jest on na określonej hierarchii wartości, przyjętych norm społecznych i etycznych, przejawiających się m.in. w postawach rodzicielskich i relacjach społeczno-emocjonalnych między rodzicami i dziećmi (Cudak, 2011a, s. 5). „Wychowanie w rodzinie odbywa się w specyficznym środowisku, które różni się od innych środowisk wychowawczych tym, że zaspakaja najważniejsze potrzeby człowieka: potrzebę bezpieczeństwa, przynależności i miłości” (Kornas-Biela, 2020, s. 219). System wychowania zawiera się w całokształcie oddziaływań podejmowanych świadomie i celowo, przebiegających w sposób samorządny, okolicznościowy i niezamierzony. Prowadzi do trwałych zmian w osobowości jednostki (Janke, 2009, s. 102).

Wychowanie to proces wdrażania młodych pokoleń do życia w społeczeństwie. Należy je traktować jako pewną propozycję rodziców i innych członków tej naturalnej wspólnoty, skierowaną do wychowywanego, którą może on przyjąć lub odrzucić (Tchorzewski, 1995, s. 103). Takie podejście do wychowania w rodzinie, jak podkreśla Dorota Kielb-Grabarczyk,

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 (Kielb-Grabarczyk, 2013, s. 320).

Działalność wychowawcza rodziny zapoczątkowuje ten proces, który w dalszej kolejności jest przejmowany przez szkołę i inne instytucje wychowawcze, a wzmacniany przez wpływy środowiska (dalszego i bliższego) oraz przez aktywność własną jednostki (Kielb-Grabarczyk, 2013, s. 319). Jednak „to, co jest najważniejszą różnicą między wychowaniem rodzinnym a wychowaniem pozarodzinnym, jest fakt, iż odbywa się ono w codzienności i jakość tego codziennego życia decyduje o efektach wychowawczych” (Kornas-Biela, 2020, s. 218). Tę jakość Teresa Kukołowicz uważa za najważniejszą wartość wychowania rodzinnego. Badaczka podkreśla, że „specyfika wychowania w rodzinie polega nie na zorganizowanym procesie wychowania, ale na jakości życia codziennego” (Kukołowicz, 1996, s. 149). D. Kornas-Biela słusznie zauważa zaś, że „w procesie wychowania mamy do czynienia z dwoma członami – jest podmiot wychowujący i podmiot wychowywany. Wychowawcami są zarówno rodzice, jak i też rodzeństwo, dziadkowie i krewni” (Kornas-Biela, 2020, s. 218). W potocznej opinii rodzice potrafią wychowywać dzieci dlatego, że są rodzicami. Nie potrzeba im cudzej mądrości, ponieważ sami najlepiej znają swoje dziecko, wiedzą, co jest mu najbardziej potrzebne i jak z nim skutecznie postępować. Według Henryka Cudaka,

rodzice we współczesnych czasach, mimo wzrostu poziomu wykształcenia, w oddziaływaniach swych nie są w stanie w sposób pedagogiczny oddziaływać na rozwój, wychowanie i socjalizację swoich dzieci. Ich działania wychowawcze są spontaniczne nie intencjonalne, stąd też często przynoszą one niepożądany skutek wychowawczy (Cudak, 2011b, s. 9).

Wspomniana T. Kukołowicz zwraca uwagę, że w rodzinie nie ma „specjalistów od wychowania” (Kukołowicz, 1996, s. 149). Codzienne skuteczne wypełnianie rodzicielskich zadań wobec dzieci jest wymagające. Każdemu z rodziców, a zwłaszcza rodzicowi dziecka w okresie dorastania, potrzebne jest zainteresowa-

nie takimi problemami, jak podnoszenie świadomości wychowawczej w zakresie wiedzy o dziecku i jego potrzebach, uświadamianie ich roli wychowawczej oraz wzmacnianie poczucia odpowiedzialności za los dziecka i jego prawidłowy rozwój, charakter stosunków wychowawczych w rodzinie, stosunek do nauki szkolnej potomstwa i ich dalszego kształcenia, umiejętność oddziaływania wychowawczego przez organizację życia w rodzinie, rodzaje stosowanych w rodzinie metod wychowania i ich znaczenie w prawidłowym rozwoju dziecka, doskonalenie komunikacji międzypokoleniowej również w obszarze tematów uznanych za społeczne tabu. Należy bowiem pamiętać, że okres dorastania jest trudnym czasem, zarówno dla starszych, jak i młodszych członków rodziny. Okres buntu i budowania własnej tożsamości wpływa na formę komunikacji z rodzicami. Wśród nastolatków podejmowane są dyskusje, spory, negocjacje, pojawia się wiele trudnych pytań, często negowany jest sens udzielanych przez rodziców odpowiedzi. Przy tym dorastające jednostki chcą być traktowane w procesie komunikacji jako partnerzy, a nie jako osoby, które mają się podporządkować dorosłym (Harwas-Napierała, 2006) lub są lekceważone. Chcą być samodzielne, decydować o sobie, mieć prawo do swoich poglądów i wyborów. Te trudne dla wielu rodziców okoliczności sprawiają, że nie wiedzą oni, jak komunikować się ze swoimi dziećmi, zwłaszcza na tematy tabu (Węgrzecka-Gilui, 2021).

Tabu w przestrzeni społecznej

Pojęcie tabu pochodzi z języka tonga od istniejącego w nim słowa *tapu* (święty, przeklęty) (Sawicka, 2009, s. 31). Początkowo odnoszono je wyłącznie do społeczeństw pierwotnych zamieszkujących obszary Polinezji i definiowano jako

zakaz podejmowania pewnych czynności wobec obiektów czy stanów rzeczy, co do których istnieje przekonanie o ich sakralności lub nieczystości; złamanie tabu prowadzi do „skażenia” osoby, przez co zostaje ona narażona na sankcje o charakterze światopoglądowym i społecznym oraz sama staje się niebezpieczna dla otoczenia (Staszczak, 1987, s. 334).

Terminu *tabu* w języku angielskim (ang. *taboo*) jako pierwszy użył w roku 1771 James Cook. Pod koniec XVIII wieku podróżnik zapisał to polinezyjskie słowo w swym dzienniku i zaznaczył, że ma ono bardzo pojemne znaczenie, ale najogólniej określa się nim rzecz zakazaną. Odtąd badacze kultur ludzkich nieprzerwanie tropili tabu w różnych społeczeństwach, najpierw pierwotnych, później rozwiniętych. Wreszcie doszli do przekonania, że bez tabu nie ma kultury – pomaga ono porządkować świat na sfery świętości i świeckości, zła i dobra, ładu i anarchii. Leszek Koła-

kowski napisał: „kultura to zbiór tabu, albo inaczej – kultura bez tabu jest kwadratowym kołem”, dodając: „istotne jest samo istnienie tabu, a nie to, czy muszą mu być posłuszni również bogowie” (za: Sarzyński i in., 2003, s. 76). Elżbieta Anna Sekuła podkreśliła zaś, że tabu

przebyło długą drogę – z odległych wysp, przez antropologiczną terminologię, po współczesne potoczne zastosowania, nierzadko nadmiarowe. Klasycznie ujmowane tabu kojarzone jest z dwiema – na pozór antagonistycznymi – kategoriami: świętością i nieczystością. Związane z obecnością sacrum niezwykłość i strach tworzą ramę opisującą obszar objęty kulturowym zakazem. W późnej nowoczesności konsekwencją takiego zestawienia opartego na sprzeczności może być jednak ciekawość (Sekuła, 2012, s. 6).

Anna Dąbrowska proponuje zaś obszerną definicję tabu, zakładającą, że

jest [ono] zjawiskiem kulturowym obejmującym wszystko to, co jest objęte zakazem społecznym (czasem również prawnym); są to zachowania, których nie należy praktykować, i tematy, jakich nie należy poruszać w danej społeczności (nie wypada o nich mówić), ponieważ są uznawane za wstydlive, niebezpieczne, kontrowersyjne, przykre lub niemoralne (Dąbrowska, 2008, s. 175).

Nie ma społeczeństw czy społeczności, w których nie obowiązywałyby żadne zakazy tabuistyczne. Są one ważne ze względu na utrzymanie w równowadze systemu społecznego, przestrzeganie zasad moralnych, zapobieganie niepotrzebnym napięciom (Dąbrowska, 2021, s. 6). Trzeba w tym miejscu jednak zaznaczyć, że tabu nie ma ujednoliconego charakteru. Najczęściej mianem tabu określa się sprawy, działania, zagadnienia, co do których istnieje rodzaj „zmowy milczenia”. Są to tematy trudne społecznie, o których zazwyczaj nie należy bądź trudno się wypowiadać. „Tradycyjne tabu nakładane jest na kogoś/coś, kto/co posiada tajemnicze i niezrozumiałe właściwości i jest otoczone szacunkiem, a nawet pewnym lękiem – np. osoba władcy, bóstwo, groźne zwierzęta czy zjawiska” (Dąbrowska, 2021, s. 7).

Tabu może przybierać dwie formy: jawną i niejawną. Tabu w odmianie niejawnej jest stałym składnikiem ludzkiej kultury. Nie ma ono zwykle tak absolutnego charakteru jak tabu jawne, powoduje jednak bardzo często całkowite zaślepienie danej społeczności, uniemożliwiające skuteczne rozwiązanie bolesnego problemu. Tabu niejawne ma często tak silny charakter, że osoby poddane jego działaniu nie mają świadomości jego istnienia i poddają się mu całkowicie bezwiednie (Cieślik, 2007, s. 105). Grażyna Sawicka podkreśla, że „we współczesnych kulturach (zwłaszcza tzw. rozwiniętych) funkcjonuje pojęcie tabu, którego znaczenie ma inny charakter, pozbawiony owej (magicznej czy też religijnej) tajemniczości” (Sawicka, 2009, s. 31). Badaczka podkreśla, że obecnie można rozróżnić trzy znaczenia tabu:

o rodowodzie magicznym (mającym swój początek w synkretycznych społeczeństwach o kulturze magicznej); o podłożu religijnym (mającym swój początek w obrzędowości religijnej społeczeństw o kulturze „rozwinętej”); o charakterze potocznym (obowiązujące synchronicznie, mające swoje źródło w kulturze magicznej bądź religii, ale dziś niewykazujące takiego charakteru); przyjmuje ono np. formę przesądu (Sawicka, 2009, s. 38).

Katarzyna Rogodzińska i Monika Obrębska dodają:

zastanawiające jest, że we współczesnym społeczeństwie – zdecydowanie bardziej światłym, postępowym, otwartym i tolerancyjnym niż parę dekad temu – istnieją wciąż obszary tabu, objęte wykluczeniem i kulturowym piętnem. Manifestują się głównie na płaszczyźnie językowej, dotycząc zakazu mówienia o czymś lub nazywania wprost, w przeciwieństwie do tabu pierwotnego, które obejmowało głównie czynności, pełniąc przy tym funkcję zabezpieczającą i chroniącą istniejący porządek społeczny (Rogodzińska, Obrębska, 2018, s. 128).

Odpowiedzią języka na tabu jest używanie eufemizmów, czyli określeń łagodzących. Dlatego nie mówi się o krajach *biednych* czy *zacofoyanych*, lecz o *rozwijających się*, a zamiast *bezrobocia są ludzie poszukujący pracy*; chętniej mówi się o *singlach* czy *singielkach*, a nie o *starych kawalerach* czy *starych pannach*. Nie mówi się o *ludziach starych*, ale o *seniorach*. a więc w miejsce wyrazów kojarzących się negatywnie wprowadza się takie, które podobnych asocjacji nie wywołują (Dąbrowska, 2021, s. 6).

Prawidłowość tę zauważa również Zenon Leszczyński, który stwierdza:

skoro na dany wyraz lub wyrażenie nałożone jest tabu, zjawisko, które on nazywa, może być zbywane milczeniem albo w miejsce wyrazu-tabu pojawia się określenie zastępcze, niebędące inkryminowaną nazwą wprost takim określeniem zastępczym, pozbawionym negatywnych konotacji *verbum proprium*, jest eufemizm (Leszczyński, 1988, s. 90).

Tematy pozostają więc na arenie społecznego dyskursu, zmienia się jednak kod ich wypowiedzania. Inaczej rzecz ujmując – „eufemizmy są odpowiedzią języka na zakaz wypowiedzania pewnych wyrazów” (Leszczyński, 1988, s. 90).

Roch Sulima (2007, ss. 10–11) zauważa, że kultura popularna od dawna i coraz śmielej penetruje tabuizowane sfery życia – można się zatem zastanawiać, czy istnieją jeszcze we współczesnej kulturze jakieś obszary tabu. Podmywanie filarów ostatnich tabu „wyostrza świadomość praktykowanych i wyznawanych dziś wzorów postępowania i systemów wartości” (Sulima, 2007, s. 11). W świetle tego założenia należy zatem przyznać rację Wojciechowi J. Burszczie, który pisze:

żyjemy teraz w czasach, kiedy sakralny wymiar tabu ulega atrofii, co stanowi świetny pretekst do zrewidowania znaczenia samego pojęcia. Można je rozpisać na wszelkie możliwe do pomyślenia sfery życia, które winny zostać uwolnione spod presji tradycji, tropiąc w nich ukryte obszary poddane tabu sakralnemu. Stąd [...] kariera pojęcia tabu, nachalne wręcz poszukiwanie tematów, które dałoby się w kontekście tego intrygującego terminu oświecić (Burszta, 2010, s. 6).

Kilkanaście lat temu A. Dąbrowska po raz pierwszy podjęła próbę skatalogowania tematów objętych tabu w Polsce. W swoim wykazie zamieściła 17 pól leksykalno-semantycznych. Oto one: wierzenia religijne, nazwy niebezpiecznych zwierząt, choroby, śmierć i zjawiska z nią związane, wady, nałogi i przywary ludzkie, cechy fizyczne człowieka, status finansowy i nazwy pieniędzy, etykieta językowa, przewinienia, przekroczenia i kary, połajanki, przekleństwa i wyzwiska, nazwy części ciała, nazwy części garderoby, nagość, nazwy czynności fizjologicznych, życie seksualne, polityka i dyplomacja, odrażający wygląd lub zapach (Dąbrowska, 2008). Każdy z wymienionych obszarów skorelowany jest z takimi czynnikami, jak wykształcenie, miejsce zamieszkania czy wiek. Oznacza to, że pewne zachowania (werbalne lub niewerbalne) zachodzące w określonych obszarach życia społecznego w jednych środowiskach mogą stanowić tabu, a w innych nie, w niektórych zaś są powoli przełamywane (Dąbrowska, 2008). Zmiany w systemie wartości współczesnego społeczeństwa polskiego z pewnością odzwierciedlają się też w detabuizacji pewnych obszarów życia i tworzeniu nowych. Przykładami tematów podlegających dotychczas tabu w kulturze polskiej, które w XXI wieku uległy przeobrażeniom (tabu zostało łagodzone lub wręcz łamane), są: choroby i dolegliwości w sferze prywatnej – coraz częściej w reklamach mówi się wprost o biegunkach, upławach, zaparciach, wzdęciach, zgagach, łupieżu, hemoroidach, choroby, o których mówi się publicznie, to także bulimia i anoreksja, HIV, AIDS, rak oraz choroby psychiczne – poronienia, śmierć, która pokazywana jest w mass mediach, samobójstwo, eutanazja, aborcja, profanacja ludzkich zwłok (zwłoki jako tworzywo sztuki), niepełnosprawność, nazwy części garderoby, nagość, czynności fizjologiczne itp. Nowym tabu stają się zaś błędy w sztuce lekarskiej, zwłaszcza kiedy lekarze odmawiają wypowiedzania się poza własnym środowiskiem, operacje plastyczne itp. (Dąbrowska, 2008).

Dziecko w wieku dorastania jako osoba zainteresowana tematami tabu

Małe dziecko zależy od woli rodziców. Jego wychowanie jest jeszcze w dużym stopniu przewidywalne i podlega kontroli. „Inaczej się dzieje, kiedy mamy do czynienia z nastolatkiem, mającym potrzebę oddzielenia się od świata rodziców na rzecz

kreowania własnego” (Węgrzecka-Giluń, 2021). Młody człowiek pragnie zaznaczyć swoją autonomię, określić ważne priorytety, metody postępowania, trwałe wartości, którymi pragnie się kierować w życiu (Ruszkiewicz, 2013, s. 154). Nie czuje się już dzieckiem, ma swój własny świat, swoje sprawy, zainteresowania, tajemnice, grupę odniesienia. To oscylowanie pomiędzy idealizacją i dewaluacją dotyczy też sposobu, w jaki nastolatek przeżywa siebie – z jednej strony może czuć się kimś nadzwyczajnym, jedynym w swoim rodzaju, a zarazem może przeżywać ogromną nienawiść wobec siebie (swojego wyglądu, zdolności, możliwości), swojej historii życia (Arseniuk, 2013, s. 12).

Okres dorastania charakteryzują intensywne zmiany we wszystkich płaszczyznach rozwoju; dotyczą one zarówno sfery biologicznej, psychologicznej, jak i społecznej (Żebrowska, 1986, s. 753). Jako początek okresu dojrzewania większość badaczy podaje wiek 11–12 lat, jego zakończenie zaś zbiega się zazwyczaj z wiekiem dwudziestu kilku lat. „Początkowo na plan pierwszy wysuwają się zmiany w rozwoju biologicznym, potem zasadnicze znaczenie odgrywają jakościowe zmiany dotyczące sposobu przeżywania, myślenia” (Arseniuk, 2013, s. 12). Zmiany zachodzące w okresie dojrzewania charakteryzuje intensywność przeżywanych emocji, ich niestabilność oraz niejednokrotnie następujące po sobie skrajne stany. Jest to związane ze zmianami fizjologicznymi (m.in. z narastającym napięciem seksualnym), poznawczymi (rozwojem myślenia abstrakcyjnego); zmienia się sposób patrzenia na rzeczywistość, jej przeżywania i interpretowania. Dorastające osoby głębiej wnikają w problemy, dostrzegają różne opcje, stawiają dociekliwe pytania. Objawia się to wzmocnionym krytycyzmem wobec rodziców i innych autorytetów, częstymi sprzeczkami bądź nieporozumieniami z nimi, idealizowaniem grupy rówieśniczej czy idoli. W okresie dorastania intensywnie kształtuje się również stosunek wobec wartości, następuje ich organizowanie i hierarchizacja, intensywne budowanie systemu wartości.

Wczesna młodość jest więc szczególnym czasem wzrastania. Rozwojowe przemiany tego okresu należy postrzegać jako szansę, a burzliwy czas tego wieku jest kluczowym etapem życia każdego człowieka. Dojrzewanie dokonuje się tu poprzez trzy fazy rozwoju: początkową fazę negatywizmu, fazę środkową „naporu i wrzenia” oraz fazę pozytywnej adaptacji do otoczenia społecznego i jego wartości. We wszystkich tych fazach występują: zainteresowanie własną osobą, mocne akcentowanie swego „ja”, swojej wolności i samodzielności, zainteresowanie światem zewnętrznym (Skreczko, 2013. ss. 40–41), pojawiające się sprzeczności w głoszonych ideałach, preferowanych wartościach, zasadach i normach u ludzi dorosłych (Obuchowska, 2000, s. 178).

Tabu, jako zakazany owoc, fascynuje, intryguje, frustruje. Młodzież czuje potrzebę rozmawiania na trudne tematy, lecz nie potrafi zainicjować dialogu, potrzebu-

je wiedzy, aby przestać się bać nieznanych elementów rzeczywistości i wyjść poza mity bądź stereotypy. Jeśli nie otrzyma w tym zakresie wsparcia rodziców, pomocy w rozstrzygnięciu swoich dylematów i rozwiewaniu wątpliwości będzie szukała gdzie indziej, najczęściej w Internecie (np. na Facebooku, Instagramie, YouTube czy Tik-Toku). Część z tych treści ma niską wartość naukową, często jest niekompletna bądź nieprawdziwa. Niestety zazwyczaj wszystkie informacje w Internecie traktowane są przez nich na równi – zarówno te wiarygodne i wartościowe, jak i te nieprawdziwe. Beata Adamus słusznie alarmuje:

młody umysł w momencie kształtowania się, powstawania tożsamości, chłonie wszystko jak gąbka i nie zawsze potrafi odróżnić prawdę od kłamstwa, dobro od zła. Zaciera się granica między *sacrum* a *profanum*. [...] „Niagara informacji” powoduje, że nie tylko dzieci, ale i dorośli nie radzą sobie z nadmiarem bodźców i rozumieniem napływającego strumienia informacji, przez co dochodzi do przeciążenia umysłu, zagubienia i frustracji, a nawet zmniejszenia poczucia własnej wartości (Adamus, 2005, s. 1).

Problematyka tabu w komunikacji dziecko–rodzic w świetle wyników badań własnych

Według Stanisława Kawuli „rodzina stanowi wewnętrzny świat, jednak podlega wpływom z zewnątrz, które docierają tam różnorodnymi kanałami i kształtują społeczny i indywidualny system wartości oraz norm zachowania się społecznego poszczególnych członków” (Kawula, 1997, s. 60). Funkcjonując w rzeczywistości społecznej, nie jest zatem w stanie uchronić się od jej wpływu i to w różnych dziedzinach życia, również w obrębie tabu, którego poruszać się nie powinno, którego się unika w rozmowach rodzic–dziecko.

Rozważania nad problematyką tematów tabu we współczesnej rodzinie jako wyzwania wychowawczego dla rodziców dzieci w wieku adolescencji doprowadziły do sformułowania następujących pytań badawczych, nadających kierunki eksploracji empirycznej:

1. Jak rodzice nastolatków rozumieją istotę pojęcia tabu?
2. Jakie tematy według rodziców stanowią tabu w polskim społeczeństwie, a jakie w ich rodzinach, ze szczególnym uwzględnieniem komunikacji interpersonalnej rodzic–dziecko w wieku 12–13 lat?
3. Jaki jest poziom kompetencji komunikacyjnych rodziców nastolatków w opinii badanych?
4. Jak rodzice nastolatków oceniają swój poziom umiejętności rozmowy z dzieckiem na tematy tabu?

5. Jak badani oceniają swoją gotowość do podjęcia rozmowy z dzieckiem w wieku 12–13 lat na tematy tabu?
6. Kto jest osobą inicjującą rozmowy na tematy tabu z dzieckiem w opinii rodziców?

Sondaż diagnostyczny zrealizowano w maju 2022 roku na terenie Wrocławia. Dane dotyczące omawianej problematyki pozyskano za pomocą ankiety. Badaniami¹ objęto 60 rodziców (50 matek i 10 ojców) uczniów klas siódmych, którzy zgodzili się wziąć udział w badaniach w dniu trwania zebrań klasowych w szkole. Zostali oni poinformowani o celu sondażu diagnostycznego i zapewnieni o jego anonimowości. Ponieważ w badaniach przyczynkowych, w stosunkowo niewielkiej grupie rodziców dzieci z tego samego rocznika, niemożliwe byłoby zachowanie anonimowości w ankietach, na prośbę rodziców w kwestionariuszu zrezygnowano z konieczności wypełnienia przez nich metryczki.

Autorski kwestionariusz składał się z ośmiu pytań, w tym dwóch otwartych dotyczących definicji terminu tabu oraz tematów, które zdaniem badanych stanowią tabu w polskim społeczeństwie. Katalog tematów tabu w pytaniach otwartych opracowano na podstawie klasyfikacji A. Dąbrowskiej (2008), zaktualizowanej przez K. Rogoźnińską i M. Otrębską (2018). Poziom umiejętności komunikacyjnych oparty został (za: Matczak, 2007) na czterech umiejętnościach: 1) aktywnego słuchania, 2) zadawania pytań, 3) udzielania odpowiedzi, 4) udzielania informacji zwrotnej. Respondenci dokonywali samooceny swoich kompetencji na pięciostopniowej skali. Pytania diagnozujące poziom umiejętności rozmowy na tematy tabu z nastoletnim dzieckiem, a także przejawianej gotowości do podjęcia takich rozmów, oparto z kolei o wzmiankowaną kafeterię tematów tabu, pozostawiono jednak respondentom możliwość wpisania również innych treści w pytaniu otwartym. Odpowiedzi respondentów przyjęły postać samooceny na cztero- lub pięciostopniowej skali. Również w przypadku pytania o podmioty inicjujące rozmowy na tematy tabu zastosowano identyczną kafeterię oraz możliwość wpisania innego niż wskazane tematy tabu, jednakże w tym wypadku odpowiedzi respondentów przyjęły postać potwierdzenia lub zaprzeczenia inicjowania rozmów w danym temacie przez konkretny podmiot.

Pojęcie tabu w opinii badanych

Jako punkt wyjścia do udzielania przez rodziców odpowiedzi na poszczególne pytania przyjęto ich rozumienie istoty pojęcia tabu. Nie sugerując respondentom zna-

¹ Badania stanowią wstęp do dalszych eksploracji w obszarze tematów tabu w rodzinach z dziećmi w wieku adolescencji.

czeń przypisywanych kluczowemu zagadnieniu, w formie zamkniętej kafeterii odpowiedzi zostawiono im pełną swobodę w wyjaśnieniu tego terminu. Kilka osób (N = 4; 2,4%) nie wykonało zadania, pozostawiając niewypełnione miejsce. Pozostali nie mieli problemu z wyjaśnieniem pojęcia tabu. Przykładowe odpowiedzi zamieszczono poniżej²:

- Tabu to coś w rodzaju tajemnicy.
- Tabu to tajemnica poliszynela. Każdy o tym wie, ale nikt się oficjalnie nie przyznaje.
- Tabu to zмова milczenia na jakiś temat, nie powinno się go poruszać.
- Tabu to wstydliwe, kłopotliwe tematy. Nie mówi się o nich publicznie.
- Tabu to przemilczane sprawy.
- Tabu to sekrety np. rodzinne, np. czyjaś zdrada, samobójstwo, kradzież.
- Tabu to zakazany owoc, jak kiedyś ktoś śpiewał w piosence. Trzeba mieć pewien wiek, aby coś robić.
- Tabu to sprawy, których się nie podejmuje, bo są kłopotliwe. Tak naprawdę nie wiadomo, co o tym myśleć.
- Tabu to tematy, na które nic się nie mówi, bo się nie ma wiedzy.
- Tabu to tematy, na które udaje się, że się wie, gdy się nie wie.
- Tabu to problematyczny temat, na który trudno się rozmawia, a w zasadzie nie rozmawia się.
- Tabu chce się unikać, to niewygodne tematy do rozmowy. Zdania są podzielone, nie wiadomo, jak się wypowiedzieć, aby było poprawnie.

Zaprezentowany zbiór odpowiedzi badanych rodziców jednoznacznie pokazuje, że posługują się oni uproszczonymi konotacjami rozumienia pojęcia tabu. Nie ma tu odniesienia do np. religii jako elementu kultury. Nie ma „tajemniczości”. Tabu kojarzone jest raczej z codziennymi sytuacjami, a jego rozumienie ma pragmatyczne zastosowanie w obrębie zakazu, uniknięcia sytuacji społecznie kłopotliwej, wstydliwej, trudnej do wybrnięcia.

Tematy tabu w społeczeństwie w opinii rodziców

Jakie tematy stanowią dziś tabu w polskim społeczeństwie? Z wypowiedzi rodziców układa się ciekawa mozaika możliwości. Pisali oni m.in.:

- Mam wrażenie, że coraz więcej tematów staje się tabu. Strach wyrazić swoje zdanie na jakikolwiek temat, żeby kogoś przez przypadek nie urazić. O pewnych rzeczach nie wypada mówić np. o tym, że ktoś jest gejem albo murzynem.

² Pisownia została zachowana w oryginale.

- Wiele osób nie lubi rozmawiać o pieniądzach i polityce. Zwłaszcza nie chce się mówić o wysokości zarobków.
- Wśród ludzi nie warto ujawnić poglądów politycznych. To kamufLOWanie się zwłaszcza w czasie wyborów wychodzi, np. nikt nie popiera PISu i nagle ta partia wygrywa.
- Bulwersującym tematem jest pedofilia wśród księży. Aby nie obniżyć rangi kościoła w Polsce, na temat ten nałożono tabu, aby ludziom było wstyd o tym mówić.
- Problemy związane z nietrzymaniem moczu i innymi wstydliwymi dolegliwościami to wciąż temat tabu.
- Dość niezręcznie jest rozmawiać o niepełnosprawnościach i tych fizycznych, jak i chorobach psychicznych. To są tematy tabu, nie porusza się ich na forum.
- Przykładów tematów tabu jest dużo: uzależnienia, kłopoty finansowe, problemy rodzinne, problemy w pracy, niektóre choroby.
- Każdy może mieć swoje prywatne tabu, coś dla jednych jest tematem drażliwym, a dla innych nie. To jest bardzo subiektywne. Ale najczęściej nie mówi się o zarobkach, o braku pracy, o problemach seksualnych w pewnym wieku, może też o śmierci i starości.
- Ludzie nie rozmawiają o sprawach osobistych, zdradach, rozstaniach, rozwodach.
- Często też nie potrafimy rozmawiać o naszych potrzebach, pragnieniach, marzeniach czy też frustracjach. To jest tabu. To sprawy związane z komunikacją. Nie nauczono nas rozmów na trudne tematy, może niektórych z nas, ale większość z nas nie miała w swoim życiu doświadczeń, więc technicznie nie wie, że można, a czasem jak można to zrobić.
- Tabu w towarzystwie to sprawy wiary, w co się wierzy i dlaczego, czy praktykuje się wiarę. To są prywatne sprawy, nie ma po co o tym rozmawiać ze znajomymi.
- Kredyty to jest temat tabu. Ludzie nie lubią mówić, ile mają długów w banku, że mają dom, samochód na kredyt, że pojechali na wakacje za pożyczone pieniądze. Wtedy uśmiechnięte fotki na fejsbuku nie robiłyby już wrażenia.
- W naszym domu nie podejmuje się z dziećmi tematów takich jak uprawianie seksu i antykoncepcja, to jest zadanie szkoły, aby fachowo pouczyć nastolatków w tym zakresie, są zajęcia wdz.
- Boję się rozmawiać z kimkolwiek o starości, niedołęstwie i śmierci. Starość się Panu Bogu nie udała, póki człowiek jest sprawny i wszystko może zrobić koło siebie sam, to te tematy się odwleka, no bo cóż tu mówić. Przykre i straszne jednocześnie.

- W domu nie rozmawiamy o wojnie na Ukrainie, to nie jest nasza sprawa. Temat jest trudny. Powinno się pomagać uchodźcom, ale nie tak, jak to się w Polsce robi, poprzez rozdawanie przyjezdnym tego czego brakuje wielu obywatelom naszego kraju. Mam w tej kwestii bardzo radykalne stanowisko, ale nie chcę zniechęcać dziecka, które jest bardzo empatyczne. Dlatego ten temat przemilczam.
- Tematy gender, z jednej strony kultura LGBT i mnóstwo dodatków nas zalewa, z drugiej strony niezbyt chce się o tym mówić. Wydaje mi się, że kto jest kim to temat tabu. Gwiazdy się rozpisują, wręcz chwala, ale przeciętny Kowalski chyba już nie taki jest rozgadany. To trudne zagadnienia tożsamość płciowa, orientacja seksualna. Można się pogubić.

Zaprezentowane przykłady wpisują się w wyniki, które wcześniej uzyskali inni badacze zagadnienia tabu w polskim społeczeństwie, np.: Anna Dąbrowska (2008), Małgorzata Kita i Ewa Jędrzejko (2009), Elżbieta Anna Sekuła (2011) i inni. Mimo upływu lat tabu w polskim społeczeństwie nie uległo wyraźnym zmianom. Polacy w dalszym ciągu wolą nie podejmować tematów, które unikane były przez wcześniejsze pokolenia, mimo że we współczesnej rzeczywistości społecznej część z nich poruszana jest w mediach, kampaniach społecznych, stanowi elementy programów edukacyjnych (np. tolerancja, niepełnosprawność, choroby, starość, seks, antykoncepcja itp.). Zasadniczo tematy te nie są już tabu w tradycyjnym rozumieniu. Z przeprowadzonych badań wynika, że „nowymi” tematami tabu są natomiast *gender*, głównie w obrębie problematyki płci kulturowo-społecznej i orientacji seksualnej, czy zjawisko pedofilii wśród księży.

Tematy tabu w badanych rodzinach

W komunikacji rodzic-dziecko (nastolatek) w badanych rodzinach tematy tabu również były obecne. Fakt ten zgodnie potwierdziło 100% (N = 60) respondentów. Poniżej zamieszczono wykaz zagadnień, na które wskazali rodzice. Badani mieli również do dyspozycji kategorię „inne”, aby móc podać własną propozycję tematu tabu. Nikt z tej opcji nie skorzystał. Wykaz wyborów badanych przedstawia tabela 1³.

³ W opracowaniu propozycji (wielokrotnego wyboru) zaproponowanych respondentom inspirowano się rejestrem autorstwa A. Dąbrowskiej (2008). Przedstawione podejście do zjawiska tabu społecznego zostało zaktualizowane w oparciu o wydane później opracowania naukowe (np. Rogodzińska, Otrębska, 2018).

Tabela 1

Tematy tabu w komunikacji rodzic–dziecko w opinii rodziców

Które z wymienionych zagadnień uznaje Pani/Pan za tabu w rozmowie z nastoletnim dzieckiem?	N = 60	%
Wierzenia religijne	10	16,6
Sytuacja materialna rodziny	45	75
Problemy rodzinne, np. konflikty, przemoc, rozwód, zdrady	41	68,3
Nalogi dorosłych członków rodziny	20	33,3
Sprawy związane z płcią i seksem	34	56,6
Nagość	30	18
Nazwy części ciała	15	25
Choroby	21	35
Starość	20	33,3
Śmierć	40	66,6
Samobójstwa nastolatków	10	16,6
Aborcja	10	16,6
Eutanazja	27	45
Inne	0	0

Wyniki przedstawione w tabeli nie sumują się, ponieważ była możliwość wielokrotnego wyboru.

Źródło: Opracowanie własne (na podstawie Dąbrowska, 2008).

Ocena własnych umiejętności komunikacyjnych

Nie mniej ważne z punktu badanego zagadnienia są kompetencje komunikacyjne rodziców, czyli ich zdolność do posługiwania się językiem odpowiednio do sytuacji społecznej i do relacji z innymi uczestnikami interakcji komunikacyjnej, w analizowanym przypadku – z nastoletnimi dziećmi. Kompetencje te związane są z pragmatycznym aspektem mówienia, a więc zarówno z wyrażaniem intencji w sposób skuteczny i jasny dla odbiorców, jak i rozumieniem tego, co rozmówcy chcą rzeczywiście przekazać (Kurcz, 2005). Można je więc rozpatrywać jako pewien rodzaj kompetencji społecznych, rozumianych, zgodnie z definicją Anny Matczak, jako „złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego” (Matczak, 2007, s. 7).

Za wyznaczniki posiadanych przez rodziców kompetencji komunikacyjnych w badaniach przyjęto: umiejętność słuchania, która zakłada szacunek do rozmówcy, chęć wysłuchania go, przyjęcia argumentów i emocji rozmówcy przy jednoczesnym powstrzymaniu się od osądów i rad, umiejętność zadawania pytań, umiejętność udzielania odpowiedzi, umiejętność posługiwania się informacją zwrotną, polegającą na przekazywaniu swoich odczuć i spostrzeżeń w oparciu o fakty, z pominięciem ele-

mentu oceny. Sposób, w jaki rodzice ocenili swoje umiejętności porozumiewania się z nastoletnim potomstwem, obrazuje tabela 2.

Tabela 2

Subiektywna ocena kompetencji komunikacyjnych posiadanych przez rodziców

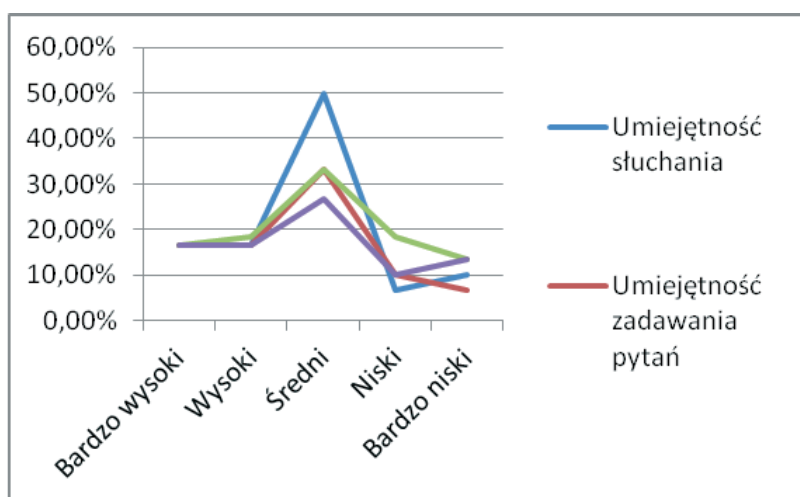
Rodzaj umiejętności	Poziom rodzicielskich kompetencji komunikacyjnych									
	Bardzo wysoki		Wysoki		Średni		Niski		Bardzo niski	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Umiejętność słuchania	10	16,6	10	16,6	30	50	4	6,6	6	10
Umiejętność zadawania pytań	10	16,6	10	16,6	20	33,3	6	10	4	6,6
Umiejętność udzielania odpowiedzi	10	16,6	11	18,3	20	33,3	11	18,3	8	13,3
Umiejętność posługiwania się informacją zwrotną	10	16,6	10	16,6	16	26,6	6	10	8	13,3

Źródło: Opracowanie własne.

W obrębie każdego ze wskaźników zdecydowana większość badanych identyfikuje swoje kompetencje komunikacyjne na poziomie co najmniej średnim, który w odniesieniu do umiejętności słuchania wskazało 50% rodziców, umiejętności zadawania pytań i udzielania odpowiedzi – 33,3% rodziców, zaś umiejętności posługiwania się informacją zwrotną – 26,6% rodziców. Zauważyć można tendencję rodziców do oceny wysokiej lub bardzo wysokiej w ocenie następujących kompetencji: umiejętność słuchania na poziomie wysokim – 16,6%, zaś na niskim – 6,6% rodziców; umiejętność zadawania pytań oraz umiejętność posługiwania się informacją zwrotną na poziomie wysokim 16,6% rodziców, zaś na niskim – 10%. W odniesieniu do umiejętności udzielania odpowiedzi poziomy wysoki i niski równoważą się – 18,3% rodziców.

Patrząc na zestawienie poziomów bardzo wysoki–bardzo niski, widzimy, że rozkład ocen przyjął następujący kształt: umiejętność słuchania: poziom bardzo wysoki – 16,6%, poziom bardzo niski – 10% rodziców; umiejętność zadawania pytań: poziom bardzo wysoki – 16,6%, bardzo niski – 6,6% rodziców. Kompetencje, takie jak umiejętność udzielania odpowiedzi oraz umiejętność posługiwania się informacją zwrotną, w porównaniu poziomów bardzo wysokiego i bardzo niskiego osiągnęły taką samą wartość, tzn. pierwsza kategoria w odniesieniu do bardzo wysokiego wyniosła 16,6%, zaś poziom bardzo niski wskazało 13,3% rodziców. Samoocena umiejętności komunikacyjnych rodziców została przedstawiona na rysunku 1.

Według subiektywnej oceny kompetencje komunikacyjne rodziców umożliwiają im podejmowanie trudnych tematów, jednakże nie bez komplikacji. Średni poziom oceny wszystkich kompetencji wskazany przez grupę wynosił od 26,6% do aż 50% (dotyczy aktywnego słuchania), dominujący w populacji to potencjał rodziców nastolatków. Wskazuje on na mocne strony umiejętności komunikacyjnych rodziców, ale też zapewne ukazuje ich braki i ograniczenia w tym zakresie, a te z kolei (co należy podkreślić) mogą wywoływać trudne emocje, takie jak lęk, zawstydzenie, złość czy nawet obrzydzenie, i ostatecznie stać się przyczyną do odkładania momentu rozmowy, unikania jej lub w skrajnych przypadkach nie podjęcia tematu wcale.



Rysunek 1.

Samoocena umiejętności komunikacyjnych rodziców. Źródło: Badania własne.

Ocena własnego poziomu umiejętności rozmowy z dzieckiem na tematy tabu

Komunikowanie się rodziców z dziećmi jest procesem mającym na celu m.in. przekazywanie informacji. Polega na wymianie werbalnych i niewerbalnych komunikatów służących dzieleniu się myślami oraz poglądami. Z pewnością sprzyjać mu będą zdolności filtrowania i selekcjonowania informacji, które w trzecim dziesięcioleciu XXI wieku, w dobie ogólnie dostępnego Internetu, portali społecznościowych, telewizji informacyjnych itp., są przyczyną przeładowania informacyjnego. Lawinowy wzrost treści i informacji może spowodować chaos informacyjny, w którym nastolatek nie będzie potrafił się odnaleźć (Toffler, 2007). Wiedza to podstawa. Dzięki niej człowiek żyje pełniej, ma też większe szanse na zbudowanie szczęścia. Nie rozumiejąc świata,

ciężko się w nim odnaleźć. To, w jaki sposób badani ocenili poziom swojej wiedzy, którą mogą posługiwać się w rozmowach na tematy tabu ze swoimi nastoletnimi dziećmi, przedstawia tabela 3.

Tabela 3

Subiektywna ocena poziomu umiejętności prowadzenia rozmowy na tematy tabu z dzieckiem w wieku 12–13 lat

Tematy tabu	Poziom umiejętności prowadzenia rozmowy na tematy tabu z dzieckiem w wieku 12–13 lat									
	Bardzo wysoki		Wysoki		Średni		Niski		Bardzo niski	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Wierzenia religijne	10	16,6	10	16,6	20	33,3	18	30	2	3,3
Sytuacja materialna rodziny	40	66,6	10	16,6	10	16,6	0	0	0	0
Problemy rodzinne, np. konflikty, przemoc, rozwód, zdrady	10	16,6	30	50	20	33,3	0	0	0	0
Nałogi dorosłych członków rodziny	10	16,6	10	16,6	20	33,3	8	13,3	2	3,3
Sprawy związane z płcią i seksem	10	16,6	10	16,6	25	40	0	0	0	0
Nagość	20	33,3	15	25	13	21,6	8	13,3	4	6,6
Nazwy części ciała	10	16,6	40	66,6	10	16,6	0	0	0	0
Choroby	20	33,3	10	16,6	10	16,6	13	21,6	7	11,6
Starość	10	16,6	20	33,3	19	31,6	8	13,3	2	3,3
Śmierć	13	21,6	10	16,6	25	41,6	10	36,6	2	3,3
Samobójstwa wśród nastolatków	10	16,6	10	36,6	19	31,6	8	13,3	13	21,6
Aborcja	10	16,6	15	25	10	16,6	25	41,6	0	0
Eutanazja	7	11,6	10	16,6	11	18,3	7	11,6	25	41,6
Inne	10	16,6	10	16,6	25	41,6	10	16,6	5	8,3

Źródło: Opracowanie własne (na podstawie Dąbrowska, 2008).

W subiektywnej ocenie badanych w odniesieniu do tematów takich, jak sytuacja materialna rodziny (66,6%), nagość (33,3%) i choroby (33,3%), poziom umiejętności prowadzenia rozmowy uznany został za bardzo wysoki, zaś w odniesieniu do zagadnień: nazwy części ciała (66,6%), problemy rodzinne (50%), starość (33,3%) – wysoki. Widać, że niski poziom wspomnianej umiejętności dotyczył: aborcji (41,6%), wierzeń religijnych (30%) i chorób (21,6%), w tym przypadku część osób (11,6%) zadeklarowała nawet bardzo niski poziom. Jeszcze niższe umiejętności respondenci wskazywali w przypadku eutanazji (41,6%) i zjawiska samobójstw wśród nastolatków (21,6%). W kwestii pozostałych tematów rodzice zadeklarowali średni poziom swojej wiedzy.

Ocena własnej gotowości do podjęcia rozmowy na tematy tabu

W rodzinie jest wiele okazji do rozmów. Poczucie bliskości powinno umożliwić podjęcie komunikacyjnej interakcji, należy jednak pamiętać, że w przeprowadzonym sondażu problematyka rozmów dotyczyła tabu, a ono stanowi swoistego rodzaju wyzwanie, zarówno dla starszych, jak i młodszych członków rodzin. Jakie tematy rodzice decydowali się podjąć, a na jakie zaś niechętnie rozmawiali ze swoim nastoletnim potomstwem, unikali ich albo zbywali milczeniem? Rozkład odpowiedzi przedstawia tabela 4.

Tabela 4

Gotowość do podjęcia rozmowy na tematy tabu z dzieckiem w wieku 12–13 lat w opinii rodziców

Tematy tabu	Gotowość do podjęcia rozmowy na tematy tabu z dzieckiem w wieku 12–13 lat							
	Podjęcie rozmowy		Rozmowa przeprowadzona niechętnie		Unikanie rozmowy (wymówki, odwlekanie w czasie)		Niepodjęcie rozmowy	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Wierzenia religijne	20	33,3	20	33,3	10	16,6	10	16,6
Sytuacja materialna rodziny	5	8,3	17	28,3	18	30	30	50
Problemy rodzinne, np. konflikty, przemoc, rozwód, zdrady	10	16,6	10	16,6	20	33,3	20	33,3
Nałogi dorosłych członków rodziny	7	11,6	13	21,6	20	33,3	20	33,3
Sprawy związane z płcią i seksem	21	35	8	13,3	11	18,3	20	33,3
Nagość	20	33,3	15	25	15	25	10	16,6
Nazwy części ciała	40	66,6	10	16,6	5	8,3	5	8,3
Choroby	19	31,6	11	18,3	20	33,3	10	16,6
Starość	32	53,3	10	16,6	8	13,3	10	16,6
Śmierć	10	16,6	23	38,3	17	28,3	20	33,3
Samobójstwa wśród nastolatków	17	28,3	9	15	14	23,3	20	33,3
Aborcja	20	33,3	15	25	15	25	10	16,6
Eutanazja	11	18,13	18	30,8	11	18,3	20	33,3

Źródło: Opracowanie własne (na podstawie Dąbrowska, 2008).

W badanych rodzinach najczęściej wyrażano gotowość do podjęcia tematów dotyczących nazw części ciała (66,6%). Wynik ten nie jest zaskakujący, dzieci w wie-

ku 12–13 lat wykazują bowiem zainteresowanie ciałem, zwłaszcza jego intymnymi częściami. Niestety, posługiwanie się wulgarnymi nazwami, np. organów płciowych, jest dość powszechne i „rekompensuje” niejako poczucie zażenowania i wstydu, stąd podjęcie tej tematyki w rozmowach jest dość częste. Inne nierzadko poruszane w rodzinach tematy tabu to: starość (53,3%), wierzenia religijne (33,3%), w tym jednak przypadku w części domostw (33,3%) temat ten podejmuje się z oporem, aborcja (33,3%), nagość (33,3%). Niechętnie rozmawia się natomiast na tematy śmierci (38,3%), eutanazji (10,8%), w tym przypadku w wielu rodzinach odwleka się rozmowę (18,3%) lub wcale się jej nie podejmuje (33,3%). Podobnie kształtuje się gotowość do podejmowania rozmowy na tematy sytuacji materialnej rodziny (28,3%), nawet w wielu rodzinach (50%) temat ten w rozmowie z dzieckiem nie jest wcale podejmowany. Inne tematy, na które nie rozmawia się z nastoletnim dzieckiem, to: nałogi dorosłych członków rodziny, problemy rodzinne, np. konflikty, przemoc, rozwód, zdrady, sprawy związane z płcią i seksem, śmierć, samobójstwa wśród nastolatków, eutanazja (33,3%).

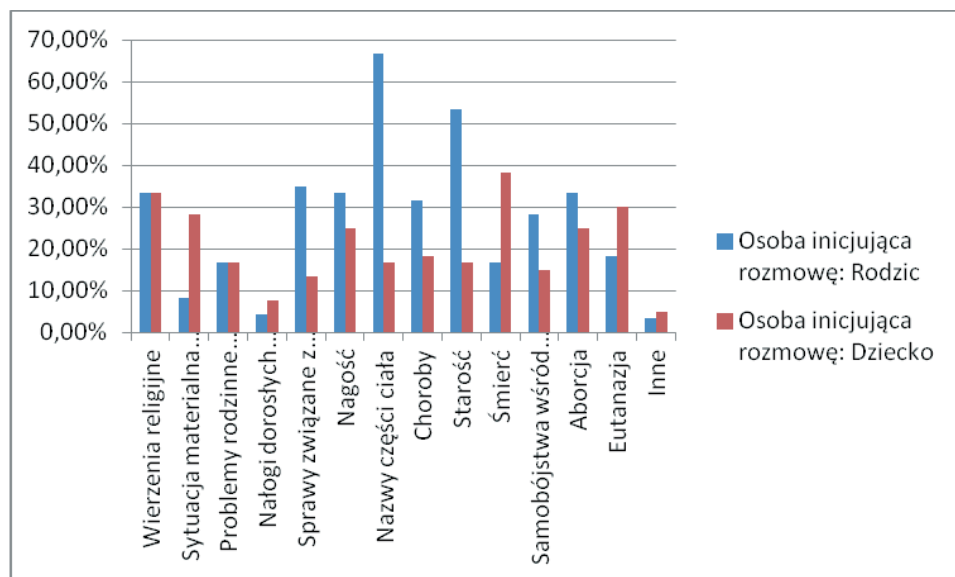
Inicjowanie rozmowy na tematy tabu

Badania wykazały zróżnicowaną dynamikę inicjowania rozmów na tematy tabu w rodzinach z nastoletnimi dziećmi. Zgodnie z deklaracją respondentów trudne dialogi (o ile w ogóle były) inicjowali głównie dorośli. Stanowi to interesujący do interpretacji wynik w kontekście dalszych analiz, co zostało poruszone w kolejnym podrozdziale. Rodzice decydowali się na rozmowy z potomstwem skupione na: sprawach związanych z płcią i seksem (35% rodzice, 13,3% dzieci), nagością (33,3% rodzice, 25% dzieci), nazwami części ciała (66,6% rodzice, 16,6% dzieci), chorobami (31,6% rodzice, 18,3% dzieci), starością (53,3% rodzice, 16,3% dzieci), samobójstwami wśród nastolatków (28,3% rodzice, 15% dzieci), aborcją (33,3% rodzice, 25% dzieci). Niektóre rozmowy były zapewne wynikiem bezpośrednich pytań dziecka lub sytuacji, która dotyczyła badanych (ten wątek nie był podjęty w sondażu), choć wniosek taki sugeruje odwrócenie proporcji w inicjowaniu rozmów na korzyść młodszego pokolenia. W tym przypadku dotyczyły one tematów: sytuacja materialna rodziny (28,3% dzieci, 8,3% rodzice), nałogi dorosłych członków rodziny (13% dzieci, 4% rodzice), śmierć (38,3% dzieci, 15,6% rodzice), eutanazja (30% dzieci, 18,3% rodzice). Całościowe zestawienie rozkładu głosów zawiera tabela 5, natomiast graficzne przedstawienie procentowego udziału w inicjowaniu rozmów na tematy tabu przedstawiono na rysunku 2.

Tabela 5

Osoba inicjująca rozmowę na temat tabu w opinii rodziców

Tematy tabu	Osoba inicjująca rozmowę			
	Rodzic		Dziecko	
	N	%	N	%
Wierzenia religijne	20	33,3	20	33,3
Sytuacja materialna rodziny	5	8,3	17	28,3
Problemy rodzinne, np. konflikty, przemoc, rozwód, zdrady	10	16,6	10	16,6
Nałogi dorosłych członków rodziny	7	4,2	13	7,8
Sprawy związane z płcią i seksem	21	35	8	13,3
Nagość	20	33,3	15	25
Nazwy części ciała	40	66,6	10	16,6
Choroby	19	31,6	11	18,3
Starość	32	53,3	10	16,6
Śmierć	10	16,6	23	38,3
Samobójstwa wśród nastolatków	17	28,3	9	15
Aborcja	20	33,3	15	25
Eutanazja	11	18,3	18	30
Inne	2	3,33	3	5

Źródło: Opracowanie własne (na podstawie Dąbrowska, 2008).Rysunek 2. Procentowy udział rodziców i dzieci w wieku 12–13 lat w inicjowaniu rozmów na tematy tabu. *Źródło:* Badania własne.

Kompetencje komunikacyjne rodziców a inicjowanie rozmów na tematy tabu

Na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, że wysoka ocena własnych umiejętności komunikacyjnych rodzica koreluje z deklarowaną umiejętnością prowadzenia rozmów na tematy tabu (tabela 6, rysunek 3) oraz z gotowością prowadzenia takich rozmów (tabela 6, rysunek 4). Można zatem wnioskować, że rodzice potrafiący aktywnie słuchać, zadawać pytania i na nie odpowiadać oraz udzielać informacji zwrotnej potrafią jednocześnie prowadzić rozmowy na tematy tabu oraz wyrażają gotowość do podjęcia takich rozmów. Sformułowanie to ma charakter dosyć oczywisty i spodziewany. Co ciekawe jednak, nie stwierdzono istotnych statystycznie korelacji pomiędzy umiejętnościami komunikacyjnymi rodziców a inicjowaniem przez nich rozmów na tematy tabu (tabela 6, rysunek 5). Biorąc pod uwagę, że inicjatorami rozmów byli głównie rodzice (zob. rysunek 2), można powążyć się na przypuszczenie, że rodzice inicjują rozmowy na tematy związane z płcią i seksem, nagością, nazwami części ciała, chorobami, starością, a także samobójstwami wśród nastolatków oraz z aborcją nawet w sytuacji, gdy nie oceniają wysoko swoich kompetencji komunikacyjnych. Z drugiej strony natomiast istnieje istotna statystycznie zależność pomiędzy kompetencjami komunikacyjnymi rodzica a inicjowaniem rozmów na tematy tabu przez dziecko (tabela 6, rysunek 6). Można to interpretować tak, że rodzic oceniający swoje kompetencje komunikacyjne wysoko, potrafiący aktywnie słuchać, zadający umiejętnie pytania, udzielający odpowiedzi na pytania stawiane przez dziecko, a także nie stroniący od informacji zwrotnej stwarza atmosferę do inicjowania rozmów na tematy tabu przez dziecko. Być może zatem wspomniany brak istotnych statystycznie korelacji pomiędzy kompetencjami komunikacyjnymi rodziców a inicjowaniem przez nich rozmowy wskazuje, że w sytuacji wysokiej otwartości komunikacyjnej dorosłych inicjowanie rozmów nie jest już konieczne, gdyż rodzic niejako podąża za kwestiami poruszonymi przez dziecko, oddając jemu swobodę wyboru tematów tabu.

Uchwycona w badaniach niespecyficzna/interesująca okoliczność może być warunkowana wieloma czynnikami. Z jednej strony można założyć, że mimo wysoko ocenianego przez dorosłych własnego potencjału do rozmów na tematy tabu podejmowanie lub wstrzymanie się z rozpoczęciem rozmowy z dzieckiem jest warunkowane sytuacją życiową rodziny, codziennymi problemami jej członków. To one właśnie mogą wytyczać merytoryczny zakres tematów podejmowanych w domowych rozmowach. Z tego punktu widzenia zagadnieniami podejmowanymi w międzypokoleniowym dyskursie będą tylko te bezpośrednio dotyczące członków rodziny, zwłaszcza dzieci. Nie można też wykluczyć, że rodzice świadomie nie chcą koncentrować uwagi swojego nastoletniego potomstwa na te-

Tabela 6

Macierz korelacji kompetencji komunikacyjnych rodziców oraz umiejętności prowadzenia rozmów na tematy tabu, gotowości do prowadzenia takich rozmów, a także inicjowania rozmów przez rodzica lub przez dziecko

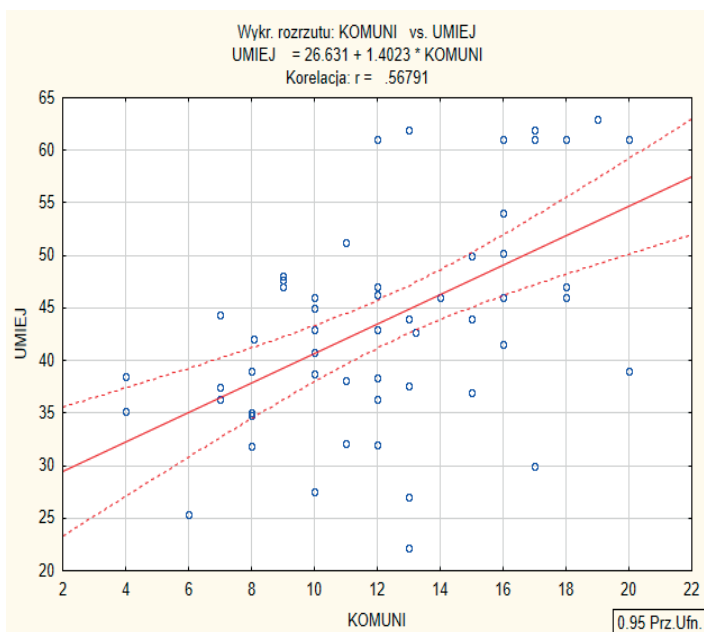
Zmienna kompetencji komunikacyjnych rodzica	Gotowość prowadzenia rozmowy na tematy tabu	Umiejętność prowadzenia rozmowy na tematy tabu	Inicjowanie rozmów przez dziecko	Inicjowanie rozmów przez rodzica
Umiejętność słuchania	.4939	.4819	.3902	-.0358
	N=59	N=59	N=59	N=59
	p=.000	p=.000	p=.002	p=.788
Umiejętność zadawania pytań	.4502	.5400	.3536	-.0175
	N=59	N=59	N=59	N=59
	p=.000	p=.000	p=.006	p=.895
Umiejętność udzielania odpowiedzi	.4241	.4797	.2787	-.0242
	N=59	N=59	N=59	N=59
	p=.001	p=.000	p=.033	p=.856
Umiejętność posługiwania się informacją zwrotną	.2861	.4185	.2584	.0623
	N=59	N=59	N=59	N=59
	p=.028	p=.001	p=.048	p=.639
Kompetencje komunikacyjne (ogółem)	.4915	.5679	.3795	-.0055
	N=59	N=59	N=59	N=59
	p=.000	p=.000	p=.003	p=.967

Korelacje oznaczone współczynnikiem korelacji są istotne z $p < .05000$.

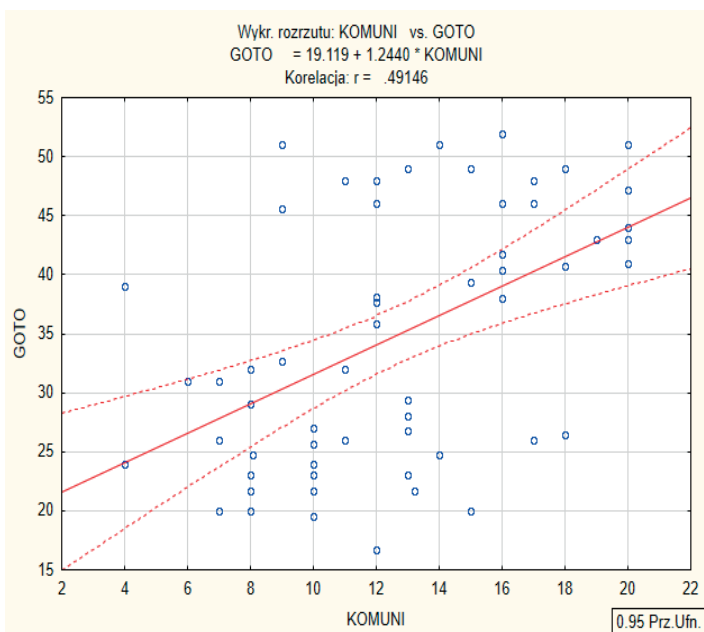
W prowadzonych badaniach wyodrębniono następujące czynniki: 1) Umiejętności komunikacyjne rodziców, na które składały się następujące kompetencje: umiejętność słuchania (Q8_1), umiejętność zadawania pytań (Q8_2), umiejętność udzielania odpowiedzi (Q8_3), umiejętność posługiwania się informacją zwrotną (Q8_4); 2) Umiejętność rozmowy na tematy tabu przez rodziców – w analizie czynnikowej ujęty jako jeden czynnik; 3) Gotowość do podjęcia rozmowy na tematy tabu – w analizie czynnikowej ujęty jako jeden czynnik; 4) Inicjowanie rozmów na tematy tabu przez dziecko; 5) Inicjowanie rozmów na tematy tabu przez rodzica.

Źródło: Badania własne.

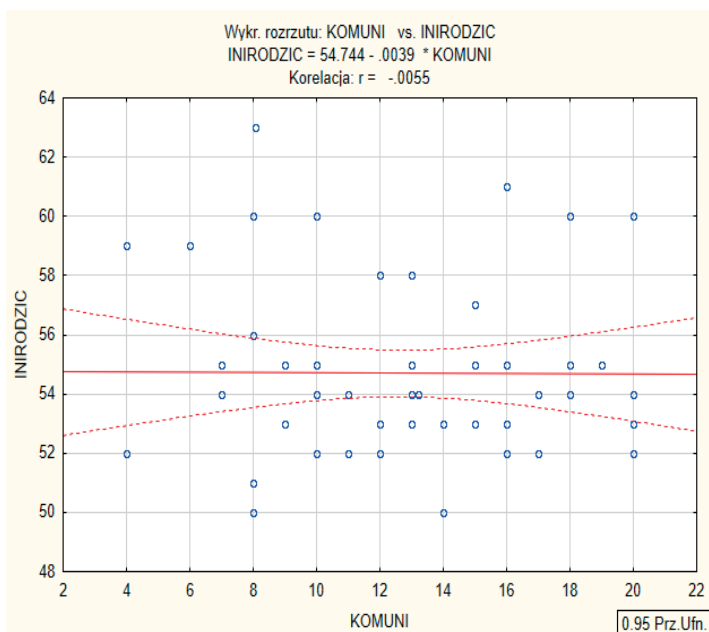
matkach kontrowersyjnych lub/i trudnych, np. samobójstwach wśród dzieci, aby uniknąć potencjalnego zagrożenia w swoich rodzinach. Kierując się tą obawą, nie chcą zachęcać swoich dzieci do rozmyślania (teoretyzowania) na tematy, których one same nie zgłaszają jako dla nich istotne. Motywy tych decyzji nie zostały rozpoznane w badaniach przyczynkowych i stanowią one będą kierunek kontynuowania badań zagadnienia tabu w polskich rodzinach z potomstwem w wieku adolescencji.



Rysunek 3. Korelacja pomiędzy umiejętnościami komunikacyjnymi rodziców (KOMUNI) oraz umiejętnością prowadzenia rozmowy na tematy tabu (UMIEJ). Źródło: Opracowanie własne.

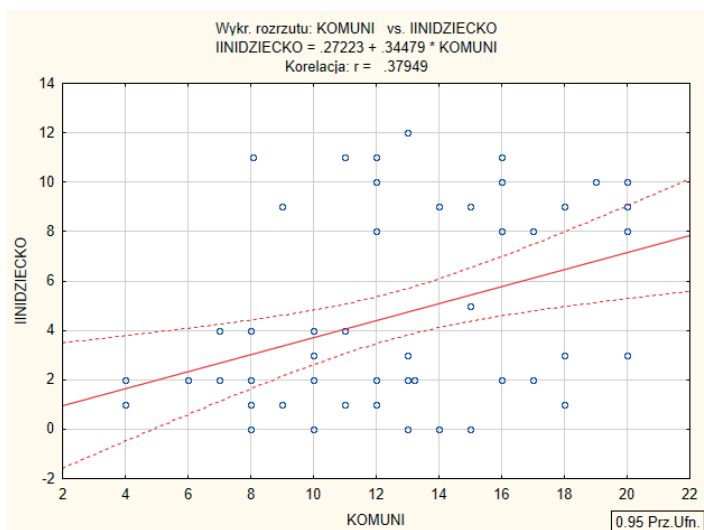


Rysunek 4. Korelacja pomiędzy kompetencjami komunikacyjnymi rodziców (KOMUNI) oraz gotowością podjęcia rozmów na tematy tabu (GOTO). Źródło: Opracowanie własne.



Rysunek 5. Brak korelacji pomiędzy kompetencjami komunikacyjnymi rodziców (KOMUNI) a inicjowaniem przez nich rozmów na tematy tabu (INIRODZIC).

Źródło: Opracowanie własne.



Rysunek 6. Korelacja pomiędzy kompetencjami komunikacyjnymi rodziców (KOMUNI) a inicjowaniem przez dzieci rozmów na tematy tabu (INIDZIECKO).

Źródło: Opracowanie własne.

Czynniki warunkujące skuteczną komunikację rodzic–dziecko. Praktyczne implikacje

Trudno wyobrazić sobie życie rodzinne bez wspólnej rozmowy, bez okazji do wzajemnego słuchania siebie, możliwości wypowiedzenia swoich problemów, otwartości i zaufania, akceptacji i zrozumienia. Ważne jest, aby rodzice potrafili odnaleźć się w sytuacji, gdy ich nastoletnie dziecko zada kłopotliwe pytanie, zainicjuje rozmowę na „niewygodny” temat bądź nadarzy się naturalna okoliczność rozmowy dotyczącej problemu uznanego powszechnie za tabu.

Każda rodzina ma wypracowany swój rodzaj komunikowania się. Ze względu na trwałość kontaktów wynikających ze wspólnego zamieszkiwania i codziennego współżycia ma on znaczenie dla funkcjonowania tej rodziny.

Jak poruszyć trudny temat w rozmowie z dzieckiem, i czy w ogóle to robić, to dylemat większości rodziców. Na ogół, zwykle elokwentnym i chętnym do dyskusji ludziom, gdy rozmowa zaczyna dotyczyć trudnych tematów, brakuje słów, głos się łamie, zmieniają więc prędko temat lub wykręcają się jakąś niecierpiącą zwłoki pracą. Tego typu reakcje są wynikiem działania mechanizmów obronnych. Prowadzi to do coraz większych komplikacji stosunków w rodzinie i powrót z „drogi milczenia” jest coraz trudniejszy (Kądziołka, 2012, s. 119).

Tylko otwarta i szczerza rozmowa rodzica z dzieckiem może pomóc w rozstrzygnięciu dylematów nastolatka, zaspokojeniu jego potrzeby wiedzy itp. Jak twierdzi Teresa Król, „rozmowa – to nie wykład ani prelekcja” (Król, 2017, s. 34), ważne, aby dziecko mogło zadać pytanie, wypowiedzieć swoje zdanie. Aby komunikacja rodzic–dziecko była skuteczna, muszą być spełnione określone warunki. Powinna być ona szczerza i życzliwa, nie powinno być w niej miejsca na ukryte intencje, podstęp czy manipulacje faktami. Bez wątpienia można stwierdzić, że prowadzenie dialogu jest sztuką, pewnego rodzaju umiejętnością, której można się nauczyć i w jej obrębie doskonalić. Pomocne w tym zakresie mogą być zasady, o których pisze Marta Filipowicz (2019, s. 55). Do najbardziej ogólnych i podstawowych zalicza ona: zasadę dobrej woli do podjęcia dialogu; zasadę uznania, że druga strona dialogu (także dziecko) może mieć swoje racje, argumenty, stanowisko, przemyślenia; zasadę partnerstwa, zakładającą wzajemną akceptację odmienności, indywidualność; zasadę prawa do krytykowania i poddawania się krytyce; kulturę prowadzenia dialogu, która wiąże się z zasadami etyki; regułę wiarygodności obu stron dialogu; regułę uzasadnienia głoszonych sądów, ocen, opinii; zasadę pierwszeństwa słuchania przed mówieniem; zasadę rozumienia przed osądzaniem oraz zasadę dzielenia się doświadczeniem przed pouczaniem. Gwarantem dobrej komunikacji jest wystrzeganie się barier komunikacyjnych, ponieważ rodzina powinna być miejscem, gdzie można szczerze

porozmawiać, a przy tym bez skrupowania wyrazić swoje uczucia, troski, obawy, przeżywać radości, oprzeć się na głębokim zaufaniu, życzliwości i przede wszystkim poczuciu bezpieczeństwa. Wśród zasad, które kierują komunikowaniem się, warto podkreślić znaczenie dialogu charakteryzującego się m.in. dużym stopniem przychylności i otwartości rodziny na dyskusje na różne tematy, zamiast m.in. arbitralnego wnioskowania (rodzic ma zawsze rację), selektywnego abstrahowania (wykorzystywanie informacji, które są pozbawione kontekstu, jednak niektóre szczegóły zostają wyolbrzymione, a z kolei inne pominięte), nadmiernego generalizowania (pojedyncze zdarzenie zostaje odniesione do wielu innych sytuacji bez względu na to, czy istnieje między nimi rzeczywiste podobieństwo), maksymalizacji i minimalizowania (zdarzenie czy okoliczność zostają zbytnio pominięte bądź podkreślone; Kądziołka, 2012, ss. 123–124).

Zakończenie

Rodzina jest podstawową komórką społeczną, w której powinien mieć miejsce otwarty i szczery dialog pomiędzy dorosłymi a dzieckiem. Powinno ono mieć pewność, że może porozmawiać z rodzicami na każdy temat. Powinno im ufać i nie obawiać się dzielenia się swoimi wątpliwościami czy zadawania pytań lub wyrażania własnego zdania na dany temat. Jeśli rodzice wykażą zainteresowanie, empatię i zrozumienie dla jego punktu widzenia, będzie chciało z nimi rozmawiać. Jeśli będzie potrzebowało rady, zwróci się do nich. Szczere rozmowy na tematy objęte tabu umożliwiają nastolat-kowi budowanie wiedzy o świecie, którego nie zna i może się boi. Od odpowiedzi rodziców zależy, czy ta niewiedza i lęki zostaną opanowane, czy będą się rozrastać, czyniąc grunt do destrukcyjnych zachowań wobec siebie i innych. Wiele się mówi o tym, że wiedza pomaga w życiu. Dlaczego więc stwarzać problemy tam, gdzie ich nie ma, np. poprzez zatajanie przed dziećmi spraw, które w mniemaniu dorosłych uważane są za trudne? Często jest tak, że jeśli dziecko zostanie „uświadomione” nie w domu rodzinnym, to naturalną rzeczą będzie poszukiwanie przez nie informacji w innych źródłach, a to może się wiązać z pewnym ryzykiem. Cemu więc nie mówić dzieciom prawdy? Oczywiście w odpowiednich dla ich wieku proporcjach. Każda codzienna sytuacja może być doskonałą okazją do rozmowy. Wspólne rodzinne rytuały mogą być naturalną przestrzenią do dyskusji na każdy temat – nawet ten wyjątkowo poważny, o którym nam się zdawało, że dziecko w tym wieku nie może przecież myśleć. Tymczasem ono myśli bardzo poważnie i skrupulatnie. Jak powiedział Janusz Korczak, pedagog, praktyk i teoretyk wychowania: „Dziecko nie może myśleć «jak dorośli», ale może dziecięco zastanawiać się nad poważnymi zagadnieniami dorosłych; brak wiedzy i doświadczenia zmusza je, by inaczej myślało” (Korczak, 1993, s. 84).

Dziecko ma prawo do poważnych pytań i poważnych odpowiedzi. A rodzice powinni pozostawać otwarci na te pytania. To z pewnością najlepsza postawa dla każdej rozmowy. Nie warto silić się na obalanie tabu, wystarczy, że nie będzie się go unikać w domowych konwersacjach.

Małgorzata Bojko słusznie zauważa, że rodzice

obawiają się, że niektóre tematy mogą wywołać chaos i tak silne emocje u dziecka, że nie będzie mogło beztrząsco żyć. Ale, paradoksalnie, taka szklana bańka, w której zamykamy dziecko, może wyrządzić mu krzywdę. Przez nią nie przenika pełny obraz świata, w którym jest i ból, i cierpienie. W konsekwencji dziecko, idąc do szkoły i stykając się z wiedzą rówieśników, przeżywa pęknięcie albo nawet roztrzaskanie takiej bańki w drobny mak. Jej odłamki mogą boleśniej je zranić. Każde dziecko zetknie się z problemami dorosłych i zagrożeniami współczesnego świata. Warto, żeby było na to przygotowane, a dorośli żeby byli przygotowani na grad pytań ze strony dzieci, czasami trudnych dla nich pytań (Bojko, 2019).

Dzieci z reguły naturalnie przyjmują informacje, o jakich ich rodzice mówią w sposób wyważony, spokojny, dozując szczegóły stosownie do wieku dziecka. Warto z nimi rozmawiać, aby wiedziały, znały odpowiedzi, ale także aby same potrafiły w przyszłości podjąć dialog na pewne (trudne) tematy (za: Stępień-Rejszel, 2020, s. 6).

Bibliografia

- Adamski, F. (2002). *Rodzina: Wymiar społeczno-kulturowy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Adamus, B. (2005). Internet jako źródło wiedzy i zagrożenia. *Warsztaty Bibliotekarskie*, 2 (14). Pobrane z: <http://www.pedagogiczna.edu.pl/warsztat/2005/2/050201.htm>.
- Arseniuk, R. (2013). *Dorastanie: Kryzys i powtórna szansa na rozwój*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji. Pobrane z: <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=6446>.
- Bojko, M. (2019). Jak rozmawiać z dziećmi na trudne tematy? *Doradca w Pomocy Społecznej*, 47. Pobrane z: <https://doradcapomocyspolecznej.pl/artukul/jak-rozmawiac-z-dziecmi-na-trudne-tematy>.
- Burszta, W.J. (2010). Gonitwa za tabu. *Tygodnik Powszechny*, 7, 6–9.
- Cieślak, M. (2007). Tabułamacze. *Newsweek*, 1, 104–107.
- Cudak, H. (2011a). Kształtowanie kultury pedagogicznej młodzieży w programach szkolnych. *Pedagogika Rodziny*, 1 (1), 9–17.
- Cudak, H. (2011b). Wstęp. *Pedagogika Rodziny*, 1 (1), 5–6.
- Dąbrowska, A. (2021). Tabu czyli zakaz. *Filozofuj*, 2 (38), 6–8.
- Dąbrowska, A. (2008). Zmiany obszarów podlegających tabu we współczesnej kulturze. *Język a Kultura*, 20, 173–196.
- Filipowicz, M. (2019). Dialog w rodzinie w ujęciu chrześcijańskiej koncepcji wychowania. *Nauczyciel i Szkoła*, (1) 69, 50–62.

- Harwas-Napierała, B. (2006). *Komunikacja interpersonalna w rodzinie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Janke, A.W. (2009). Pedagogika rodziny i wychowanie rodzinne. W: S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny: Obszary i panorama problematyki* (ss. 80–97). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kawula, S., Brągiel, J., Janke, A.W. (1997). *Pedagogika rodziny: Obszary i panorama problematyki*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kądziołka, W. (2012). Komunikacja międzyosobowa we współczesnej rodzinie. *Studia Socialia Cracoviensia*, 4 (1), 113–125. DOI: 10.15633/ssc.394.
- Kiełb-Grabarczyk, D. (2013). Wychowanie pod presją czyli dzieciństwo XXI wieku. *Wychowanie w Rodzinie*, 8, 317–329. DOI: 10.23734/wwr20132.317.329.
- Kita, M., Jędrzejko, E. (2009). Wyznanie miłosne jako akt mowy: Tabu – konwencja – detabuizacja (?). *Język a Kultura*, 21, 127–144. Pobrane z: <https://wuwr.pl/jk/article/view/631>.
- Kocik, L. (2006). *Rodzina w obliczu wartości i wzorów życia ponowoczesnego świata*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Korczak, J. (1993). *Jak kochać dziecko: Dziecko w rodzinie* (t. 7). Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Kornas-Biela, D. (2020). Wychowanie przez codzienność życia w rodzinie w ujęciu profesor Teresy Kukołowicz. *Family Forum*, 9, 211–231. DOI: 10.25167/FF/1512.
- Król, T. (2017). Wędrując ku dorosłości: Wychowanie do życia w rodzinie: Podręcznik dla klasy 7 szkoły podstawowej. Kraków: Rubikon.
- Kukołowicz, T. (1996). O wychowaniu przez codzienność w rodzinie. W: T. Kukołowicz, *Rodzina wychowuje: Wybrane zagadnienia* (ss. 145–149). Stalowa Wola: Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej w Stalowej Woli.
- Kwak, A. (1994). *Rodzina i jej przemiany*. Warszawa: ISNS UW.
- Kurcz, I. (2005). *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Leszczyński, Z. (1988). *Szkice o tabu językowym*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Maj, B. (2011). Rola małżeństwa i rodziny w życiu człowieka (na podstawie badań zrealizowanych wśród mieszkańców powiatu wadowickiego). *Państwo i Społeczeństwo*, 11, 3, 10–33.
- Matczak, A. (2007). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS: Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Obuchowska, I. (2000). Adolescencja. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (t. 2, ss. 163–201). Warszawa: PWN.
- Rogodzińska, K., Obrębska, M. (2018). Współczesne tabu językowe, czyli o czym nie mówią Polacy. *Człowiek i Społeczeństwo*, 45, 127–148. DOI: 10.14746/cis.2018.45.7.
- Ruszkiewicz, D. (2013). Związki uczuciowe współczesnych nastolatków: Empiryczny zarys problemu. *Pedagogika Rodziny*, 3 (1), 153–171.
- Sawicka, G. (2009). Konwencja a tabu językowe. *Język a Kultura*, 21, 31–46.
- Sekuła, E.A. (2012). Tabu w przestrzeni publicznej. *Kultura Popularna*, 4 (34), 6–15.
- Skreczko, A. (2013). Rodzinne wychowanie nastolatka. *Studia nad Rodziną*, 17 (1), 40–54.
- Staszczak, Z. (1987). *Słownik etnologiczny*. Warszawa: PWN.
- Stępień-Rejszel, K.O. (2020). Rytuał a oswajanie tabu. *Charaktery*, 7, 5–8.
- Sujak, E. (1968). Dziecko istota nieznaną. *Znak*, 7–8, 927–937.
- Sulima, R. (2007). Jak pisać o polskiej kulturze popularnej. W: M. Czubaj (red.), *Biodra Elvira Presleya: Od paleoherosów do neofanów* (ss. 7–14). Warszawa: PWN.
- Szczepański, J. (1967). *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa: PWN.
- Sarzyński, P., Baczyński, J., Pęczak, M., Szostkiewicz, A., Pietkiewicz, B., Podgórska, J., Janicki, M., Władyka, W., Wilk, E., Nowakowska, E. (2003). Białe plamy, czarne dziury. *Polityka*, 25, 76–77.

- Tarka, K. (2014). Sytuacja dziecka w rodzinie migracyjnej. *Studia i Prace Pedagogiczne: Rozprawy i Materiały*, 1, 169–180.
- Tchorzewski, A.M. (1995). Rodzina jako przedmiot badań w naukach o wychowaniu. W: K. Jakubiak (red.), *Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych* (ss. 12–29). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Toffler, A. (2007). *Szok przyszłości*. Poznań: Kurpisz.
- Węgrzecka-Giluń, J. (2021). *Budowanie dobrej relacji z nastolatkiem poprzez rozmowę*. Pobrane z: <https://madraochrona.pl/stefa-rodzica/budowanie-dobrej-relacji-z-nastolatkiem-poprzez-rozmowe/>.
- Żebrowska, M. (1986). *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa: PWN.



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXIX (4/2022)

nadesłany: 14.09.2022 r. – przyjęty: 16.12.2022 r.

Hanna ACHREMOWICZ *

Anna CHMIEL **

Kamila KAMIŃSKA-SZTARK ***

Roksana PILAWSKA-GRONOSTAJ ****

Martyna PRYSZMONT *****

Kamila WYLEGŁY *****

Rodzic w pracy. Organizacja pracy na uczelni wyższej w kontekście rodzicielstwa

Parent at work. Work organization at the academy in the context of parenting

Abstrakt

Cel. Celem artykułu jest przedstawienie wyników badań dotyczących organizacji pracy w czasie pandemii COVID-19 wśród pracowników naukowych, administracyjnych i technicznych Uniwersytetu Wrocławskiego oraz możliwości sprawowania opieki nad dziećmi wśród osób pracujących na UW na stanowiskach naukowych i nienaukowych.

Metody. Zagadnienia zbadano przy wykorzystaniu narzędzia Gender Equality Monitoring and Audit (GEAM). Powstało ono na podstawie rozbudowanego kwestionariusza Athena

* **e-mail:** hanna.achremowicz@uwr.edu.pl

Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska

Department of Pedagogy, Faculty of Historical and Pedagogical Sciences, University of Wrocław, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Poland

ORCID: 0000-0003-3398-0124

** **e-mail:** anna.chmiel2@uwr.edu.pl

Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska

Department of Pedagogy, Faculty of Historical and Pedagogical Sciences, University of Wrocław, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Poland

ORCID: 0000-0002-6949-3937

Survey of Science, Engineering and Technology (ASSET), dostosowanego do kontekstów lokalnych.

Wyniki. Badania potwierdzają występowanie różnic w zakresie organizacji pracy w czasie pandemii COVID-19 wśród pracowników naukowych, administracyjnych i technicznych Uniwersytetu Wrocławskiego. Jednak nie potwierdzają różnic w możliwościach sprawowania opieki nad dziećmi wśród osób zatrudnionych na stanowiskach naukowych i nienaukowych.

Wnioski. Badania wykazały, że różnice wśród pracowników naukowych, administracyjnych i technicznych UWr dotyczą utrudnień związanych z organizacją pracy w czasie pandemii COVID-19. W tym okresie pogorszone samopoczucie ograniczało wykonywanie pracy, szczególnie pracownikom naukowym UWr. Wyniki badań udowodniły, że nie ma różnic w możliwościach sprawowania opieki nad dziećmi wśród pracowników naukowych i nienaukowych Uniwersytetu Wrocławskiego.

Słowa kluczowe: warunki zatrudnienia, równość płci, uniwersytet, uczelnia wyższa.

Abstract

Aim. The aim of the article is to present the results of research on the organization of work during the COVID-19 pandemic among scientific, administrative, and technical employees of the University of Wrocław and the possibility of childcare for people working at the University of Wrocław in scientific, and non-scientific, positions.

Methods. The issues were examined using the GEAM – Gender Equality Monitoring and Audit tool. The tool was developed based on the Athena Survey of Science, Engineering and Technology (ASSET) questionnaire adapted to local contexts.

*** **e-mail:** kamila.kaminska@uwr.edu.pl

Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska

Institute of Pedagogy, Faculty of Historical and Pedagogical Sciences, University of Wrocław, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Poland

ORCID: 0000-0002-2401-9844

**** **e-mail:** roksana.pilawska@uwr.edu.pl

Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska

Institute of Pedagogy, Faculty of Historical and Pedagogical Sciences, University of Wrocław, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Poland

ORCID: 0000-0002-5451-8249

***** **e-mail:** martyna.pryszmont@uwr.edu.pl

Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska

Institute of Pedagogy, Faculty of Historical and Pedagogical Sciences, University of Wrocław, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Poland

ORCID: 0000-0003-1637-8123

***** **e-mail:** kamila.wylegly@uwr.edu.pl

Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska

Institute of Pedagogy, Faculty of Historical and Pedagogical Sciences, University of Wrocław, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Poland

ORCID: 0000-0001-9787-5046

Results. The research confirms the existence of differences in the organization of work during the COVID-19 pandemic among scientific, administrative, and technical employees of the University of Wrocław, but does not confirm differences in the possibilities of caring for children among people employed in scientific, and non-scientific, positions.

Conclusion. Research has shown that the differences among scientific, administrative, and technical employees of the University of Wrocław concerned difficulties related to the organization of work during the COVID-19 pandemic. During this period, the deterioration in well-being limited the performance of work, especially by the researchers of the University of Wrocław. Research has shown that there are no differences in the possibilities of taking care of children among academic, and non-academic, employees of the University of Wrocław.

Keywords: working conditions, gender equality, university, higher education institution.

Wstęp

Łączenie pracy i rodzicielstwa nie jest łatwym zadaniem. Ostatnie lata przyniosły zmiany spowodowane pandemią COVID-19, co odbiło się na sytuacji pracujących rodziców, którzy byli zmuszeni połączyć opiekę nad dziećmi z pracą z domu. Dla nas – badaczek pracujących na Uniwersytecie Wrocławskim – zagadnienie macierzyństwa w kontekście pracy naukowej było tematem ważnym od wielu lat. W 2011 roku, w odpowiedzi na potrzeby zgłaszane przez młodych rodziców studiujących dziennie na Uniwersytecie Wrocławskim, prowadziłyśmy w Instytucie Pedagogiki projekt „Mama na studiach”, którego efektami były m.in. badania, remont i wyposażenie pokoju dla mam oraz założenie grupy wsparcia i zorganizowanie zajęć dla dzieci (zob. Kamińska, 2011, ss. 129–131). Od tego czasu włączamy się w kolejne działania, dzięki którym lepiej poznajemy potrzeby oraz wspieramy „uniwersyteckich” rodziców. Jedną z takich inicjatyw był międzynarodowy projekt Act on Gender, do którego dołączyliśmy w 2019 roku. W jego ramach prowadziliśmy na Uniwersytecie Wrocławskim badanie pt. „Monitoring warunków zatrudnienia i równości płci w UWr” w 2020 roku. W niniejszym tekście prezentujemy część wyników tych badań.

Ankiety w całości wypełniło 456 pracowników i pracownic uniwersytetu (natomiast 1240 osób wypełniło je częściowo). Podczas analizy wyników pochyliłyśmy się w szczególności nad kwestiami organizacji pracy w czasie pandemii COVID-19 wśród pracowników naukowych, administracyjnych i technicznych Uniwersytetu Wrocławskiego oraz nad możliwościami sprawowania opieki nad dziećmi wśród osób pracujących na UWr na stanowiskach naukowych i nienaukowych. Są to zagadnienia bezpośrednio związane z interesującą nas kwestią rodzicielstwa i jego wpływu na pracę na uczelni wyższej. Badanie przeprowadzono nie tylko wśród naukowców i naukowiek, lecz także wśród pracowników technicznych lub administracyjnych

(zarówno kobiet, jak i mężczyzn). Po przeanalizowaniu wyników dzielimy się naszymi spostrzeżeniami i rekomendacjami do dalszych działań. Natomiast w części teoretycznej omawiamy badania dotyczące łączenia pracy na uniwersytecie z rodzicielstwem oraz organizacji pracy w czasach COVID-19. Wierzymy, że badanie i analiza powyższych kwestii mogą w znaczący sposób poprawić sytuację młodych rodziców, którzy borykają się z licznymi problemami i wyzwaniami. Takie działania staramy się podejmować na Uniwersytecie Wrocławskim.

Uniwersytet i rodzicielstwo

Współczesny polski uniwersytet znajduje się w ważnym momencie, to jest na etapie, w którym ulegają przeobrażeniu przyporządkowane mu tradycyjne wartości i funkcje (por. Gajda, 2019; Żywcok, 2018). W społecznym odczuciu rola uczelni, sprzężona z przemianami zarówno w wymiarze społecznym, kulturalnym, ekonomicznym, jak i politycznym, ulega modyfikacji. Interesujące jest to, jaką postawę wobec tych zmian prezentuje uniwersytet, czy stoi na straży tradycyjnych wartości i tworzy silny opór wobec przemian i wyzwań współczesności, czy bezkrytycznie akceptuje te zmiany i dostosowuje się do warunków panujących w rzeczywistości *extra muros*, czy też pełni funkcję promotora tych zmian, przez co sprzyja emancypacji podmiotów uczestniczących w edukacji uniwersyteckiej.

Jednym z wyzwań, które stoją przed uniwersytetem, są zmieniające się role rodzinne i struktura rodziny. Nowe oblicze rodzicielstwa jest ważnym wyzwaniem dla uczelni akademickich, zarówno w kontekście zatrudnionych pracowników, studiujących rodziców, jak również prowadzonych badań i projektowanych działań prospołecznych. W tym kontekście ważnym pytaniem jest, jak wygląda współczesne rodzicielstwo.

Zdaniem Anny Błasiak i Ewy Dybowskiej (2010) obecnie w pedagogice przyjmuje się zasadę komplementarności obu ról rodzicielskich, czyli współwystępowania ich w każdym czasie i wzajemnego uzupełniania się. Taka postawa wynika z przeświadczenia, że wzajemne uzupełnianie się mamy i taty w realizowaniu właściwych sobie funkcji służy dobru dziecka, ponieważ otrzymuje ono kompletne bodźce od osób dla niego ważnych. Realizacja ról rodzicielskich ma na celu dobro dziecka oraz zaspokajanie jego potrzeb i obejmują kilka sfer: opiekę, kontrolę i rozwój. W obrębie każdej z nich występują dwa poziomy działania: zapobieganie ewentualnemu skrzywdzeniu dziecka oraz promowanie tego, co może mu pomóc i je wesprzeć (Błasiak, Dybowska, 2010). Ze względu na rodzaj i trwałość relacji między dzieckiem a osobą dorosłą, wyróżniamy różne rodzaje rodzicielstwa: genetyczne, biologiczne, społeczne, ceremonialne czy pomocnicze (Marciniak-Budecka, 2014). Zatem rodzicielstwo to typ

relacji między dzieckiem a dorosłym, która może przyjmować różne formy, np. rodzicielstwo biologiczne czy społeczne. Natomiast pod względem trwałości tej relacji można wyróżnić rodzicielstwo społeczne, pomocnicze, stałe, chwilowe lub okresowe (Kwak, 2008).

Rodzicielstwo wielowymiarowo przenika i kształtuje życie zarówno rodzica, jak i dziecka. W ujęciu pedagogicznym zazwyczaj rozpatruje się je z perspektywy dziecka, natomiast inne jego aspekty ujawniają się, gdy analizuje się je z punktu widzenia rodzica (Wąsiński, 2018). Zmiana tej perspektywy wiąże się z eksponowaniem świadomego, autorefleksyjnego przeżywania rzeczywistości rodzicielstwa, które łączy się ze spojrzeniem zogniskowanym na doświadczeniu bycia i nieustannego stawania się rodzicem na drodze jego osobowej autokreacji (tamże). „Rodzicielstwo jest wówczas utożsamiane z osobowym rozwojem rodzica, inspirowanym i nieustannie wzbudzającym w przestrzeni obcowania z dzieckiem. Wiąże się z odwróceniem sposobu doświadczenia relacji z dzieckiem. Fakt obecności dziecka dynamizuje osobową autokreację rodzica. Tym samym unaocznia mu zasadnicze znaczenie wzajemności doświadczonej w relacji rodzicielskiej” (Wąsiński, 2018, s. 14). W takim rozumieniu rodzic jest autorefleksyjnym podmiotem, podejmującym wgląd w siebie i rozpoznającym w rodzicielstwie szansę na egzystencjalne stawanie się i spełnienie (Wąsiński, 2018). Uważamy, że takie ujęcie daje szansę obojgu rodzicom na indywidualne kreowanie rodzicielstwa, dostosowanie go do struktury, sytuacji i potrzeb członków rodziny. Warto w tym miejscu zapytać o to, w jakim kierunku zmierzają przemiany rodziny i rodzicielstwa.

Wydaje się, że na skutek zaistnienia nowych form życia rodzinnego i osobistego w społeczeństwie toczy się powszechna dyskusja dotycząca ponownego zdefiniowania rodziny. Nie pozostaje to bez wpływu na obecną realizację roli rodzicielskiej i kondycję rodzicielstwa. Obserwujemy „zawieszenie” rodzicielstwa pomiędzy tradycją a nowoczesnością, ponieważ wypracowane wzorce zachowań z przeszłości są nadal obecne, ale niewystarczające. Natomiast nowe nie zostały jeszcze w pełni wykrystalizowane, co powoduje, że rodzicielstwo dla wielu dorosłych staje się trudne i ryzykowne (Błasiak, 2015).

Rodzina i więzi w niej stają się „terminową umową rodzinną”, ponieważ osoby z określonym wykształceniem, zawodem i pozycją na rynku pracy tworzą pragmatyczne związki, których celem jest uregulowana wymiana emocji (Beck, 2004, za: Marciniak-Budecka, 2014). W tym kontekście Dorota Marciniak-Budecka zadaje istotne pytanie: „czy jeden z tak ważnych elementów tożsamości i rodziny jak rodzicielstwo przestaje (w jakim stopniu?) być lub już nie jest czymś danym, a staje się indywidualnie kreowanym projektem, za który wyłączną odpowiedzialność ponosi jego autor?” (Marciniak-Budecka, 2014, s. 146). Dalej autorka odnosi się do rozważań Ulricha Becka i zastanawia się, czy rodzicielstwo może stać się w pełni typem

biografii „zrób-to-sam”, opartej na refleksyjności. Warto przy tym zauważyć wzrost liczby rodzin monoparentalnych, które składają się z jednego rodzica i co najmniej jednego dziecka. Przy czym monoparentalność odnosi się głównie do kobiet samotnie wychowujących potomstwo, chociaż jednocześnie odnotowuje się wzrost liczby ojców samotnie wychowujących dzieci (Przybysz-Zaremba, 2015). Wśród tych rodziców są osoby, dla których samotność jest subiektywnym odczuciem wynikającym z braku satysfakcjonujących relacji z innymi ludźmi, lecz także takie, dla których jest to świadomy i samodzielny wybór. Tego typu rodziny są również częścią społeczności uniwersyteckiej.

W obliczu tych i innych zmian warto zastanowić się, w jaki sposób uniwersytet na nie odpowiada i wspiera członków swojej społeczności w ich rodzicielstwie. Ciekawym i unikalnym projektem, który podjął to wyzwanie, była inicjatywa pt. „Mama na studiach”. Powstała ona w odpowiedzi na zaobserwowane potrzeby młodych mam i jednego taty studiujących dziennie na Uniwersytecie Wrocławskim. Efektem były m.in. badania, remont i wyposażenie pokoju dla mam, zbudowanie grupy wsparcia i zorganizowanie zajęć dla dzieci (zob. Kamińska, 2011, ss. 129–130).

W jaki sposób uniwersytet może wspierać studiujących i pracujących rodziców, aby umożliwić im równy udział w życiu uczelni? Obie te role – matki i ojca – a także związane z nimi doświadczenia macierzyństwa i ojcostwa, powinny stanowić punkt odniesienia do działań podejmowanych ze strony uczelni.

Organizacja pracy na uczelni wyższej w czasie pandemii COVID-19

Restrykcje związane z pandemią COVID-19 spowodowały wprowadzenie zdalnego nauczania w szkołach i na uczelniach wyższych. Nowa sytuacja skłoniła do pogłębionej refleksji nad metodami i poziomem nauczania na polskich uniwersytetach i innych uczelniach kształcących studentów. Działania władz i nauczycieli akademickich musiały skoncentrować się na odpowiednim przygotowaniu procesu edukacyjnego, aby stworzyć optymalne warunki do zdobywania wiedzy przez studentów i kształtowania ich umiejętności.

Nauczanie na odległość z wykorzystaniem nośników elektronicznych ma swoją długą historię w polskiej edukacji. Kształcenie zdalne na uniwersytetach także nie jest nowym pomysłem. Wraz z rozpowszechnieniem się internetu możliwość edukacji online jest stałym elementem oferty na większości uczelni wyższych. Od 50 lat działają również uniwersytety otwarte, które proponują różnorodne cykle wykładów i kursów dla osób, które ukończyły 16. rok życia. Dane zebrane przez European University Association pokazują, że pod koniec 2013 roku 82% uniwersytetów europejskich oferowało przedmioty prowadzone zdalnie z wykorzystaniem

internetu, a 39% uniwersytetów prowadziło w ten sposób pełne programy studiów (EUA, 2014).

Od wiosny 2020 roku, w efekcie pandemii, zwiększył się udział kształcenia zdalnego na polskich uczelniach wyższych, które stanęły przed trudnym pytaniem, jak w skali masowej zorganizować edukację online (Kraśniewski, 2020; Łaszczyk, 2020). Podczas pierwszej fali pandemii, szybko starano się przenieść do cyberprzestrzeni formy kształcenia realizowane dotychczas tradycyjnie. W literaturze proces ten określa się mianem *emergency online learning*. Z czasem wprowadzono na uczelniach kształcenie mieszane – hybrydowe, w którym nadal znaczny udział miały zajęcia prowadzone zdalnie.

W obliczu nowych warunków edukacji, głównym zadaniem wszystkich uczelni wyższych było utrzymanie jakości edukacji na wysokim poziomie, przy jednoczesnym zapewnieniu bezpieczeństwa studentom, wykładowcom i pracownikom administracyjnym. Wytyczony kierunek można było osiągnąć przez umiejętną organizację zajęć i pracy administracyjnej, z wykorzystaniem dostępnych możliwości. Nasuwa się pytanie, jakie zmiany nastąpiły w procesie nauczania zdalnego w związku z pandemią COVID-19 i jakie były jego specyficzne cechy, odróżniające tę formę kształcenia od tradycyjnej (stacjonarnej).

Kształcenie online jest jedną z oficjalnych, możliwych form edukacji. Dokumentem powszechnie przyjętym w Europie, mówiącym o zapewnianiu jakości kształcenia na poziomie wyższym, będącym podstawą do określenia sposobu funkcjonowania agencji akredytujących programy studiów, są *Standardy i wskazówki dotyczące zapewnienia jakości w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego* przyjęte w 2015 roku przez ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe w tych krajach (ESG, 2015). Powyższe wytyczne obowiązują niezależnie od formy kształcenia – dotyczą także nauczania online. Można więc przyjąć, że kwestia wykorzystania technologii jest wtórna względem samej istoty procesu dydaktycznego. Stwierdzenie to znalazło odzwierciedlenie m.in. w tytule znanej książki poświęconej wykorzystywaniu technik informacyjno-komunikacyjnych w nauczaniu: *Learning first, technology second* (Kolb, 2017). Z tej perspektywy można by sformułować stwierdzenie, że metody wykorzystywane w kształceniu tradycyjnym powinny się także sprawdzać w e-learningu (jak na przykład półtoragodzinne cykle zajęć). Edukacja za pośrednictwem internetu ma jednak swoją specyfikę, którą należy uwzględnić, oraz związane z nią wyzwania i potencjalne problemy.

Edukacja w dobie pandemii, czyli od marca 2020 roku, stała się jednym z trudniejszych wyzwań, z jakim musieli zmierzyć się zarówno studenci, jak i wykładowcy. Prowadzenie zdalnych zajęć dydaktycznych wymagało od pracowników rozszerzenia kompetencji w zakresie cyfrowych sposobów komunikacji. Wielu z nich mogło odczuwać z tego powodu presję lub dystans, wynikające z braku odpowiednich umiejęt-

ności lub narzędzi (sprzętu, oprogramowania). Nauczanie zdalne wiązało się nie tylko z aspektami dydaktycznymi i technicznymi. Wprowadzony elearning wymagał także od władz uczelni i jej pracowników podjęcia ważnych decyzji w kwestiach metodycznych, takich jak wybór sposobu przygotowania materiałów, aktywizowania studentów lub późniejszej ewaluacji ich wiedzy. Z perspektywy nauczyciela akademickiego oznaczało to często, że musiał on wykonać znacznie więcej pracy, aby materiał, który wcześniej był omawiany i poddawany pod dyskusję w trybie uczenia stacjonarnego, teraz wyklądać za pomocą odpowiednich narzędzi danej platformy do nauki zdalnej. Zdaniem Dariusza Jemielniaka (2020) statystyki dotyczące wykorzystywania platform do wideokonferencji pokazują, że w Polsce, podobnie jak na świecie, Zoom, Google Meet czy Microsoft Teams odnotowały bezprecedensowy skok liczby prób. Do realizacji wielu celów dydaktycznych (wykłady oraz częściowo ćwiczenia i projekty) czasem wystarczająca była jednak forma asynchroniczna, polegająca na dostarczaniu materiałów (również w formie nagrań wideo i linków do źródeł) oraz organizowaniu innych aktywności (zadania, projekty, testy do wykonania w określonym czasie), przy czym studenci i prowadzący kontaktowali się poprzez pocztę elektroniczną, forum lub inne formy asynchroniczne (Czapiewska, 2021). Istotna stała się kwestia realnego oszacowania wkładu pracy studenta w zajęcia w trybie zdalnym (Piwowarska, 2020).

W obliczu pandemii i związanego z nią zdalnego nauczania okazało się, że nie sama technologia, ale jej interakcja ze sposobem implementacji, kontekstem oraz efektami uczenia się decydowały o wyniku końcowym, zarówno po stronie nauczyciela, jak i studenta (Bakia, Means, Murphy, 2014). Myśl o budowie efektywnej pedagogiki cyfrowej – choć poprzedzona już badaniami w latach wcześniejszych – zyskała istotnie na znaczeniu w 2020 roku (Robertson, 2020). Sytuacja związana z COVID-19 ujawniła wiele pozytywnych i negatywnych kwestii dotyczących edukacji zdalnej w ramach szkolnictwa wyższego. Do pozytywnych aspektów można zaliczyć: oszczędność czasu (wykładowców i studentów), rozwój nowych kompetencji u wszystkich uczestników zdalnej edukacji, szybką aktywizację umiejętności dydaktyczno-informatycznych u niektórych pracowników akademickich oraz możliwość kreatywnego wykorzystania nowych dostępnych form przekazu i materiałów realizowanych w trakcie zajęć (Zahorska, 2020).

W ogólnym bilansie zdecydowanie przeważają jednak negatywne skutki pandemii. Kształcenie zdalne spowodowało szereg problemów, które zdaniem Andrzeja Kraśniewskiego (2020, s. 41) można podzielić na dwie grupy: problemy obiektywnie trudne do rozwiązania, związane z realizacją zajęć wymagających kontaktów międzyludzkich lub wykorzystania zasobów oraz problemy będące konsekwencją określonego sposobu realizacji kształcenia tradycyjnego, uwidaczniające się przy przejściu do nauczania zdalnego, jak np. weryfikacja efektów nauki. Dodatkowo złożyły się na to

godziny spędzone na siedząco zarówno podczas zajęć, jak i przygotowywania się do nich (Chau i in., 2013), a także poczucie braku rozgraniczenia między pracą a życiem osobistym.

Wyniki badań zawarte w raportach dotyczących edukacji w czasie pandemii dowiodły, że w opinii wykładowców najpilniejsze było przywrócenie tradycyjnej formy nauczania w przypadku zajęć praktycznych – warsztatów, pracowni i laboratoriów. Najczęściej wskazywano w tym kontekście wykłady i lektoraty. Okazało się ponadto, że wykłady za pomocą narzędzi informatycznych są nie tylko możliwe, lecz także skuteczne. Frekwencja w wielu przypadkach wzrosła, bo uczestniczyli w nich studenci niezależnie od swojego miejsca pobytu w kraju i za granicą (Cellary, 2020). Osoby oceniające swoje warunki do pracy zdalnej jako bardzo dobre wskazywały, że prowadzone przez nie zajęcia online były podobnie skuteczne jak ćwiczenia/wykłady stacjonarne pod względem zdobywania przez studentów kompetencji założonych w programie nauczania i możliwości śledzenia ich postępów, ale mniej skuteczne pod względem poziomu ich zaangażowania i kontaktu z nimi podczas zajęć, a także efektywności egzaminowania (Czapiewska, 2021). Powyższe rozważania oraz przedstawione analizy wskazują jednak, że nieoczekiwane okoliczności zewnętrzne spowodowały konieczność przeprowadzenia badań nad stopniem przygotowania i oceną radzenia sobie z edukacją na odległość (Gurba, 2020).

Sytuacja pandemii dotknęła również pracowników administracyjnych i technicznych. Działania administracji skierowano na podejmowanie czynności i wytworzenie nowych lub zmodyfikowanych form pracy, aby zminimalizować bezpośredni kontakt międzyludzki (Topol, 2020, s. 73). W wyniku sytuacji pandemicznej zakres obowiązków pracowników technicznych zwiększył się i zróżnicował. Działania dotychczas przez nich podejmowane rozszerzyły się o koordynację i nadzorowanie platform edukacyjnych lub/i e-learningowych oraz instruowanie użytkowników w zakresie ich obsługi.

Kontekst przeprowadzonego badania

Badanie opisane w niniejszym tekście było elementem projektu „Monitoring warunków zatrudnienia i równości płci w UWr”. Była to rozbudowana ankieta skierowana do wszystkich pracowników uniwersytetu, realizowana od 16 czerwca do 6 listopada 2020 roku. Badanie było częścią międzynarodowego projektu Act on Gender (ACT). Uniwersytet Wrocławski zaangażował się w jego realizację od 2019 roku jako członek Community of Practice w Europie Centralnej i Wschodniej. Projekt ACT sfinansowano ze środków Unii Europejskiej w ramach programu „Horizon 2020 research and innovation programme”. Koordynował go Universitat Oberta de Catalunya we

współpracy z 17 instytucjami z Europy i Argentyny. Działania w Polsce koordynował Uniwersytet Jagielloński. Na Uniwersytecie Wrocławskim badanie realizowano pod patronatem dr. Łukasza Prusa – Rzecznika ds. równego traktowania oraz dr hab. prof. UW r Patrycji Matusz – Prorektor ds. projektów i relacji międzynarodowych. Prowadził je zespół badawczy składający się z autorek niniejszego tekstu. Udostępnione w ramach projektu narzędzie Gender Equality Audit and Monitoring (GEAM) było wykorzystywane na wielu uniwersytetach na świecie. Powstało ono na podstawie kwestionariusza Athena Survey of Science, Engineering and Technology (ASSET), rozbudowanego o nowe pytania oraz dostosowanego do kontekstów lokalnych¹.

Celem ankiety „Monitoring warunków zatrudnienia i równości płci w UW r” było oddanie głosu pracownikom i pracownicom w kwestiach warunków ich pracy oraz równości płci. Obejmowała ona kwestię rekrutacji, dostępu do szkoleń, pandemii COVID-19, sytuacji rodziców, *work-life balance*, mobbingu, molestowania, atmosfery w środowisku pracy oraz równości płci. Anonimową ankietę rozesłano za pomocą poczty pracowniczej.

Wypełnianie kwestionariusza rozpoczęło 1240 osób. Ukończyło go 456 osób (wypełnienie całego kwestionariusza zajmowało ok. 30 minut). Nie wszystkie osoby odpowiedziały na każde pytanie. W związku z tym wykorzystano 345 w pełni uzupełnionych kwestionariuszy.

Badanie zakończyło się opracowaniem raportu i złożeniem go Rektorowi UW r. Na podstawie wyników wyłoniły się pewne istotne wnioski:

- brak wiedzy rodziców o przysługujących im prawach oraz trudności w ich egzekwowaniu;
- potrzeba lepszego informowania pracowników i pracowni o istnieniu odpowiednich organów oraz procedur przeciwdziałających dyskryminacji i uprzedzeniom na tle płci;
- potrzeba ujednolicenia zakresu obowiązków na stanowiskach naukowych i administracyjnych na wszystkich wydziałach Uniwersytetu Wrocławskiego;
- potrzeba wprowadzenia zasady zachowania parytetu płci przy wybieraniu kandydatów i kandydatek do rad wydziału, rad konkursowych i redakcyjnych;
- potrzeba poprawy systemu szkoleniowego oraz uzyskiwania dopłat na szkolenia;
- potrzeba zwiększania liczby stanowisk administracyjnych w wybranych jednostkach;

¹ Autorami narzędzia GEAM byli pracownicy i pracownice następujących instytucji: Advance HE (Wielka Brytania), FUOC (Hiszpania) i Notus (Hiszpania), we współpracy z konsorcjum projektu ACT. Wzór raportu z projektu zakodował Jörg Müller, z uwzględnieniem informacji zwrotnych od pracowni Uniwersytetu Jagiellońskiego: Ewy Krzaklewskiej, Pauliny Sekuły i Marty Warat. Wstępną analizę statystyczną oparto o narzędzie opracowane przez J. Müllera, udostępnione na wolnej licencji CC BY-NC-SA 4.0.

- potrzeba przeciwdziałania mobbingowi, molestowaniu i molestowaniu seksualnemu w miejscu pracy.

Dzięki uzyskanym informacjom na uniwersytecie podjęto szereg działań, które odpowiadały na zauważone problemy. Powstała strona internetowa, na której znajdują się informacje dotyczące studentów, pracowników i doktorantów będących rodzicami, aby pokazać im, jakie są ich prawa. Wstępne analizy badania GEAM posłużyły również do pogłębienia diagnozy problemów rodziców poprzez kolejną ankietę. Ponadto pojawiły się rozwiązania przeciwdziałające mobbingowi. Na podstawie wniosków z badania GEAM stworzono Plan Równości Płci na Uniwersytecie Wrocławskim, który przyjęto w grudniu 2021 roku.

Badanie oraz raport przygotowany na jego podstawie stały się inspiracją do wnioskowych analiz dodatkowych obszarów i zachodzących związków. Dlatego też zespół podjął się odpowiedzi na kolejne pytania badawcze.

Metodologia

Przeprowadzone badania miały na celu rozstrzygnięcie dwóch głównych problemów badawczych i odpowiadających im problemów szczegółowych. Jako pierwszy główny problem badawczy wskazałyśmy pytanie: „Czy istnieją różnice w zakresie organizacji pracy w czasie pandemii COVID-19 wśród pracowników naukowych, administracyjnych i technicznych UWr?”. W nawiązaniu do niego utworzyłyśmy problemy szczegółowe:

- Czy istnieją różnice w zakresie wykonywania pracy w czasie COVID-19 z powodu warunków domowych wśród pracowników naukowych, administracyjnych i technicznych UWr?
- Czy istnieją różnice w zakresie ograniczenia wykonywania pracy w czasie COVID-19 z powodu pogorszonego samopoczucia wśród pracowników naukowych, administracyjnych i technicznych UWr?
- Czy istnieją różnice w zakresie otrzymywanego wsparcia z powodu pogorszonego samopoczucia wśród pracowników naukowych, administracyjnych i technicznych UWr?

Na drugi główny problem badawczy wyznaczyłyśmy pytanie: „Czy istnieją różnice w możliwości sprawowania opieki nad dziećmi wśród pracowników naukowych i nienaukowych UWr?”. Opracowałyśmy odpowiadające mu problemy szczegółowe:

- Czy istnieją różnice w zakresie możliwości sprawowania urlopu macierzyńskiego wśród pracowników naukowych i nienaukowych UWr?
- Czy istnieją różnice w zakresie możliwości sprawowania urlopu ojcowskiego wśród pracowników naukowych i nienaukowych UWr?

- Czy istnieją różnice w zakresie możliwości sprawowania bezpłatnego urlopu wychowawczego wśród pracowników naukowych i nienaukowych UWr?
- Czy istnieją różnice w zakresie możliwości sprawowania urlopu rodzicielskiego wśród pracowników naukowych i nienaukowych UWr?

Zmienne, które utworzyłyśmy na potrzeby badania, są formy organizacji pracy na Uniwersytecie Wrocławskim w trakcie pandemii COVID-19 (3 zmienne) oraz możliwości sprawowania opieki nad dziećmi oferowane przez UWr (4 zmienne). Szczegółowe informacje znajdują się w Tabeli 1 i Tabeli 2.

Tabela 1

Zmienne określające organizację pracy na Uniwersytecie Wrocławskim w czasie pandemii COVID-19

Zmienna	Wskaźnik/miara
Ograniczenia wykonywania pracy w czasie COVID-19 z powodu warunków domowych	W jakim stopniu zgadza się Pan/Pani, czy też nie zgadza z następującymi stwierdzeniami na temat pracy i życia w okresie pandemii COVID-19: [Warunki domowe utrudniały mi pracę (np. brak przestrzeni do pracy, ciągła obecność innych osób)]
Ograniczenia wykonywania pracy w czasie COVID-19 z powodu pogorszonego samopoczucia	W jakim stopniu zgadza się Pan/Pani, czy też nie zgadza z następującymi stwierdzeniami na temat pracy i życia w okresie pandemii COVID-19: [Moje samopoczucie psychiczne pogorszyło się]
Wsparcie ze strony instytucji	W jakim stopniu zgadza się Pan/Pani, czy też nie zgadza z następującymi stwierdzeniami na temat pracy i życia w okresie pandemii COVID-19: [Otrzymałem(am) wystarczające wsparcie ze strony mojej instytucji]

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2

Zmienne określające możliwości sprawowania opieki nad dziećmi

Zmienna	Wskaźnik/miara
Urlop macierzyński	Które z poniższych form urlopu w celu opieki nad dzieckiem zostały wykorzystane lub są obecnie wykorzystywane przez Pana/Panią? [Urlop macierzyński (20 tygodni po urodzeniu dziecka)]
Urlop ojcowski	Które z poniższych form urlopu w celu opieki nad dzieckiem zostały wykorzystane lub są obecnie wykorzystywane przez Pana/Panią? [Urlop ojcowski (2 tygodnie zarezerwowane dla ojca)]
Bezpłatny urlop wychowawczy	Które z poniższych form urlopu w celu opieki nad dzieckiem zostały wykorzystane lub są obecnie wykorzystywane przez Pana/Panią? [Bezpłatny urlop wychowawczy]
Urlop rodzicielski	Które z poniższych form urlopu w celu opieki nad dzieckiem zostały wykorzystane lub są obecnie wykorzystywane przez Pana/Panią? [Urlop rodzicielski (32 tygodnie po wykorzystaniu urlopu macierzyńskiego)]

Źródło: opracowanie własne.

Ostateczna próba badawcza liczyła 308 osób, co wynika z faktu wykluczenia z grupy badawczej respondentów, którzy na odpowiedzi związane z możliwymi formami organizacji pracy na UW w czasie pandemii COVID-19 zaznaczyli „Nie dotyczy”. W pytaniach w tej części respondenci byli proszeni o ustosunkowanie się do 5-stopniowej skali: „Zdecydowanie się nie zgadzam”, „Zgadzam się”, „Ani się zgadzam, ani nie zgadzam”, „Zgadzam się”, „Zdecydowanie się zgadzam”. W kolejnej części badania, dotyczącej możliwości, jakie zapewnił im Uniwersytet Wrocławski w zakresie sprawowania opieki nad dziećmi, respondenci wybierali spośród odpowiedzi „Tak” i „Nie”. Podobnie jak w poprzednim etapie, osoby, które udzieliły odpowiedzi zaprzeczającej posiadaniu potomstwa, zostały usunięte z dalszych analiz (N=64). Zgromadzone dane empiryczne poddałyśmy analizie statystycznej. Zastosowałyśmy testy pozwalające określić występowanie różnic między badanymi grupami (pracownicy naukowcy, administracyjni, techniczni) – test U Manna-Whitneya, test Kruskala-Wallisa oraz testy porównań parami (*post hoc*).

Wyniki badań

Różnice w zakresie organizacji pracy w czasie pandemii COVID-19 wśród pracowników naukowych, administracyjnych i technicznych UW

W pierwszej części badania poddałyśmy analizom wszystkie odpowiedzi udzielone przez trzy grupy pracowników Uniwersytetu Wrocławskiego (N=308): pracowników naukowych (N=223), pracowników administracyjnych (N=72) oraz pracowników technicznych (N=13). Aby porównać te trzy grupy pod względem zmiennych ilościowych (1. Ograniczenia wykonywania pracy w czasie COVID-19 z powodu warunków domowych; 2. Ograniczenia wykonywania pracy w czasie COVID-19 z powodu pogorszonego samopoczucia; 3. Wsparcie ze strony instytucji) z powodu naruszenia zasad o normalności rozkładu i jednorodności wariancji posłużyłyśmy się testem Kruskala-Wallisa.

Na podstawie otrzymanych wyników możemy wnioskować o różnicach między co najmniej dwiema grupami pod względem zmiennej „Ograniczenia wykonywania pracy w czasie COVID-19 z powodu pogorszonego samopoczucia” ($\chi^2=9,981$, $p<0,01$). W obrębie dwóch pozostałych zmiennych ilościowych nie zaobserwowałyśmy wyników istotnych statystycznie (szczegóły: Tabela 3).

Tabela 3

Porównanie trzech grup pracowników: naukowych (N=223), technicznych (N=13), administracyjnych (N=72) pod względem zmiennych ilościowych określających organizację pracy na Uniwersytecie Wrocławskim w czasie pandemii

Zmienne	χ^2	df	p
wsparcie instytucji	0,910	2	0,634
ograniczenia wykonywania pracy w czasie COVID-19 z powodu pogorszonego samopoczucia	9,981	2	0,007**
ograniczenia wykonywania pracy w czasie COVID-19 z powodu warunków domowych	0,165	2	0,921

Opis: *p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001; N=308.

Źródło: badanie własne auterek na podstawie raportu GEAM.

W celu sprawdzenia, między którymi grupami zachodzą istotne statystycznie różnice, wykonaliśmy test porównań parami (metoda *Dwass-Steel-Critchlow-Fligner*). Wynika z niego, że grupy różniące się od siebie to pracownicy naukowcy oraz pracownicy administracji (W=-4,216, p <0,01) (Szczegóły: Tabela 4).

Tabela 4

Porównanie parami trzech grup pracowników UWr: naukowych (N=223), technicznych (N=13), administracyjnych (N=72) pod względem zmiennej ilościowej „Ograniczenia wykonywania pracy w czasie COVID z powodu pogorszonego samopoczucia”

Stanowisko na UWr		W	p
Naukowiec/naukowczyni, badacz/badaczka	Pracownik techniczny/pracownica techniczna	-1,976	0,343
Naukowiec/naukowczyni, badacz/badaczka	Pracownik/pracownica administracji	-4,216	0,008**
Pracownik techniczny/pracownica techniczna	Pracownik/pracownica administracji	0,204	0,989

Opis: *p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001; N=308.

Źródło: badanie własne auterek na podstawie raportu GEAM.

Obie grupy różnią się wartościami mediany (Me) i średniej (M). W przypadku grupy pracowników naukowych statystyki opisowe przyjmują następujące wartości: Me=4, M=3,48, SD=1,23. Natomiast w grupie pracowników administracyjnych rozkładają się: Me=3, M=2,96, SD=1,43 (Tabela 5). Na tej podstawie możemy stwierdzić, że pracownicy naukowcy częściej wybierali wyższe wartości skali, czyli wskazywali na pogorszone samopoczucie w czasie COVID-19.

Tabela 5

Statystyki opisowe uwzględniające stanowiska zajmowane na UW: pracownik naukowy (N=223), pracownik administracyjny (N=72), pracownik techniczny (N=13) oraz zmienne ilościowe

Zmienna ilościowa	Stanowisko na UW	Mediana (Me)	Średnia (M)	Odchylenie standardowe (SD)
Ograniczenia wykonywania pracy z powodu warunków domowych	Naukowiec/naukowczyni, badacz/badaczka	3,00	2,97	1,43
	Pracownik techniczny/pracownica techniczna	4,00	3,00	1,35
	Pracownik/pracownica administracji	3,00	2,90	1,34
Ograniczenia wykonywania pracy z powodu pogorszonego samopoczucia	Naukowiec/naukowczyni, badacz/badaczka	4,00**	3,48**	1,23**
	Pracownik techniczny/pracownica techniczna	2,00	2,92	1,44
	Pracownik/pracownica administracji	3,00**	2,96**	1,32**
Wsparcie ze strony instytucji	Naukowiec/naukowczyni, badacz/badaczka	3,00	2,91	1,09
	Pracownik techniczny/pracownica techniczna	3,00	3,23	1,09
	Pracownik/pracownica administracji	3,00	2,89	1,12

Opis: * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$; N=308.

Źródło: badanie własne autorek na podstawie raportu GEAM.

Różnice w możliwości sprawowania opieki nad dziećmi wśród pracowników naukowych i nienaukowych UW

W kolejnej części badania zapytałyśmy respondentów o możliwości w zakresie sprawowania opieki nad dziećmi zapewnione im przez Uniwersytet Wrocławski. Analizom poddałyśmy grupę 64 pracowników: naukowych (N=48), administracyjnych (N=14) oraz technicznych (N=2). Po wyłączeniu z analiz osób, które nie mają dzieci, grupy pracowników administracyjnych i technicznych okazały się nieliczne. W związku z tym połączyłyśmy je w jedną grupę pracowników nienaukowych. W celu porównania różnic między tymi dwiema grupami wykonaliśmy test U-Manna Whitneya. Wyniki nie stanowią podstawy do odrzucenia hipotezy zerowej o braku różnic między grupami (szczegóły w Tabeli 7).

Tabela 7

Porównanie grup pracowników UWr naukowych (N=48) i nienaukowych (N=16) pod względem zmiennych ilościowych określających możliwości sprawowania opieki nad dziećmi

Zmienne określające możliwości sprawowania opieki nad dziećmi	U	Z	P
Urlop macierzyński	312,0000	1,510713	0,130863
Urlop ojcowski	368,0000	-0,382080	0,702402
Bezpłatny urlop wychowawczy	344,0000	-0,773809	0,439044
Urlop rodzicielski	352,0000	-0,608259	0,543016

Opis: * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$; N=64.

Źródło: badanie własne autorek na podstawie raportu GEAM.

Wnioski

Przeprowadzone badania dowiodły, że występują różnice w zakresie organizacji pracy w czasie pandemii COVID-19 wśród pracowników naukowych, administracyjnych i technicznych Uniwersytetu Wrocławskiego. Dotyczą one ograniczeń w wykonywaniu pracy spowodowanych pogorszonym samopoczuciem. Pogorszone samopoczucie ograniczało wykonywanie pracy w trakcie pandemii COVID-19 szczególnie pracownikom naukowym. W przypadku pozostałych zmiennych – wsparcia instytucji oraz ograniczeń w pracy wynikających z warunków domowych – nie zaobserwowano różnic istotnych statystycznie.

W literaturze niewiele uwagi poświęcono tematyce pogorszonego samopoczucia wśród pracowników naukowych w trakcie pandemii. Takie badania mogłyby być potwierdzeniem wyników otrzymanych przez nas. Niemniej dostępne są źródła potwierdzające problem pogorszonego samopoczucia wśród nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych (np. Ptaszek, Stunża, Pyżalski, Dębski, Bigaj, 2020; Szaban, Lisowski, 2022). Porównanie to wydaje się uzasadnione, gdyż pracownicy naukowci pełnią także funkcje dydaktyczne.

Co więcej, dostępne są liczne prace zagraniczne podejmujące temat pogorszonego samopoczucia w różnych grupach społecznych, spowodowanego pandemią COVID-19. Jako przykład można wskazać badania przeprowadzone wśród 1210 osób w Chinach w okresie od 31 stycznia do 2 lutego 2020 roku. Celem było określenie wpływu izolacji na stan psychiczny, poziom lęku, depresji i stresu podczas początkowego etapu epidemii COVID-19. W trakcie badania 53,8% respondentów oceniło wpływ pandemii na samopoczucie psychiczne jako umiarkowany lub ciężki, 16,5% badanych zgłosiło objawy depresji od umiarkowanych do ciężkich, 28,8% zgłaszało umiarkowane do ciężkich objawy lękowe, a 8,1% zgłosiło umiarkowany do ciężkiego

poziom stresu. Większość respondentów (84,7%) spędzała w domu od 20 do 24 godzin dziennie, a 75,2% obawiało się, że członkowie rodziny zarażą się COVID-19. Wynik badania wykazał, że grupy szczególnie wrażliwe, czyli wykazujące się wyższym poziomem stresu, lęku i depresji to kobiety, studenci oraz osoby ze specyficznymi objawami fizycznymi, takimi jak bóle mięśni czy zawroty głowy (Wang i in., 2020).

Samopoczucie osób podlegających dłuższej izolacji związanej z pracą zdalną podczas pandemii COVID-19 opisują wyniki nielicznych dostępnych badań longitudinalnych (dotyczących stanu psychicznego badanych przed pandemią i w trakcie jej pierwszych miesięcy). W sondażu przeprowadzonym w Wielkiej Brytanii od 23 do 30 kwietnia 2020 roku (którego wyniki porównano z wynikami wcześniejszymi, uzyskanymi przed pandemią), zdrowie psychiczne oceniano za pomocą 12-punktowego kwestionariusza ogólnego stanu zdrowia (GHQ-12, *The General Health Questionnaire*). Formularz wypełniło 17 452 osób (część z nich to uczestnicy większego, wieloletniego badania stanu zdrowotnego osób w gospodarstwach domowych). Badania dowiodły, że częstość występowania w populacji klinicznie istotnych poziomów cierpienia psychicznego wzrosła z 18,9% w latach 2018–2019 do 27,3% w kwietniu 2020 roku, czyli miesiąc po zamknięciu gospodarki Wielkiej Brytanii. Zwiększył się również średni wynik GHQ-12: od 11,5 w latach 2018–2019 do 12,6 w kwietniu 2020 roku. Było to o 0,48 punktu więcej, niż oczekiwano na podstawie wcześniejszych tendencji wzrostowych w latach 2014–2018. Największe aprecjacje zaobserwowano u osób w wieku 18–34 lat, kobiet, osób mieszkających z dziećmi w wieku przedszkolnym, pracujących przed epidemią (w porównaniu z osobami bezrobotnymi i z innych powodów nieaktywnymi zawodowo). Zauważono również istotny wpływ izolacji i ograniczenia w bezpośredniej komunikacji podczas pandemii na zdrowie psychiczne osób młodych, w kontrze do większego zagrożenia samą infekcją SARS-CoV-2 w populacji osób starszych (Pierce i in., 2020).

Ważnym aspektem zagadnień omawianych powyżej jest problem łączenia rodzicielstwa z pracą zawodową. W literaturze naukowej zwraca się uwagę na występowanie konfliktu praca-rodzina, rodzina-praca. Badacze tej problematyki odwołują się do wybranych koncepcji opisujących ten problem jako konflikt pomiędzy rolami trudnymi do pogodzenia: zawodową i rodzinną. Jeffrey Greenhaus i Nicholas Beutell uważają, że konflikt praca-rodzina, rodzina-praca pojawia się, gdy: 1. czas poświęcony na spełnianie wymogów jednej roli utrudnia spełnienie wymagań innej (*time-based conflict*); 2. napięcie związane z wypełnieniem jednej roli utrudnia spełnianie wymagań innej (*strain-based conflict*); 3. zachowania i wymagania wskazane i potrzebne z uwagi na jedną z ról są niezgodne z oczekiwaniami wynikającymi z drugiej roli (*behaviour-based conflict*). Dodatkowo w swoim modelu J. Greenhaus i N. Beutell (1985) zwracają uwagę na aspekt ważności (role *salience*) oraz sankcji. Istotny jest fakt, że koncepcje konfliktu praca-rodzina i rodzina-praca zmieniały się na przestrzeni

lat, a naukowcy dostrzegli zasadnicze różnice pomiędzy tymi dwoma konfliktami. Mianowicie konflikt praca-rodzina składa się z dwóch różnych, choć powiązanych procesów: specyficznej interakcji pracy z rodziną i rodzinnej ingerencji w pracę. Zatem konflikt praca-rodzina (tzw. konflikt między pracą a rodziną) pojawia się, gdy praca koliduje z życiem rodzinnym, a konflikt rodzina-praca (tzw. konflikt o charakterze rodzinnym) ma miejsce wówczas, gdy życie rodzinne przeszkadza w pracy (Sikora, 2019). Powyżej opisany konflikt mógł dodatkowo negatywnie wpływać na obniżone samopoczucie pracowników naukowych podczas pandemii, deklarowane we wnioskach. Badania przeprowadzone przez nas wykazały jednak, że nie ma podstaw do wskazania różnic w możliwościach sprawowania opieki nad dziećmi wśród pracowników naukowych i nienaukowych Uniwersytetu Wrocławskiego. Nie ma różnic w zakresie możliwości wykorzystania urlopu macierzyńskiego, ojcowskiego, rodzicielskiego oraz bezpłatnego urlopu wychowawczego wśród pracowników naukowych i nienaukowych UW. Deklarowany przez pracowników Uniwersytetu Wrocławskiego brak istotnych różnic w tym zakresie pokazuje, jak duże są możliwości uzyskania pomocy i wsparcia ze strony władz uniwersytetu przez osoby posiadające dzieci (niezależnie od płci) lub osób planujących w przyszłości założenie rodziny. Jak wykazałyśmy w części teoretycznej, bezpośredni kontakt z dzieckiem (zapewniony przez możliwość skorzystania z przysługującego urlopu) znacząco pomaga w rozwijaniu kompetencji świadomego i refleksyjnego rodzicielstwa, stanowiącego integralną część rozwoju osobistego jednostki.

Zakończenie

Wyniki badań opisane w niniejszym tekście stanowią drobny wkład w szeroki obraz sytuacji rodziców pracujących na uniwersytecie. Niewątpliwie organizacja pracy wpływa na ich doświadczenie rodzicielstwa. Wyniki naszych badań wskazują na to, że organizacja pracy w czasie pandemii COVID-19 miała odmienny wpływ na pracowników naukowych, administracyjnych i technicznych Uniwersytetu Wrocławskiego. Jednocześnie nie wykazano różnic pomiędzy pracownikami na stanowiskach naukowych i nienaukowych w zakresie możliwości sprawowania opieki nad dziećmi. Uważamy jednak, że jako członkowie i członkinie wspólnoty akademickiej nie powinniśmy zatrzymywać się tylko na poziomie zbierania i analizy danych, ale podejmować praktyczne działania, które wesprą młodych rodziców.

Zadaniem uniwersytetu jest umożliwienie pracującym rodzicom udziału w życiu uczelni, co wiąże się także z dążeniem do zrównania w społeczności akademickiej ról kobiet i mężczyzn pełniących role rodzicielskie. Uczestnictwo obu podmiotów w życiu uczelni, mimo że różnie usankcjonowane prawnie i formalnie, powinno pod-

legać tym samym działaniom wspierającym ze strony uniwersytetu. Pomoc może obejmować wybrane aspekty: a) formalno-prawny – koncentrujący się na tworzeniu wewnętrznych przepisów umożliwiających równy dostęp rodziców do przywilejów przynależnych członkom społeczności akademickiej, a następnie udostępnianie tych i innych przepisów zainteresowanym osobom; b) dotyczący aranżacji przestrzeni, czyli adaptacji pozadydaktycznej sfery uczelni do potrzeb studiujących i pracujących rodziców (np. organizacja klubów, żłobków oraz pokoi dla dzieci i ich opiekunów); c) aktywizujący – mający na celu działania włączające studiujących i pracujących rodziców do społeczności akademickiej (np. tworzenie sieci wsparcia dla rodziców).

Warto przy tym zaznaczyć, że uczelnia podjęła już działania na rzecz wspierania studiujących i pracujących rodziców. Ważnym dokumentem jest Plan Równości Płci, w którym jednym z celów jest ułatwienie godzenia życia zawodowego i rodzinnego osobom studiującym i pracującym poprzez podnoszenie świadomości społeczności UWr na temat praw rodziców i opiekunów². Nad realizacją tych założeń pieczę sprawują m.in. Rzecznik ds. Równego Traktowania i Niedyskryminacji powołany przez Rektora oraz Komisja ds. Równego Traktowania.

Mamy nadzieję, że nasze badania mogą być przyczynkiem do dalszych analiz. Sądzymy, że szczególnie istotną kwestią jest badanie potrzeb i sytuacji rodziców pracujących w działach administracyjnych i technicznych, ponieważ stanowią oni grupę równie ważną dla funkcjonowania uniwersytetu, co pracownicy naukowcy i pracownice naukowe.

Bibliografia

- Bakia, M., Means, B., Murphy, R. (2014). *Learning online: What research tells us about whether, when and how* [Kształcenie online: Co badania mówią nam o tym dlaczego, kiedy i jak]. New York: Routledge.
- Błasiak, A. (2015). Współczesne rodzicielstwo – tendencje zmian i ich uwarunkowania. W: J. Karbowiczek, A. Błasiak, E. Dybowska (red.), *Dziecko, rodzina, wychowanie: Wybrane konteksty* (ss. 47–68). Kraków: Ignatianum Wydawnictwo WAM.
- Błasiak, A., Dybowska, E. (2010). Rodzicielstwo i jego znaczenie dla procesu wychowania dziecka. W: A. Błasiak, E. Dybowska (red.), *Wybrane zagadnienia pedagogiki rodziny* (ss. 105–127). Kraków: Ignatianum Wydawnictwo WAM.
- Chau, J.Y., Grunseit, A.C., Chey, T., Stamatakis, E., Brown, W.J., Matthews, C.E., Bauman, A.E., van der Ploeg, H.P. (2013). Daily sitting time and all-cause mortality: a meta-analysis [Dzienny czas siedzenia a śmiertelność z powodu wszystkich przyczyn: metaanaliza]. *PLOS ONE*, 8(11), e80000. DOI: 10.1371/journal.pone.0080000.
- Cellary, W. (2020). Edukacja w świetle pandemii. W: *Nauczanie po pandemii: Nowe pytania czy nowe odpowiedzi na stare pytania?* (ss. 15–23). Warszawa: Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji im. Marka Dietricha.

² Plan Równości Płci UWr znajduje się w Komunikacie nr 84/2001 Rektora Uniwersytetu Wrocławskiego z dnia 22 grudnia 2021 r. Link do zarządzenia: <https://bip.uni.wroc.pl/download/attachment/32136/km-84-2021-21122021-plan-rownosci-plci.pdf>.

- Czapiewska, G. (2021). Zmiany w jakości kształcenia akademickiego w dobie pandemii COVID-19. *Kultura i Edukacja*, 3(133), 50–63. DOI: 10.15804/kie.2021.03.03.
- ESG: *Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area* [Standardy i wskazówki dotyczące zapewnienia jakości w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego] (2015). Brussels: EURASHE.
- EUA: European University Association (2014). *E-learning in European higher education institutions: Results of a mapping survey conducted in October-December 2013* [E-learning w europejskich instytucjach szkolnictwa wyższego: Wyniki badania mapującego przeprowadzonego od października do grudnia 2013 r.]. Pobrane z: <https://eua.eu/resources/publications/368:e-learning-in-european-higher-education-institutions.html>.
- Gajda, S. (2019). Uniwersytet w naukowej i publiczno-społecznej sferze życia. *Nauka*, 1, 55–63. DOI: 10.24425/nauka.2019.126179.
- Greenhaus, J.H., Beutell, N.J. (1985). Sources of conflict between work and family roles [Źródła konfliktu między rolami zawodowymi i rodzinnymi]. *Academy of Management Review*, 10(1), 76–88. DOI: 10.2307/258214.
- Gurba, K. (2020). Edukacja na odległość w czasie pandemii w ocenie dyrektorów szkół. W: N. G. Pikuła, K. Jagielska, J. M. Łukasik (red.), *Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID19* (ss. 151–178). Kraków: Wydawnictwo Scriptum.
- Jemielniak, D. (2020). Zdalne nauczanie – *blended*, nie *single malt*. W: *Nauczanie po pandemii: Nowe pytania czy nowe odpowiedzi na stare pytania?* (ss. 33–37). Warszawa: Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji im. Marka Dietricha.
- Kamińska, K. (2011). O projekcie „Mama na studiach”. W: K. Kamińska (red.), *Mama na studiach: Wiedza, władza, przeszłość Uniwersytetu* (ss. 129–131). Wrocław: Wydawnictwo Sine Qua Non.
- Kolb, L. (2017). *Learning first, technology second: The educator's guide to designing authentic lessons* [Najpierw nauka, potem technologia: Przewodnik edukatora po projektowaniu autentycznych lekcji]. Portland: International Society for Technology in Education.
- Komunikat nr 84/2001 Rektora Uniwersytetu Wrocławskiego z dnia 22 grudnia 2021 r. (2021). Pobrane z: <https://bip.uni.wroc.pl/download/attachment/32136/km-84-2021-2112021-plan-rownosci-plci.pdf>.
- Kraśniewski, A. (2020). O jakości kształcenia w czasach COVID19: stare odpowiedzi na nowe pytania? W: *Nauczanie po pandemii: Nowe pytania czy nowe odpowiedzi na stare pytania?* (ss. 39–50). Warszawa: Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji im. Marka Dietricha.
- Kwak, A. (2008). Społeczny i indywidualny wymiar rodzicielstwa. W: A. Kwak (red.), *Rodzicielstwo między domem, prawem, służbami społecznymi* (ss. 18–39). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Łaszczyk, J. (2020). Edukacja zdalna – szansa czy konieczność?. W: *Nauczanie po pandemii: Nowe pytania czy nowe odpowiedzi na stare pytania?* (ss. 65–72). Warszawa: Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji im. Marka Dietricha.
- Marciniak-Budecka, D. (2014). Rodzicielstwo do-it-yourself, czyli refleksyjność współczesnego rodzicielstwa. *Pogranicze. Studia Społeczne*, 24, 131–150. DOI: 10.15290/pss.2014.24.08.
- Pierce, M., Hope, H., Ford, T., Hatch, S., Hotopf, M., John, A., Kontopantelis, E., Webb, R., Wessely, S., McManus, S., Abel, K. (2020). Mental health before and during the COVID-19 pandemic: a longitudinal probability sample survey of the UK population [Zdrowie psychiczne przed i podczas pandemii COVID-19: podłużne badanie probabilistyczne populacji Wielkiej Brytanii]. *The Lancet Psychiatry*, 7(10), 883–892. DOI: 10.1016/s2215-0366(20)30308-4.
- Piowarska, E. (2020). Nauczanie po pandemii: szansa na wprowadzenie ważnych zmian w dydaktyce akademickiej. W: *Nauczanie po pandemii: Nowe pytania czy nowe odpowiedzi na stare pytania?* (ss. 117–123). Warszawa: Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji im. Marka Dietricha.

- Ptaszek, G., Stunża, G., Pyżalski, J., Dębski, M., Bigaj, M. (2020). *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Przybysz-Zaremba, M. (2015). Konstruowanie codzienności życia samotnych matek – na podstawie wywiadów z kobietami „uwikłanymi” w rolę. W: M. Szyszka (red.), *Dylematy życia rodzinnego: Diagnoza i wsparcie* (ss. 53–69). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Robertson, S.L. (2020). Digital pedagogy for the 21st century educator [Pedagogika cyfrowa dla wychowawcy XXI wieku]. W: J. Keengwe (red.), *Handbook of research on innovative pedagogies and best practices in teacher education* [Podręcznik badań nad innowacyjną pedagogiką i najlepszymi praktykami w kształceniu nauczycieli] (ss. 258–275). Hershey: IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-5225-9232-7.ch015.
- Sikora, J. (2019). *Konflikt praca-rodzina, rodzina-praca u kobiet powracających do pracy po urodzeniu dziecka*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Szaban, D., Lisowski, K. (2022). Kondycja emocjonalna nauczycieli wychowawców po pierwszym roku trwania pandemii COVID-19. *Youth in Central and Eastern Europe*, 9(13), 1–9. DOI: 10.24917/ycee.9156.
- Topol, P. (2020). Metody i narzędzia kształcenia zdalnego w polskich uczelniach w czasie pandemii COVID19 – Część 2, Rekomendacje. *Studia Edukacyjne*, 59, 103–117. DOI: 10.14746/se.2020.59.8.
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C.S., Ho, R.C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 Coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China [Natychmiastowe reakcje psychologiczne i związane z nimi czynniki podczas początkowego etapu epidemii choroby koronawirusowej 2019 (COVID-19) wśród populacji ogólnej w Chinach]. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1729. DOI: 10.3390/ijerph17051729.
- Wąsiński, A. (2018). *Autokreacja małżonków bezdzietnych do wielowymiarowego rodzicielstwa adopcijnego: Perspektywa pedagogiczno-antropologiczna*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Zahorska, M. (2020). *Sukces czy porażka zdalnego nauczania?*. Warszawa: Fundacja im. Stefana Batorego.
- Żywczok, A. (2018). Współczesny uniwersytet – w pułapce racjonalności eksplikatywnej. *Rocznik Lubelski*, 44(2), 93–107.



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXIX (4/2022)

nadesłany: 1.09.2022 r. – przyjęty: 8.12.2022 r.

Rafał MAJZNER*

Muzyka jako źródło przeżyć estetycznych w środowisku rodzinnym – doniesienie z badań

**Music as a source of aesthetic experiences in the family environment
– research report**

Abstrakt

Wprowadzenie. Muzyka jest dziedziną sztuki, która może stanowić źródło głębokich przeżyć i doświadczeń estetycznych osób posiadających, według Ingardena, wyjątkowe kompetencje. Dobór dzieła muzycznego, rozróżnienie muzyki wartościowej od mniej wartościowej, osłuchanie z różnymi gatunkami muzyki, możliwość skupienia się na danym utworze i w końcu otwartość na niego powinny być rozwijane od wieku dziecięcego. W środowisku rodzinnym dziecko może eksperymentować, utrwaląc swoją otwartość i spontaniczność, poznawać nowe gatunki muzyczne, co w konsekwencji kształtuje jego podejście do muzyki i osobowość jako odbiorcy.

Cel. Celem przeprowadzonych badań było ustalenie sposobu rozumienia przez rodziców pojęcia przeżycia estetycznego, ukazanie form kontaktu z muzyką oraz gatunków muzycznych, które w ich opiniach wywołują u członków rodziny przeżycie estetyczne.

Zaprezentowane w artykule badania stanowią próbę udzielenia odpowiedzi na pytania: Jaka jest rola muzyki w wywoływaniu przeżyć estetycznych w ocenie rodziców? Jakie formy kontaktu z muzyką są preferowane w wywoływaniu przeżyć estetycznych u członków rodziny?

* e-mail: rmajzner@ath.bielsko.pl

Instytut Pedagogiki, Akademia Techniczno-Humanistyczna, Willowa 2, 43-309 Bielsko-Biała, Polska

Institute of Pedagogy, University of Technology and Humanities, Willowa 2, 43-309 Bielsko-Biała, Poland

ORCID: 0000-0003-1869-5894

Materiały i metody. Przeprowadzone badania miały charakter ilościowy. Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Narzędziem badawczym był autorski kwestionariusz ankiety zawierający pytania otwarte.

Wyniki. Artykuł prezentuje wyniki prowadzonej eksploracji badawczej. Przedstawia wypowiedzi rodziców na temat miejsca muzyki w życiu rodziny, form kontaktu rodziny z muzyką, sposobów rozumienia przez rodziców pojęcia przeżycia estetycznego oraz czynników decydujących o wywołaniu przeżyć estetycznych pod wpływem muzyki.

Wnioski. Na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, że rodzice wysoko oceniają miejsce muzyki w życiu swojej rodziny, nie potrafią jednak przygotować swoich pociech do pełnego jej odbioru. Badani rozumieją również, że muzyka może wywoływać przeżycia emocjonalne, jednak jako czynnik ich wywoływania podają własne nastawienie do słuchanej muzyki i utożsamiają możliwość przeżycia estetycznego z muzyką, która im się podoba i zależy od ich gustu.

Słowa kluczowe: przeżycie estetyczne, muzyka, dzieło muzyczne, rodzina, edukacja.

Abstract

Introduction. Music is a field of art that can be a source of deep emotions and aesthetic experiences of people who, according to Ingarden, have exceptional competences. The selection of a musical work, the distinction between valuable and less valuable music, familiarization with various music genres, the possibility of focusing on a given piece of music, and finally, openness to it, should be developed from childhood. In the family environment, a child can experiment, consolidate their openness and spontaneity, learn about new musical genres, which in turn shapes their personality and approach to music as a recipient.

Aim. The aim of the research was to determine how parents understand the concept of aesthetic experience, to show the forms of contact with music and musical genres which, in their opinion, evoke an aesthetic experience in family members. The research presented in the article is an attempt to answer the following questions: What is the role of music in evoking aesthetic experiences in the opinion of parents? What forms of contact with music are preferred in evoking aesthetic experiences in family members?

Materials and methods. The conducted research was quantitative. The diagnostic survey method was used. The research tool was an original questionnaire containing open-ended questions.

Results. The article presents the results of the conducted research exploration. It presents parents' statements about the place of music in family life, forms of family contact with music, ways of understanding the concept of aesthetic experience by parents, and the factors determining aesthetic experiences under the influence of music.

Conclusion. Based on the research, it can be concluded that parents highly value the place of music in their family's life, but they are unable to prepare their children for a full reception of music. The respondents also understand that music can evoke emotional experiences; however, as a factor of causing them, they indicate their own attitude to the music they listen to and identify the possibility of an aesthetic experience with the music they like, and which depends on their taste.

Keywords: aesthetic experience, music, musical composition, family, education.

Wprowadzenie

Muzyka jest dziedziną sztuki, która stanowi inkarnację piękna w życiu osób dorosłych, młodzieży oraz dzieci. Pozwala ona na doznawanie głębokich przeżyć i doświadczeń estetycznych poprzez utożsamianie z jej dziełami naszych emocji, tęsknot, przeżyć, działań i marzeń. Z tego powodu od wieków stanowi ona przedmiot licznych analiz filozoficznych, estetycznych, muzykologicznych i innych. Mnogość naukowych podejść do pojęcia muzyki determinuje niezliczoną liczbę definicji, których próbę omówienia podjął m.in. Sebastian Żurowski (2008). W niniejszych rozważaniach przyjęto jednak jedną z podstawowych definicji przedstawioną przez Annę Trojanowską-Kaczmarską: „muzyka to sztuka odtwarzania i tworzenia zarówno dźwięków, jak i utworów muzycznych za pomocą głosu, ruchu oraz instrumentów muzycznych” (Trojanowska-Kaczmarska, 1971, s. 11). Uzupełnieniem przedstawianej definicji będą inne znaczenia, które wynikają z abstrakcyjności i niejednoznaczności dzieł muzycznych, a które przypisuje muzyce Tadeusz Natanson, eksponując jej semantyczność. Píše on o środku przekazu określanym mianem języka (kodu) muzycznego. Badacz podkreśla również, że muzyce często przypisuje się rolę medium pośredniczącego i nazywa się ją językiem uniwersalnym, specyficznym, wyjątkowym, a także nietypowym (Natanson, 1979).

Pierwszym środowiskiem, które niewątpliwie wywiera znaczący wpływ na rozwój człowieka, jest rodzina. To w niej dziecko po raz pierwszy styka się z wartościami i potrzebami estetycznymi, czyli chęcią obcowania i przeżywania doznań przyjemnych czy fascynujących. Poziom edukacji estetycznej w środowisku rodzinnym determinuje potrzeby estetyczne dziecka i warunkuje jego wrażliwość oraz postawy, a w przyszłości – kulturę estetyczną. Każda rodzina pełni zatem funkcję estetyczną wyrażającą się przede wszystkim wpajaniem członkom rodziny norm i wartości piękna, a także dbałością o ich przeżycia estetyczne. Prowadzi to do pobudzenia wrażliwości estetycznej, rozumianej przez Urszulę Szuścik jako umiejętność odbioru i różnicowania piękna w miarę rozwoju i kształcenia zmysłów, a także poszerzania wiedzy człowieka (Szuścik, 2002).

Dzieci często wyrażają potrzebę obcowania z muzyką, która może stać się dla nich nośnikiem intencjonalnych przeżyć estetycznych. Rodzina zaś ma za zadanie ukierunkowywać swych członków na utwory uważane za piękne muzycznie i uwrażliwiać dziecko, które na początku nie jest jeszcze zdolne do odróżniania rzeczy wartościowych od bezwartościowych pod względem estetycznym. Sygnalizowanie tego procesu rodzicom staje się w obecnych czasach bardzo ważne, ponieważ, jak stwierdza Mirosław Grusiewicz, „jako społeczeństwo zatracamy zdolność do doznawania przeżyć estetycznych i emocjonalnych muzyki” (Grusiewicz, 2017, s. 28).

Odbiór dzieła muzycznego przez dzieci i młodzież w kontekście przeżycia estetycznego

Refleksje nad istotą przeżycia estetycznego w aspekcie muzyki rozpoczniemy od wyjaśnienia pojęcia dzieła muzycznego, które według uczonych jest specyficznym przejawem działalności kreacyjnej człowieka i prawdziwym kreatorem naszych przeżyć estetycznych. O dziele muzycznym Mieczysław Tomaszewski pisał:

Po raz kolejny podejmuję ten rekonesans w świadomości, że mam przed sobą jako cel chwycić nieuchwytnie. Uchwycić odmienność i jedyność utworu muzycznego wartego uwagi. Usłyszeć, ujrzeć, odczytać i opisać jego niepowtarzalność, stojąc naprzeciw niego twarzą w twarz (Tomaszewski, 2012, s. 7).

Zaawansowaną analizę omawianego pojęcia przedstawił w swojej filozofii Roman Ingarden, rozpoczynając rozważania od omówienia utworu muzycznego, który według uczonego jest czymś innym niż jego zapis. Mówiąc językiem muzycznym: partytura i zapis nutowy utworu są czymś innym niż dzieło muzyczne, które jest przez nie jedynie wyznaczone. Sposób wykonania zapisanego utworu nie został jednoznacznie zdefiniowany. Kompozytor nadaje zatem pewną intencję, pozostawiając wykonawcy pole do interpretacji danego utworu, co wiąże się ściśle, po pierwsze, z ograniczeniami zapisu muzycznego, a po drugie – z faktem, że twórca w trakcie komponowania w ograniczonym stopniu uświadamia sobie wiele elementów swego dzieła (Ingarden, 1966). Utwory muzyczne w myśli R. Ingardena nie są realne, a także nie noszą znamion materialnych. Według filozofa są przedmiotami intencjonalnymi, obiektami ustalonymi przez umysł kompozytora. Podsumowując, R. Ingarden nazywa dziełem muzycznym utwór posiadający wartości estetyczne, powstający w wyniku twórczej pracy kompozytora i istniejący stale jako idea. Zapis nutowy to wstępny kształt utworu, intencjonalnie niesamodzielny, dopiero odczytany przez muzyków staje się dziełem, które może zostać utrwalone, co prowadzi do powstania zapisu dzieła muzycznego (Szyszkowska, 2020).

Pojęcie utworu muzycznego podobnie definiuje Ariadna Lewańska, pisząc, że: „jest on intencjonalny, lecz intencja ta wypływa z postawy estetycznej odbiorcy i rozumienia przez niego określonych konwencji. Szereg dźwięków nie może, niezależnie od najwspanialszego uporządkowania, być przedmiotem estetycznym bez interpretatora i odbiorcy” (Lewańska, 1999, s. 180). Stwierdza również, że „utwór muzyczny to uporządkowany ciąg dźwięków, powiązany kauzalnie z fizyczną i psychiczną (lub tylko psychiczną) pracą wykonawcy” (Lewańska, 1999, s. 180). Twierdzi ponadto, że uporządkowanie to jest dziełem człowieka, chociaż może nie być ono świadome (improwizacje, śpiew w stanie odurzenia narkotykami itp.)” (Lewańska, 1999, s. 180).

M. Tomaszewski zachęca odbiorcę, by do percepcji dzieła muzycznego podchodził w zgodzie z fenomenologią i hermeneutyką, bez gotowej na nie formuły czy recepty. Twierdzi, że sposób odczytywania powinien i może nam podsunąć sam utwór, wówczas gdy jesteśmy na niego otwarci, co według niego oznacza: „uchwycić charakter, wysłyszeć ton, pozwolić, by odezwał się w nas rezonans, zacząć odbierać go na fali, na której został nadany (Tomaszewski, 2012, s. 7). Wtedy dopiero siatka niezliczonych kategorii, poprzez które można utwór ten uchwycić i opisać, stanie się dla słuchacza nieobojętna i adekwatna, pozwalając na rozpoznanie jego niepowtarzalności określanej jako *differentia specifica* (Tomaszewski, 2012).

W teorii R. Ingardena przeżycie estetyczne to pojęcie omówione niezwykle spójnie i drobiazgowo. Oczywiście muzyka od czasów analiz tego filozofa zmieniła swoje oblicze, biorąc jednak pod uwagę fakt, że współczesne kompozycje – począwszy od sonoryzmu po najnowsze dzieła – często nie mieszczą się w kanonach piękna, autor niniejszego artykułu postanowił swoje badania osadzić właśnie w teorii estetycznej R. Ingardena. Przeżycie estetyczne, według tego filozofa, nie jest złożonym doświadczeniem jednostkowym; znamionuje je mnogość kierunków postrzegania dzieła muzycznego. R. Ingarden uważa, że wymaga ono od odbiorcy wyjątkowego rodzaju kompetencji (Ingarden, 2005). Swoje analizy rozpoczyna od tzw. emocji wstępnej, która jest początkiem przeżycia estetycznego i może być rozumiana jako rodzaj podniecenia (moment pożądaniowy), chęć kontaktu z dziełem. Cechuje ją także pewna dynamiczność i ciągły niedosyt. To właśnie ona jest początkiem dalszych rozważań estetycznych filozofa, dotyczących:

- przyjęcia przez słuchacza postawy estetycznej kosztem praktycznej, związanej z jakościowym podejściem do percypowanego dzieła;
- koncentracji na przeżyciu estetycznym, przyjmującej nawet znamiona izolacji (wyciszenie umysłu, wygłuszenie wcześniejszych przeżyć, ale również wizji przyszłości);
- metamorfozy spostrzegania poprzez zmysły jakości dzieła. Według R. Ingardena to jakość jest przedmiotem percepcji i to ona konkretyzuje się w przedmiot estetyczny (Ingarden, 2005).

Filozof podkreśla, że przemiana, która następuje w człowieku podczas przeżycia estetycznego, jest agresywna, a samo przeżycie estetyczne to proces aktywny, powiązany ze znieruchomieniem myślowym podobnym do kontemplacji. Emocja wstępna nie znika podczas przeżycia estetycznego; przeistacza się jedynie w kolejne jego etapy, które mogą przybrać dwie formy. Pierwsza polega na zapoczątkowaniu obiektu estetycznego pod wpływem jakości estetycznej; druga zaś następuje wówczas, gdy dzieło nie jest w pełni wartościowe estetycznie, a wytwarzane przez nie bodźce wpływają na kształt przedmiotu estetycznego, który jest uzupełniany innymi jakościami.

R. Ingarden opisuje w swojej koncepcji estetycznej jeszcze ostatnią fazę przeżycia estetycznego, według niego nie tak dynamiczną jak wcześniejsze:

w końcowej fazie przeżycia estetycznego następuje pewne uspokojenie w tym sensie, że z jednej strony dochodzi do raczej spokojnego zapatrzenia się (kontemplacji) w zestrój jakościowy ukonstytuowanego już przedmiotu estetycznego i „chłonięcia” tych jakości, z drugiej zaś w parze z tym rozgrywa się to, co wyżej nazwałem drugą formą emocjonalnej odpowiedzialności za zestrój jakościowy (Ingarden, 2005, s. 221).

W tym momencie u słuchacza powstaje reakcja emocjonalna, potwierdzenie istnienia zestroju, a jej pozytywny wydźwięk nie jest zależny od świadomości rzeczywistości odbiorcy.

Rozważania na temat przeżycia estetycznego są wielowymiarowe i dotyczą w większości osób dorosłych posiadających, jak wspomniano wcześniej, pewne kompetencje, które powinny być rozwijane od wieku dziecięcego przez młodość do dorosłości. Wśród nich w kontekście muzyki powinny się znaleźć: dobór dzieła muzycznego, rozróżnienie muzyki wartościowej od mniej wartościowej, osłuchanie z różnymi rodzajami muzyki, w tym artystyczną, możliwość skupienia się na danym utworze muzycznym i w końcu otwartość na niego. Środowisko rodzinne jest pierwszym miejscem, w którym dziecko może eksperymentować, utrzymywać swoją otwartość i spontaniczność, a przy wsparciu rodziców również poznawać różne gatunki muzyczne, co w konsekwencji kształtuje jego osobowość i podejście do muzyki.

Niestety od lat obserwujemy stały spadek popularności muzyki artystycznej wśród młodzieży, a w konsekwencji wśród całego społeczeństwa. Rezultatem tego zjawiska jest fakt starzejącej się publiczności polskich oper, filharmonii i innych instytucji kultury. Jak wynika z badań Narodowego Centrum Kultury, najczęściej słuchanymi przez młodzież (12–17 lat) gatunkami muzycznymi są rap i pop. Muzyka klasyczna w pierwszych odpowiedziach zarówno chłopców, jak i dziewczyn plasuje się w 2% odpowiedzi (Kukołowicz, 2019). Jednocześnie badania wykazują, że muzyka popularna, która jest na co dzień obecna w mediach, potrafi głęboko poruszać ludzi młodych, doznających pod jej wpływem uniesień i emocji (Klimas-Kuchtowa, 2004, 2008; Manturzevska, 2002).

Analizując wyniki przytoczonych powyżej badań, możemy stwierdzić, że rodzina nie w pełni spełnia zadanie estetyczne, którego celem jest przygotowanie jej członków do odbioru dzieł sztuki. A przecież przeżywanie i doświadczanie emocjonalne nie są zależne od wieku człowieka. Choć niektóre utwory artystyczne mogą być trudne do zrozumienia dla najmłodszych, to jednak dzieci odbierają je emocjonalnie i mogą wziąć udział w ich przeżywaniu. Środowisko rodzinne powinno zatem stanowić pierwsze ogniwo edukacji muzycznej, w którym wczesna i intensywna

stymulacja rozwoju zainteresowań muzyką może prowadzić do utrwalonych nawyków i upodobań młodego człowieka. Systematyczne dostarczanie dziecku różnych bodźców muzycznych, a także otaczanie go wartościową muzyką, przynosi owocne rezultaty w postaci bardziej świadomego rozumienia muzyki. Jeśli zaś potrzeba kontaktu z muzyką nie jest pielęgnowana i stale motywowana czy pobudzana w dziecku, może stopniowo zanikać (Parkita, 2013). Wchodzenie dziecka w kulturę muzyczną ma w rodzinie charakter uczenia się spontanicznego i mimowolnego, a przyswajanie kanonów kultury środowiska, w którym wyrasta, jest dla niego niezauważalne i nie-uświadomione (Suświłło, 2001). Takie obcowanie z muzyką daje realną możliwość wykształcenia w dziecku nawyków, które zapoczątkują w jego dalszym podejściu do muzyki artystycznej i zaowocują ukształtowaniem młodego, świadomego odbiorcy dzieł muzycznych, posiadającego umiejętność odbioru muzyki artystycznej, a także oceny jej wartości estetycznych oraz mającego chęć zdobywania wiedzy z zakresu sztuki muzycznej.

Autor niniejszego opracowania stanowczo, za Marią Przychodzińską, przeciwstawia się twierdzeniu o archaiczności i sztuczności przeżycia estetycznego, po raz kolejny podkreślając słowa nestorki polskiej edukacji muzycznej, która pisze: „Pojęcie można pominąć, można stworzyć nowe, ale opisane doświadczenia powstające w kontakcie z muzyką istnieją, bo są naturalną reakcją człowieka na ich artystyczną treść” (Przychodzińska, 2016, s. 8).

Procedura badań własnych

Założenia badawcze, przebieg oraz rezultaty badań wiązały się z istotą poruszanego wyżej problemu, jakim jest znaczenie muzyki w życiu rodziny oraz jej rola w wywoływaniu przeżyć estetycznych. Prezentowane badania oparte były na paradygmacie obiektywistycznym i miały charakter ilościowy. Ich celem było ustalenie miejsca muzyki w życiu rodziny, określenie form odbioru, poznanie sposobów rozumienia przez rodziców pojęcia przeżycia estetycznego oraz zbadanie, jakie czynniki w opiniach rodziców decydują o wywołaniu przeżyć estetycznych pod wpływem muzyki. Główne problemy sformułowano w postaci pytań:

1. Jaka jest rola muzyki w wywoływaniu przeżyć estetycznych w ocenie rodziców?
2. Jakie formy kontaktu z muzyką są preferowane w wywoływaniu przeżyć estetycznych u członków rodziny?

W badaniu zastosowano kwestionariusz ankiety skierowany do rodziców, składający się z pytań otwartych. Badaniami objęto 85 rodziców, w tym 71 kobiet

i 14 mężczyzn. Dzięki metryczce poznano wiek respondentów (od 24 do 43 lat), wykształcenie (wyższym dysponowały 34 kobiety i 1 mężczyzna, średnim – 27 kobiet i 6 mężczyzn, zasadniczym zawodowym – 9 kobiet i 7 mężczyzn, gimnazjalnym – 1 kobieta), dodatkowe wykształcenie muzyczne (wyższym dysponowała 1 kobieta; za dodatkowe wykształcenie muzyczne uznano również lekcje gry na pianinie, które pobierały 2 kobiety oraz lekcje gry na gitarze, które pobierał 1 mężczyzna) oraz liczbę członków rodziny (od 3 do 7 osób). Badanie przeprowadzono od stycznia do lipca 2022 roku w formie stacjonarnej, w firmie produkcyjnej mieszczącej się na terenie Piekar Śląskich oraz w formie ankiety zamieszczonej w Internecie na portalu Facebook. Zebrany materiał badawczy poddany został analizie ilościowej. Ze względu na wielkość próby badawczej nie zastosowano narzędzi statystycznych w postaci współczynników korelacji. W wyniku analizy odpowiedzi udzielonych przez respondentów wyodrębniono kategorie odpowiedzi i ustalono częstotliwość ich występowania.

Tabela 1

Określenie miejsca muzyki w życiu rodziny

Odpowiedzi	Liczba wskazań	N = 248* (%)
Priorytetowe, jest niezbędna w życiu	63	25,4
Jest częścią codziennego funkcjonowania	18	7,2
Służy jako tło do wykonywania różnych czynności i obowiązków, np. prace domowe, praca zawodowa, uczenie się	35	14,1
Pomaga się relaksować, odprężyć, wyciszyć	59	23,8
Stanowi sposób na wyrażenie własnych emocji	36	14,5
Stanowi formę zabawy, pełniąc funkcję ludyczną	8	3,2
Łączy, integruje ludzi	23	9,3
Jest potrzeba, ale nie niezbędna	6	2,4

* liczba udzielonych odpowiedzi

Źródło: Opracowanie własne.

Respondenci określając miejsce muzyki w życiu ich rodzin, w większości definiowali je jako priorytetowe (63 osób, 25,4% wszystkich odpowiedzi), w drugiej kolejności (59 osób, 23,8% wszystkich odpowiedzi) wskazywali na wartość terapeutyczną muzyki (relaksacja, wyciszenie, odreagowanie), podkreślając to w swoich wypowiedziach: „Muzyka jest częścią codziennego funkcjonowania. Generuje miłe i radosne chwile, pomaga uporać się z wieloma emocjami (smutkiem, nadmiarem energii). Pozwala odnajdywać swoje emocje”. Badani podkreślali również, że muzyka stanowi sposób na wyrażenie własnych emocji (36 osób, 14,5%

wszystkich odpowiedzi); odpowiedź ta dotyczyła w większości młodszych członków rodziny.

Kolejna z wyszczególnionych kategorii odnosiła się do formy odbioru muzyki przez respondentów. Według ankietowanych muzyka stanowi tło ich życia codziennego (35 osób, 14,1% wszystkich odpowiedzi), jest towarzyszem w wykonywaniu różnych czynności i obowiązków domowych członków rodziny. Taka forma kontaktu z muzyką staje się coraz bardziej popularna, uczeni zwracają jednak uwagę na jej złe strony: „Wszechobecność i agresywność muzyki mechanicznej w domu może w konsekwencji prowadzić do treningu w zakresie ignorowania muzyki, jak również do sprowadzania jej do roli tła akustycznego” (Kamińska, 1997, s. 22). Ankietowani rodzice dostrzegli również integracyjną funkcję muzyki (23 osób, 9,3% wszystkich odpowiedzi), podkreślając, że łączy i integruje ludzi. Najmniej ankietowanych wskazało, że muzyka jest potrzebna, ale nie jest niezbędna w życiu rodziny (9 osób, 3,8% wszystkich odpowiedzi); może to oznaczać, iż nie traktują jej w kategoriach estetycznych: „Muzyka jest istotna w naszej rodzinie, ale nie najważniejsza. Rzadko podczas jej słuchania skupiamy się. Pomaga jednak naprawić nastrój i służy jako tło do czytania książek lub podczas domowych zajęć”.

Podsumowując, widzimy, że większość ankietowanych rodzin wysoko, lecz jednocześnie niejednoznacznie, określa miejsce muzyki w życiu swojej rodziny, dostrzegając jednak jej rolę estetyczną i terapeutyczną oraz możliwości wywoływania przez nią różnych odczuć oraz zmian nastroju.

Tabela 2

Preferowane formy kontaktu rodziny z muzyką

Odpowiedzi	Liczba wskazań	N = 335 (%)
Internet (Tidal, Spotify, YouTube)	78	23,3
Płyty CD i DVD	35	10,4
Telefon	61	18,2
Samochód	57	17
Dom	29	8,6
Przedszkole	14	4,2
Koncerty na żywo	46	13,7
Teatr, w tym operowy	13	3,9
Wspólne muzykowanie	2	0,6

Źródło: Opracowanie własne.

Preferowaną formą kontaktu z muzyką w rodzinach respondentów okazało się korzystanie z nagrań zebranych na platformach muzycznych typu Tidal, Spotify,

YouTube (78 osób, 23,3% wszystkich odpowiedzi). Rodzice podkreślali, że jest to najbardziej dostępna forma słuchania i choć preferują koncerty wykonywane na żywo, to z różnych względów zdecydowanie częściej słuchają muzyki *online*: „Najczęściej słuchamy muzyki w Internecie (Spotify, Tidal, YouTube) ze względu na to, że to forma ogólnie dostępna. Jednak najbardziej lubimy słuchać muzyki na żywo podczas koncertów, ponieważ dostarcza nam ona najsilniejszych wrażeń i pozwala obcować z muzykami – zobaczyć ich na żywo, ich sposób wyrazu artystycznego”. Rodzice wskazywali także na rozbieżność preferowanych form słuchania muzyki przez nich i ich dzieci: „Każda forma kontaktu (z muzyką) jest mile widziana w naszej rodzinie. My preferujemy bezpośredni kontakt z muzyką, a dzieci korzystają raczej ze smartfonów. My, jeśli musimy, słuchamy z domowego sprzętu audio”. Najmniej odpowiedzi odnosiło się do uczestnictwa rodzin w przedstawieniach teatralnych i operowych (13 osób, 3,9% wszystkich odpowiedzi) oraz wspólnego muzykowania (2 osoby, 0,6% wszystkich odpowiedzi), które w opinii jednego z rodziców jest ważną formą aktywnego słuchania muzyki i daje możliwość wzmacniania rodzinnych więzi: „Bardzo lubimy wspólnie oglądać koncerty w Internecie lub na nie chodzić. Lubimy też grać na żywo ze sobą. Dziecko na ukulele, my na gitarach. Buduje to naszą więź”. W opinii innego z rodziców natomiast wspólne muzykowanie w rodzinie jest związane z podtrzymywaniem tradycji oraz wychowaniem: „Przy okazji spotkań rodzinnych wspólnie muzykujemy (np. śpiewamy kolędy, pieśni patriotyczne), przy akompaniamencie pianina lub gitary. Słuchanie i wykonywanie muzyki są jedną z naszych podstawowych potrzeb. Wynika to z tradycji rodzinnych i ogólnego modelu wychowania w naszej rodzinie”.

Tabela 3

Rozumienie pojęcia przeżycia estetycznego przez rodziców

Odpowiedzi	Liczba wskazań	N = 205 (%)
Głębokie przeżycie emocjonalne muzyki	29	14,1
Doświadczenie, odbieranie wszystkimi zmysłami wrażeń pod wpływem muzyki	11	5,4
Pozytywne emocje, przyjemność	47	22,9
Doznanie spokoju	14	6,8
Piękno i subtelność wykonywanej muzyki	21	10,2
Poprawa nastroju	58	28,3
Rozmyślanie, refleksja towarzysząca słuchaniu muzyki	9	4,4
Zachęta do zabawy, poruszania się	4	1,9
Wywołanie wzruszenia, uwrażliwienie	12	5,8

Źródło: Opracowanie własne.

Analizując wypowiedzi respondentów, należy podkreślić, że rodzice wyznaczają dwa główne rodzaje preferowanych form kontaktu rodziny z muzyką. Pierwszy odnosi się do nośnika, na którym zapisana jest muzyka (Internet, płyta CD i DVD, telefon), drugi natomiast – do miejsca, w którym następuje kontakt z muzyką (samochód, dom, przedszkole, teatr). Niektórzy badani rodzice mają świadomość, że muzyka wykonywana na żywo jest bardziej wartościowa i pozwala na percepcję wzbogaconą o emocje wykonawcy oraz klimat miejsca, w którym jest wykonywana. Niestety z różnych przyczyn rzadko uczestniczą oni z młodszymi członkami rodziny w koncertach czy spektaklach.

Badani rodzice określając rozumienie przeżycia estetycznego, w większości definiowali je przez pryzmat poprawy nastroju (58 osób, 28,3% wszystkich odpowiedzi), a także pozytywnych emocji i przyjemności (47 osób, 22,9% wszystkich odpowiedzi). Opisywali to m.in. w następujący sposób: „Jest to doświadczenie czegoś, co poprawia nastrój i skłania do rozmyślań lub sprawia przyjemność”. Takie odpowiedzi dotyczą nie samej istoty przeżycia estetycznego, lecz wyznaczają jedynie jego konsekwencje. Część rodziców wskazała na aspekty, które wydają się najbliższe omawianemu zagadnieniu, a są nimi: głębokie przeżycie emocjonalne muzyki (29 osób, 14,1% wszystkich odpowiedzi) oraz piękno i subtelność wykonywanej muzyki (21 osób, 10,2% wszystkich odpowiedzi). Wyszczególnione powyżej dwie kategorie odpowiedzi łączą się ściśle z pojęciem przeżycia estetycznego i dotyczą dzieła muzycznego będącego nośnikiem piękna oraz wewnętrznego przeżycia emocjonalnego słuchacza, które zachodzi jednak pod pewnymi warunkami.

Ankietowani rodzice z pojęciem przeżycia estetycznego kojarzyli również: wywołanie wzruszenia, uwrażliwienie, doświadczenie, odbieranie wszystkimi zmysłami wrażeń pod wpływem muzyki oraz refleksję towarzyszącą słuchaniu muzyki. Wszystkie skategoryzowane powyżej odpowiedzi pośrednio lub bezpośrednio odnoszą się do przeżycia estetycznego, dlatego możemy przypuszczać, że ankietowani rodzice w większości prawidłowo rozumieją jego istotę, częściej opisując jego emocjonalne konsekwencje.

Na pierwszą część kolejnego pytania zadanego badanym rodzicom, która brzmiała: „Czy w Pana/Pani ocenie muzyka może być źródłem przeżycia estetycznego?”, wszyscy respondenci odpowiedzieli twierdząco. W poniższej tabeli zamieszczono skategoryzowane odpowiedzi dotyczące rozumienia przez ankietowanych omawianego problemu.

Tabela 4

Muzyka jako źródło przeżyć estetycznych w opiniach badanych

Odpowiedzi	Liczba wskazań	N = 153 (%)
Muzyka, którą się lubi i która się podoba, może być źródłem przeżycia estetycznego	52	34
Konkretny gatunek muzyczny lub wykonanie muzyki przez konkretny zespół muzyczny	19	12,4
Muzyka skomponowana w sposób np. nieoczywisty, wprawiający w zachwyt nad kreatywnością kompozytora	3	2
Dobór instrumentarium lub barwa głosu w utworach wokalnych	2	1,3
Każda muzyka wywołująca u odbiorcy emocje (która np. rozczula, smuci lub rozwesela)	28	18,3
Skłaniająca odbiorcę do refleksji, wywołująca potrzebę bycia lepszym człowiekiem	1	0,6
Muzyka rozrywkowa, zachęcająca do zabawy	31	20,3
Muzyka odbierana/przeżywana samotnie	17	11,1

Źródło: Opracowanie własne.

Na drugą część pytania, dotyczącą sposobu rozumienia przez respondentów problemu oddziaływania muzyki na człowieka i wywoływania przez nią przeżyć estetycznych, tylko 5 ankietowanych rodziców udzieliło odpowiedzi, które wiązały się z samym utworem muzycznym, jego konstrukcją oraz doбором instrumentów. Jedna z matek podkreśliła ważne miejsce warstwy muzycznej utworu w osiągnięciu przeżycia estetycznego członków rodziny, pisząc: „Muzyka może być skomponowana w sposób np. nieoczywisty, wprawiający w zachwyt nad kreatywnością kompozytora. Może również w bardzo zmyślny sposób dawkować i dostarczać emocje, co również postrzegam jako formę estetyki. Sam dobór instrumentarium lub barwa głosu w utworach wokalnych również może wpływać na nasze poczucie satysfakcji”. Respondentka posiadająca wyższe wykształcenie muzyczne zadeklarowała z kolei swoją wrażliwość na złą jakość *mixu* i *masteringu* w nagraniach: „W przypadku muzyki odtwarzanej wrażenia estetyczne wywołuje u mnie również czystość *mixu* i *masteringu*, a wręcz mogę powiedzieć, że w przypadku dużego ich zaniedbania lub nieumiejętnego zastosowania nawet dobry kompozycyjnie utwór staje się dla mnie niesłuchalny”. Należy w tym miejscu podkreślić, że komponentami przeżycia estetycznego są budowa dzieła muzycznego, jego nasycenie, w końcu interpretacja oraz to, jak jest ono skonstruowane i wykonane, co decydować będzie – prócz kompetencji i otwartości odbiorcy – o formie i pełności przeżycia estetycznego.

Aż 52 (34%) rodziców miało inne zdanie i odpowiedziało, że muzyka, którą się lubi i która się podoba, może być źródłem przeżyć estetycznych. Jeden z ojców pod-

kreślał ten sposób rozumienia omawianego problemu, pisząc: „Oczywiście, kiedy lubimy bardzo jakiś gatunek albo konkretny zespół to w zasadzie z góry powinniśmy założyć, że doceniamy także estetykę tego. Ale w innych utworach też możemy docenić na przykład, że coś jest dobrze wykonane”. Kolejne wyszególnione kategorie, które zostały opracowane podczas analizy odpowiedzi, to: muzyka rozrywkowa zachęcająca do zabawy (31 osób, 20,3% wszystkich odpowiedzi) oraz każda muzyka wywołująca u odbiorcy emocje (np. rozczulająca, zasmucająca lub rozweselająca) (28 osób, 18,3% wszystkich odpowiedzi). Aż 17 osób deklaruje możliwość przeżycia estetycznego muzyki wyłącznie w samotności, co może być spowodowane wszechobecnością i agresywnością muzyki w tle naszych codziennych czynności.

Tabela 5

Gatunki muzyczne a przeżycie estetyczne

Odpowiedzi	Liczba wskazań	N = 155 (%)
Muzyka rozrywkowa, przyjemna dla ucha	22	14,2
Muzyka, którą dana osoba preferuje	41	26,4
Muzyka, którą żywo odbieramy, bez względu na gatunek	8	5,2
Muzyka klasyczna (poważna) na wysokim poziomie	14	9
Koncerty na żywo	16	10,3
Im ładniejsza muzyka, tym lepiej ją przeżywamy	17	11
Musical	2	1,3
Muzyka relaksująca	35	22,6

Źródło: Opracowanie własne.

Wśród odpowiedzi na pytanie, jaka muzyka może być źródłem przeżycia estetycznego 41 (26,4%) ankietowanych odpowiedziało, że taka, którą dana osoba preferuje, co zostało podkreślone w wypowiedziach m.in. w taki sposób: „Muzyka, którą dana osoba preferuje, która komuś «w duszy gra» i jest podana w jakiś szczególnie sposób. Zależnie od preferencji może to być zarówno rockowy koncert ze świetną oprawą sceniczną, jak i wizyta w filharmonii czy operze. Wszystko zależy od upodobań odbiorcy”. W przedstawionej opinii zauważamy, że choć dotyczy muzyki preferowanej przez odbiorcę, to badana osoba pisze o koncercie na żywo, a także o wizycie w filharmonii czy operze, co może świadczyć o jej wysublimowanym guście muzycznym.

Inaczej wypowiada się inny rodzic, pisząc: „Każda muzyka może wywołać przeżycie estetyczne. Jej wybór i rodzaj zależą od indywidualnego gustu słuchaczy”. Z tej wypowiedzi natomiast możemy wnioskować, że przeżycie estetyczne dla badanej osoby nie jest związane z poziomem artystycznym muzyki, lecz jedynie z pre-

ferencjami odbiorcy. W dalszej kolejności badani respondenci udzielili następujących odpowiedzi: muzyka relaksacyjna (35 osób, 22,6%) oraz muzyka rozrywkowa, przyjemna dla ucha (22 osób, 14,2%). Wymienione odpowiedzi świadczą również o nieuwzględnieniu przez respondentów jakościowych kryteriów przy wyznaczeniu muzyki, która ich zdaniem może być źródłem głębokich przeżyć emocjonalnych. Odpowiedzi uwzględniające te kryteria w kontekście teorii wychowania estetycznego są poprawne, jednak uplasowały się nisko, jeśli chodzi o ich liczbę. Możemy do nich zaliczyć następujące kategorie: koncerty na żywo (16 osób, 10,3%), muzyka klasyczna (poważna) na wysokim poziomie (14 osób, 9%) oraz musical (2 osoby, 1,3%).

Tabela 6

Aspekty decydujące o wywoływaniu u odbiorcy przeżycia estetycznego związanego z muzyką

Odpowiedzi	Liczba wskazań	N = 171 (%)
Oryginalność muzyki	26	15,2
Jakość muzyki	13	7,6
Odpowiedni nastrój	25	14,6
Siła ekspresji i przekazu artysty	4	2,3
Koncentracja emocji w muzyce	5	2,9
Indywidualna wrażliwość na muzykę	22	12,9
Nawyki zakorzenione przez rodziców/ przyjaciół	8	4,7
Osluchanie z różnymi rodzajami muzyki	6	3,5
Obcowanie z muzyką na co dzień	10	5,8
Ukojenie, radość, wyciszenie, pozytywne emocje	19	11
Muzyka jako całość	13	7,6
Rytm i tempo	2	1,2
Instrumenty	4	2,3
Tekst	1	0,6
Melodia	5	2,9
Gatunek muzyki i nastroj	16	9,3
Samopoczucie człowieka	22	12,9
Coś nieuchwytnego, niedefiniowalnego	7	4,1

Źródło: Opracowanie własne.

Ostatnie pytanie zadane ankietowanym rodzicom dotyczyło czynnika powodującego przeżycie estetyczne podczas słuchania muzyki. Odpowiedzi skategoryzowane zostały aż w 18 grup, wśród których najliczniejsze dotyczyły oryginalności muzyki (26 osób, 15,2%), odpowiedniego nastroju (25 osób, 14,6%), indywidualnej wrażli-

wości na muzykę (22 osoby, 12,9%) oraz samopoczucia, jakie towarzyszy odbiorcy podczas słuchania utworów (22 osoby, 12,9%). Z grona najliczniejszych odpowiedzi pierwsza dotyczy indywidualności dzieła muzycznego, natomiast pozostałe trzy odnoszą się do cech przypisanych odbiorcy. Możemy zatem stwierdzić, że respondenci możliwość przeżycia estetycznego dzięki muzyce w większości upatrują w swojej emocjonalności i wrażliwości. W odpowiedziach pojawiły się również nieliczne wskazania dotyczące samego konstruktu muzycznego, odnoszące się do rytmu, tempa, a także melodyki słuchanego utworu. Tylko 7 (4,1%) respondentów wymieniło coś nieuchwytnego, niedefiniowalnego, co zostało podkreślone w następującej wypowiedzi: „Siła ekspresji i przekazu, koncentracja emocji w samym utworze, niejednokrotnie niedefiniowalne coś, element, który zapada głęboko w serce”.

Wnioski

Refleksje dotyczące zjawiska, jakim jest przeżycie estetyczne muzyki, autor niniejszego artykułu podjął z troski o dzieci i młodzież, które według niego nie są dziś w pełni przygotowane do odbioru muzyki, jej wartościowania i rozumienia, a w konsekwencji – pełnego jej przeżywania. Jedną z przyczyn tego zjawiska może być zaniedbanie zadania estetycznego w środowisku rodzinnym, co może prowadzić do bagatelizowania przez dzieci i młodzież walorów artystycznych muzyki, a także do niepełnych przeżyć estetycznych.

Analizując powyższe badania, nasuwa się pytanie o to, dlaczego rodzice nie potrafią przygotować swoich pociech do pełnego odbioru muzyki, choć wysoko określają jej miejsce w życiu swojej rodziny i dostrzegają jej rolę estetyczną i terapeutyczną. Z analizy przeprowadzonych ankiet wynika, że nie słuchają oni muzyki wraz z młodszymi członkami rodziny, co podkreślone zostało w ich wypowiedziach: „My wolimy muzykę na żywo, natomiast dzieci ze smartfona”. Równocześnie wskazując na ważność muzyki w życiu ich rodzin, nie deklarują wspólnych rodzinnych wyjść na koncerty, do teatrów czy filharmonii. Zaniedbanie to może powodować przede wszystkim brak wzorca estetycznego w aspekcie percypowanej muzyki wśród młodszych członków rodziny oraz konieczność poszukiwania przez dzieci i młodzież muzyki w Internecie, co często skutkuje wyborami niewłaściwymi ze względu na wartość estetyczną i artystyczną muzyki.

Rodzice rozumieją również, że muzyka może wywoływać przeżycia emocjonalne, jednak jako czynnik ich wywoływania wskazują na własne nastawienie do słuchanej muzyki i utożsamiają możliwość przeżycia estetycznego z utworami, które im się podobają: „Każda muzyka może wywołać przeżycie estetyczne. Jej wybór i rodzaj zależą od indywidualnego gustu słuchaczy”. Brak namysłu nad percypowaną muzy-

ką, jak również brak chęci poszukiwania wartościowej artystycznie muzyki, powodują stały spadek popularności muzyki artystycznej wśród rodziców, a w konsekwencji również wśród młodszych członków rodziny. Skutkiem opisanych zaniedbań w środowisku rodzinnym, połączonych z upadającą edukacją muzyczną w szkołach, jest utrata wrażliwości na muzykę wysublimowaną, pełną nieoczekiwanych zmian harmoniczných, melodycznych i rytmicznych na rzecz prostych pod względem kompozycyjnym, opartych przeważnie na kilku akordach, często parlandowanych utworów, które nie mogą wywoływać pełnych przeżyć estetycznych.

Bibliografia

- Grusiewicz, M. (2017). Zapomniane przeżycie estetyczne. W: B. Pazur (red.), *Non omnis moriar: Na tropach piękna* (ss. 27–43). Lublin: Wydawnictwo Muzyczne Polihymnia.
- Ingarden, R. (2005). *Wybór pism estetycznych*. Kraków: Universitas.
- Ingarden, R. (1966). *Studia z estetyki* (t. 2). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kamińska, B. (1997). *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży – ich poziom rozwój i uwarunkowania*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina.
- Klimas-Kuchtowa, E. (2008). Jestem z muzyką jak z najbliższym przyjacielem... W: M. Grusiewicz, R. Gozdecka (red.), *Współczesne oblicza edukacji muzycznej* (ss. 111–124). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Klimas-Kuchtowa, E. (2004). Jeszcze słowo o miejscu muzyki w życiu młodzieży. *Wychowanie Muzyczne w Szkole*, 5 (3), 265–270.
- Kukulowicz, T. (2019). *Jakie są gusta muzyczne polskich nastolatków?: Mamy wyniki badań!* Pobrane z: <https://www.nck.pl/en/badania/aktualnosci/preferencje-muzyczne-nastolatkow>.
- Lewańska, A. (1999). O naturze i interpretacji utworu muzycznego. *Sztuka i Filozofia*, 16, 179–193.
- Manturzevska, M. (2002). Jaka jest nasza młodzież? W: A. Białkowski, B. Smoleńska-Zielińska (red.), *Bliżej muzyki, bliżej człowieka* (ss. 219–230). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Natanson, T. (1979). *Wstęp do nauki o muzykoterapii*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Parkita, E. (2013). Muzyczna aktywność percepcyjna dzieci w wieku przedszkolnym. *Studia Pedagogiczne*, 22, 145–161.
- Przychodzińska, M. (2016). Edukacyjne aspekty wielkości zjawisk współczesnej kultury muzycznej: Postulowane treści – muzyka wielkiej tradycji europejskiej. *Wychowanie Muzyczne*, 3, 4–14.
- Tomaszewski, M. (2012). Odczytywanie dzieła muzycznego: Od kategorii elementarnych do fundamentalnych i transcendentnych. *Teoria Muzyki*, 1, 7–50.
- Trojanowska-Kaczmarek, A. (1971). *Dziecko i twórczość*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwa PAN.
- Suświłło, M. (2001). *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Szuścik, U. (2002). Perspektywa psychologiczna w edukacji plastycznej dziecka. W: W. Korzeniowska (red.), *Przemiany w naukach o wychowaniu: Idee, koncepcje, rzeczywistość edukacyjna* (ss. 307–320). Kraków: Impuls.
- Szyszkowska, M.A. (2020). Dzieło muzyczne w estetyce Romana Ingardena. *Filozofuj!*, 3 (33), 75.
- Żurowski, S. (2008). W poszukiwaniu definicji muzyki. *Ling Varia*, 1 (5), 17–25.



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXIX (4/2022)

nadesłany: 11.12.2022 r. – przyjęty: 30.12.2022 r.

Sylvia SŁOWIŃSKA*

Uczestnictwo w kulturze rodzin jako element współczesnych przeobrażeń instytucji kultury

Participation of families in culture as an element in the contemporary transformation of cultural institutions

Abstrakt

Wprowadzenie. Aktualnie instytucje podlegają zmianom, których podłożem są m.in. dokonujące się przeobrażenia społeczne, polityczne, technologiczne i kulturowe, wywołujące nowe zjawiska w obszarze uczestnictwa w kulturze. Jednym z istotnych przejawów zmian w instytucjach kultury jest otwieranie się na nowe kategorie uczestników, w tym na rodziny z dziećmi.

Cel. Celem artykułu jest ukazanie uczestnictwa kultury rodzin jako elementu dokonujących się aktualnie przeobrażeń instytucji kultury w Polsce.

Materiały i metody. W analizie przeprowadzonej na potrzeby artykułu dokonano przeglądu piśmiennictwa, w tym głównie źródeł prezentujących wyniki badań nad uczestnictwem w kulturze/praktykami kulturalnymi Polaków, działalnością instytucji kultury i uczestnictwem w kulturze rodzin.

Wyniki. Analizy pozwoliły stwierdzić, że rodziny są obecne w instytucjach kultury, a preferowane rodzinne formy uczestnictwa to te o charakterze zabawy, rozrywki, dostarczające doznań i atrakcyjne z punktu widzenia dzieci. Do uwarunkowań tworzenia oferty uczestnictwa w kulturze dla rodzin należą m.in.: zmiany modelu instytucji kultury, inspiracje ze strony muzeów, polityka rodzinna wdrażana w Polsce, polityka

* e-mail: s.slowinska@ips.uz.zgora.pl

Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Zielonogórski, al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Polska

Institute of Pedagogy, University of Zielona Gora, Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Gora, Poland

ORCID: 0000-0002-0185-4062

dostępności. Z analiz wynika, że w instytucjach kultury tworzone są cztery rodzaje oferty kulturalnej dla rodzin: oferta uczestnictwa rodziny w kulturze; oferta uczestnictwa dzieci w kulturze jako oferta dla rodzin; oferta uczestnictwa dzieci w kulturze z udogodnieniami dla rodzin; oferta uczestnictwa w kulturze wszystkich z udogodnieniami dla rodzin.

Wnioski. Do głównych wyzwań przed jakimi stoją instytucje tworzące ofertę uczestnictwa rodziny w kulturze należy rozwijanie oferty międzypokoleniowej, angażującej wszystkich członków rodziny.

Słowa kluczowe: uczestnictwo rodzin w kulturze, instytucje kultury, oferta instytucji kultury, przeobrażenia instytucji kultury.

Abstract

Introduction. Cultural institutions are currently undergoing changes, the background to which is, amongst other things, the social, political, technological and cultural transformations taking place, causing new phenomena in the area of participation in culture. One important manifestation of change in cultural institutions is the opening up to new categories of participants, including families with children.

Aim. The aim of this article is to show the participation of family culture as an element of the ongoing transformation of cultural institutions in Poland.

Material and methods. The analysis carried out for this article included a review of the literature, mainly sources presenting the results of research on cultural participation/cultural practices of Poles, the activities of cultural institutions and the cultural participation of families.

Conclusion. Among the main challenges faced by institutions creating an offer for family participation in culture is the development of an intergenerational offer involving all family members.

Keywords: family participation in culture, cultural institutions, offer of cultural institutions, transformation of cultural institutions.

Wprowadzenie

Powstanie i rozwój instytucji kultury¹ wiąże się z procesami modernizacji. Zakorzeniony w tym kontekście oświeceniowy model instytucji został podważony na przełomie lat 60. i 70. XX wieku na fali ruchów kontrkulturowych i demokratyzacji (Krajewski, 2020). Od tego czasu wspomniane instytucje wciąż podlegają zmianom, których podłożem są m.in. dokonujące się przeobrażenia społeczne, polityczne, technologiczne i kulturowe, wywołujące nowe zjawiska w obszarze uczestnictwa w kul-

¹ Instytucje kultury rozumiane są tutaj szerzej niż w ujęciu ustawowym jako „sformalizowany system obiektów, urządzeń i organizacji, których funkcjonowanie służy tworzeniu, przechowywaniu, powielaniu i społecznemu upowszechnianiu dóbr kultury” (Burszta i in., 2009, s. 42), obok publicznych podmiotów, których celem statutowych jest prowadzenie działalności kulturalnej („tradycyjnych” instytucji kultury) zaliczane są tu także organizacje pozarządowe oraz prywatne firmy działające w polu kultury.

turze². Jednym z istotnych przejawów zmian w instytucjach kultury jest otwieranie się na nowe kategorie uczestników, w tym na rodziny z dziećmi.

Celem artykułu jest ukazanie instytucjonalnej oferty uczestnictwa rodzin w kulturze jako jednego z fenomenów charakteryzujących dokonujące się aktualnie przeobrażenia instytucji kultury w Polsce. Przegląd literatury przedmiotu – głównie pozycji prezentujących wyniki badań we wskazanym obszarze – posłużył do scharakteryzowania najważniejszych zjawisk obserwowanych w obrębie uczestnictwa w kulturze i w instytucjach zajmujących się działalnością kulturalną, zrekonstruowaniu zjawisk cechujących uczestnictwo rodzin w kulturze, uwarunkowań tworzenia tego rodzaju oferty przez instytucje oraz jej rodzajów.

Współczesne przeobrażenia uczestnictwa w kulturze i instytucji kultury

Prowadzone w ostatnich latach badania wskazują na wiele znaczących zmian w obszarze uczestnictwa w kulturze, m.in. na rozpad kanonów kulturowych, wyznaczających jakie elementy kulturowe jednostka jako uczestnik kultury powinna znać, dezaktualizację podziału kultury na wysoką i niską, dominację kultury popularnej (jako kultury głównego nurtu), komercjalizację, *eventyzację* i festiwalizację uczestnictwa w kulturze, nadprodukcję treści kulturowych, pojawienie się wszechkożerności kulturowej, pogłębianie się różnic i wykluczeń z uczestnictwa w kulturze określonych kategorii społecznych, dominację modelu aktywności zapośredniczonej przez media i wyłanianie się związanych z mediami nowych form tej aktywności (zob. Burszta i in., 2010; Danielewicz, Filiciak, Tarkowski, b.d.; Drozdowski, Fatyga, Filiciak, Krajewski, Szlendak, 2014; Czerwińska, 2016; Filiciak, 2011; Siuda, 2012; Szlendak, 2010; Bendyk, Filiciak, Hofmokl, Kulisiewicz, Tarkowski, 2007; Szlendak, Olechnicki, 2017; Krajewski, 2011). Przeobrażenia uczestnictwa w kulturze dotyczą bezpośrednio instytucji kultury, wpływają na sposób ich działania, a także są przez te instytucje (współ)kreowane. Zapoczątkowane w latach 60. i 70. minionego wieku odchodzenie od tradycyjnego modelu instytucji dokonuje się aktualnie na wielu płaszczyznach i odnosi się – w mniejszym lub większym stopniu – do wszystkich typów placówek, jednak najbardziej wyrazisty kształt przybiera w tzw. instytucjach jedno-

² Uczestnictwo w kulturze pojmowane jest tu jako „wszelki kontakt z wytworami kultury oraz zachowaniami kulturowymi, a tym samym bezpośredni lub pośredni kontakt z innymi ludźmi. Kontakt ten polega na używaniu wytworów kultury, na przyswajaniu, przetwarzaniu i odtwarzaniu tkwiących w nich wartości, na podleganiu obowiązującym w kulturze wzorom, ale także na tworzeniu (i współtworzeniu – przyp. autorki) nowych (oraz przetwarzaniu istniejących – przyp. autorki) jej wytworów i wartości oraz zachowań” (Golka, 2008, s. 122).

dziedzinowych, czyli takich, których działania zorganizowane są wokół jednej wiodącej dziedziny kultury lub dyscypliny sztuki, należą tu m. in. muzea, galerie, teatry, filharmonie. Tego typu podmioty przekształcają się dziś w instytucje wielodziedzinowe i wielofunkcyjne, działające na wzór domów i centrów kultury, poszerzając ofertę o działania z zakresu innych dyscyplin/dziedzin niż ta wiodąca dla nich, na przykład o przedsięwzięcia edukacyjne, animacyjne (grupy i zespoły twórcze, warsztaty, projekty, gry, wydarzenia, akcje) kierowane do rozmaitych kategorii społecznych. W ten sposób poszerza się nie tylko zakres merytoryczny oferty, ale także instytucja otwiera się na nowych uczestników, których wcześniej tradycyjne placówki – zwłaszcza artystyczne – nie brały pod uwagę, czyli na małe dzieci, osoby z niepełnosprawnościami, uchodźców, seniorów, rodziny i rodziny wielodzietne. Rewizji ulega też dzisiaj definiowanie roli uczestnika działań w instytucji kultury, co implikuje zmianę relacji pomiędzy uczestnikami a instytucją. Obserwujemy znoszenie klasycznego podziału na twórców i odbiorców kultury, wprowadzanie w coraz większym zakresie partycypacyjnego modelu współpracy z uczestnikami, czyli lokowanie ich w centrum wydarzeń, oddawanie im głosu poprzez aktywne włączanie w działania i decyzje instytucji. Otwieranie instytucji na nowe kategorie uczestników i redefiniowanie ich roli dokonuje się również w klasycznych wielodziedzinowych i wielofunkcyjnych instytucjach kultury. Wskazuje się, że współczesne instytucje kultury przekształcają się w instytucje uczestnictwa. Duże znaczenie dla tych zmian ma upowszechnienie się myślenia o działalności kulturalnej w kategoriach animacji kultury (zob. Kopczyńska, 1993; Kubinowski, Lewartowicz, 2018), która swoje korzenie ma w także ruchach kontrkulturowych i buncie wobec tradycyjnych, elitarnych instytucji kultury zarezerwowanych dla warstw społecznych o wysokim kapitale kulturowym. Na przekształcanie sposobu działania instytucji kultury i kreowanie dialogowych relacji z uczestnikiem ma również koncepcja zarządzania instytucją *audience development* (koncepcja rozwoju publiczności) (Lis, 2019, s. 78).

Niezwykle istotnym czynnikiem zmian w obszarze instytucji kultury jest rozwój nowych technologii. Z jednej strony procesy te prowadzą do odinstytucjonalizowania uczestnictwa w kulturze, co oznacza, że w wyniku nieograniczonego wręcz dostępu do treści w internecie ludzie oddalają się od instytucji kultury, ich rola i znaczenie jako podmiotu organizującego aktywność kulturalną i wspierającego jednostkę w tym zakresie słabnie, ludzie się od nich uniezależniają i w efekcie stopniowo – z punktu widzenia jednostek – stają się one zbędne. Z drugiej jednak strony badacze zauważają także odwrotny trend: w polskich miastach postępuje wzrost liczby instytucji kultury (Nowiński, 2010). Niewątpliwie proces ten istotnie zaburzyła pandemia, zwłaszcza w obszarze prywatnych podmiotów działających w przedmiotowej sferze. Jednak pandemia miała również pozytywny wpływ na funkcjonowanie instytucji kultury. Przyspieszyła procesy cyfryzacji instytucji i uświadomiła nieodzowność coraz szer-

szego, twórczego i rozmaitego wykorzystania nowych mediów (zob. Rojek, 2016).

Urozmaicanie, unowocześnianie, uatrakcyjnianie oferty pod względem formy i treści, kierowanie jej do różnych kategorii uczestników – to także sposób instytucji kultury na radzenie sobie w trudnych i niestabilnych czasach oraz odpowiedź na rozmaite oczekiwania społeczne. Instytucjonalne pole kultury mocno się różnicuje, pojawiają się tu także „nowi gracze”, czyli organizacje pozarządowe oraz prywatne firmy, konkurujące z placówkami z sektora finansów publicznych o uczestnika, fachowego pracownika-specjalistę oraz środki z programów dotacyjnych. Dostrzeganie przez instytucje specyfiki rodzin oraz ich uczestnictwa w kulturze staje się w tym kontekście ważnym aspektem nowoczesnego, konkurencyjnego i wrażliwego na potrzeby społeczne i działania indywidualne.

Uczestnictwo w kulturze rodzin w przestrzeni instytucjonalnej

Instytucjonalna działalność kulturalna często stanowi obiekt zainteresowania badaczy społecznych, a publikowane w ostatnich latach raporty dostarczają sporo wiedzy na temat funkcjonowania instytucji kultury, ich przeobrażeń i radzenia sobie we wciąż zmieniającej się rzeczywistości, jednak kwestia oferty dla specyficznych kategorii uczestników – w tym dla rodzin z dziećmi – jest raczej słabo rozpoznana. Brakuje badań, których przedmiotem byłoby właśnie uczestnictwo w kulturze rodzin, nie ma szerzej zakrojonych, ogólnopolskich badań ilościowych, tworzących całościowy obraz zjawisk i tendencji w omawianym obszarze, ani też pogłębionych studiów jakościowych, dających wgląd w przedstawiane zjawisko. Pewnych informacji na ten temat dostarczają tzw. segmentacyjne badania publiczności, czyli badania realizowane na potrzeby marketingowe. Celem tych obserwacji jest zidentyfikowanie określonych kategorii klientów instytucji kultury (Kantar Millward Brown, 2016; Smartscope, 2016) oraz badania dotyczące zarządzania publicznością w instytucjach kultury i charakteru realizowanej w nich polityki prorodzinnej (Kopeć, 2020). Socjologiczne i interdyscyplinarne badania praktyk kulturalnych/aktywności kulturalnej³ Polaków stanowią źródło jedynie szczątkowej wiedzy na ten temat (Burszta i in., 2010; Drozdowski, Fatyga, Filiciak, Krajewski, Szlendak, 2014).

Ważnych informacji o rodzinnej aktywności kulturalnej dostarczają studia realizowane wśród rodziców/opiekunów, koncentrujące się na kwestii ich wyborów kulturalnych (Żakowska, Kępińska, Kuśmierska, Nowak, 2017) oraz kompetencji kulturowych (Kocikowski, Ochał, 2017). Zrekonstruowany na podstawie tych wyników obraz uczestnictwa w kulturze rodzin jest niepełny, lecz dostarcza ogólnego

³ Aktywność kulturalna rozumiana jest tu jako uświadomiona część uczestnictwa w kulturze.

wyobrażenia na temat występujących w tym obszarze zjawisk, a także impulsu do formułowania nowych, bardziej szczegółowych pytań.

Kluczowy wniosek, do jakiego prowadzi przegląd piśmiennictwa, jest taki, że rodziny są obecne w instytucjach kultury i prawdopodobnie ta obecność będzie się w kolejnych latach wzmacniać. Badania realizowane na zlecenie fundacji „Rodzic w mieście”, którymi objęto 1000 rodziców dzieci w wieku 0-6 lat pokazują, że większość badanych zabiera dzieci do instytucji kultury (86%), a niemal 1/3 (29%) czyni to raz w miesiącu i częściej (Hilger, 2020, s. 3). Ten wynik wydaje się optymistyczny, trudno jednak przyjąć go bez pewnej dozy ostrożności, z uwagi na to, iż w raporcie nie scharakteryzowano wystarczająco próby badawczej, ani nie podano sposobu jej doboru, z pewnością jednak nie była to próba reprezentacyjna.

Nieco mniej optymistycznie przedstawiają się wyniki badań publiczności. Według badań prowadzonych wśród odbiorców oferty warszawskich instytucji kultury, z dziećmi (lub wnukami) do 15 roku życia przychodzi tam 15% badanych, zaś ze starszymi – 3% (Millward Brown, 2016, s. 212). Z kolei wyniki ogólnopolskie badania segmentacyjnego pokazują, że 13% osób korzystających z instytucjonalnej oferty kulturalnej bierze w niej udział wspólnie z osobą towarzyszącą, dla większości (80%) są to dzieci (Smartscope, 2016, s. 85). Natomiast 89% badanych rodziców dzieci w wieku poniżej 18 roku życia przynajmniej raz w roku korzystało z dzieckiem z instytucjonalnej oferty uczestnictwa w kulturze (Smartscope, 2016, s. 92).

Rodziny z dziećmi w instytucjach kultury są obecne, choć na tym etapie stanowią one mniejszość wśród wszystkich uczestników działań instytucji. Kształtuje się to oczywiście rozmaicie w zależności od typu instytucji kultury oraz rodzaju oferty. Badania ilościowe pokazują, że najczęściej wybierane instytucje i oferty to te, które dostarczają doznań, rozrywki i zabawy. W Warszawie rodziny najchętniej odwiedzają Centrum Nauki Kopernik oraz Zoo (Millward Brown, 2016.). Orientację na ofertę służącą rozrywce i zabawie potwierdzają badania ogólnopolskie: formy najczęściej wybierane przez osoby posiadające dzieci w wieku poniżej 18 roku życia to festyny i imprezy folklorystyczne (54%), pikniki i imprezy plenerowe (47%). Rodziny chętnie decydują się także na wizyty w kinie, udział w festiwalach filmowych (41%) oraz wyjścia do ogrodu botanicznego/zoologicznego – 41%. Sporą popularnością cieszą się parki rozrywki i parki tematyczne (31%). Z oferty domów kultury rodzinnie korzysta 21% badanych, nieco mniejszy odsetek zabiera dzieci do muzeum – 18%. Wydarzenia z zakresu kultury artystycznej są wybierane przez rodziny zdecydowanie rzadziej: na rodzinne wizyty w teatrze/oglądanie spektaklu wskazuje 7% badanych, na odwiedzin w galerii sztuki/zwiedzanie wystaw – 6%; na przedstawienia operowe z dziećmi chodzi 2% uczestniczących w badaniu rodziców, zaś na balet czy teatr tańca tylko 1%. W obszarze kultury artystycznej najpopularniejsze są koncerty i festiwale muzyczne 33% (Smartscope, 2016, s. 92). W muzeum razem z dziećmi było w ciągu

ostatniego roku niespełna 20 % osób. To średni wynik w porównaniu do dużej popularności muzeów jako przestrzeni uczestnictwa w kulturze rodzin na świecie. Jak podaje Renata Pernak (2018, s. 36) – według badań anglosaskich – zwiedzający rodzinie stanowią około połowy całkowitej frekwencji wszystkich muzeów, a aktywność ta jeszcze znacząco wzrasta w weekendy, wakacje i ferie (nawet 75% wszystkich zwiedzających). „Odbiorcy rodzinni obok klas szkolnych wymieniani są jako grupa wykazująca największą aktywność w korzystaniu z oferty instytucji kultury” (Pernak, 2018, s. 37). Muzea to instytucje, które przeobrażają się najmocniej w Polsce, stając się nowoczesnymi miejscami doświadczania, eksperymentowania i uczenia się, zatem ich potencjał włączania rodzin do aktywności staje się coraz większy i można oczekiwać, że zainteresowanie ofertą tego rodzaju będzie rosło.

Ustalenia odnośnie do preferencji rodzin, które zorientowane są raczej na rozrywkę i doznania, potwierdzają badania praktyk kulturalnych Polaków. Zgodnie z nimi do najczęstszych form uczestnictwa w kulturze należą festyny (Drozdowski, Fatyga, Filiciak, Krajewski, Szlendak, 2014). Tomasz Szlendak – opisując wyniki interdyscyplinarnych jakościowych badań aktywności kulturalnej w polskich miastach – zauważa, że do najpopularniejszych rodzinnych praktyk kulturalnych należy przebywanie w galeriach handlowych, które „dostarczają wszystkiego czego potrzeba dzieciom i rodzicom” (2010, s. 127), a także w przestrzeniach wielozmysłowych, gdzie w jednym miejscu i jednym czasie są skumulowane różne rozrywki. Co więcej, instytucje kultury i imprezy kulturalne w zakresie funkcji i sposobów działania upodobniają się do galerii handlowych, stając się przestrzeniami wielozmysłowymi (Szlendak, 2010, s. 127).

Źródło interesujących i ważnych rozpoznań w opisywanym obszarze stanowią badania zorientowane na poznanie preferencji kulturalnych rodziców/opiekunów odnośnie do oferty kulturalnej dla dzieci oraz kompetencji kulturowych. Studia te realizowane z perspektywy teorii reprodukcji społecznej Pierre’a Bourdieu akcentują, że sposoby uczestnictwa w kulturze zależą od posiadanych kapitałów kulturowych oraz pozycji w strukturze społecznej. To właśnie przede wszystkim rodzina przekazuje dzieciom kapitał kulturowy (w tym kompetencje kulturowe), jest ona zatem pochodną wyborów dokonywanych przez rodziców. Wyniki tych badań pokazują, że rodzice nie radzą sobie z wyborem oferty wartościowej artystycznie. Są w tym zakresie niedoinformowani i brak im świadomości, jakie korzyści wiążą się z uczestnictwem w kulturze (poza nauczeniem dziecka odpowiedniego – zgodnego z normami grzeczności – zachowania w instytucjach). Wybierając ofertę rodzice chcą, aby wspierała rozwój dziecka oraz miała wartość wychowawczą i edukacyjną, powinna być także użyteczna w tym sensie, że przyczynia się do dobrego wykształcenia dzieci. Jednocześnie opiekunowie wymagają, aby oferta zapewniała tylko pozytywne emocje i była atrakcyjna, angażująca i „nienudna” (Żakowska, Kępińska, Kuśmierska, Nowak, 2017,

s. 7). Badani deklarują, że chodzenie do instytucji kultury z dziećmi jest ważne, jednak nie potrafią tego uzasadnić (Żakowska, Kępińska, Kuśmierska, Nowak, 2017, s. 8).

Wydaje się, że stosunek opiekunów do uczestnictwa w kulturze dzieci/rodziny jest niejasny, a nawet naznaczony sprzecznościami. Uczestnictwo w kulturze stanowi jedną z form spędzania czasu w rodzinie. Nie jest postrzegane jednak jako szczególnie istotny element praktyk rodzinnych w czasie wolnym. Rodzice wśród form spędzania czasu z dziećmi poza codziennym rozkładem dnia wymieniają:

- aktywności na świeżym powietrzu,
- wyjazdy do lasu,
- wyjazdy poza miasto, do zoo, na basen, na mecz piłki nożnej,
- wyjścia do kina, najczęściej multipleksu (Żakowska, Kępińska, Kuśmierska, Nowak, 2017, s. 26).

Podobne rozpoznania przynoszą realizowane w Przasnyszu badania kompetencji kulturowych rodziców. Korzystanie z oferty instytucji kultury jako forma spędzania wolnego czasu wybierane jest rzadziej niż aktywności na świeżym powietrzu czy udział w imprezach plenerowych. Ujawniane w wywiadach preferencje dotyczą wydarzeń „atrakcyjnych”, integrujących całą rodzinę, w których mogą uczestniczyć równocześnie dzieci i rodzice (Kocikowski, Ochał, 2016, s. 31). W opinii badanych najbardziej atrakcyjnymi formami rodzinnych praktyk kulturalnych są wyjazdy na basen i do kina (Kocikowski, Ochał, 2016, s. 44). Badania pokazują, że na poziomie deklaracji rodzice cenią uczestnictwo w kulturze/edukację kulturalną dzieci ze względu na walory socjalizacyjne i jako wartościową formę spędzania czasu wolnego, ale jednocześnie brak im świadomości znaczenia edukacji kulturalnej, nie widzą związku między nią a przyszłym sukcesem zawodowym dzieci, na którym najbardziej im zależy. W ich mniemaniu środkiem do tego celu jest edukacja szkolna i możliwie wysokie wykształcenie (Kocikowski, Ochał, 2016, ss. 47–52). Dość jednostronne preferencje rodziców co do oferty rodzinnego uczestnictwa w kulturze pokazują też odpowiedzi na pytanie o to, czego w ich otoczeniu brakuje w ofercie kulturalnej dla rodzin. Okazuje się, że życzyliby sobie więcej „atrakcji”, rozrywki, zabawy, rekreacji: wskazują na brak festynów, nowoczesnego kina, miejsc rozrywki, placów zabaw, basenu i lodowiska (Kocikowski, Ochał, 2016, s. 31).

Raczej wąskie i jednorodne preferencje oraz wybory uwidaczniają brak głębszej świadomości rodziców w kwestii znaczenia uczestnictwa w kulturze dla rozwoju dzieci (i własnego), różnorodności funkcji społecznych i indywidualnych, które może ono realizować, a także ukazują swego rodzaju abdykację w odniesieniu do kształtowania uczestnictwa w kulturze rodziny. Rodzice – decydując się na określoną ofertę instytucji kultury – kierują się jej atrakcyjnością z punktu widzenia dziecka. Przede wszystkim powinna być ona zgodna z jego zainteresowaniami i upodobaniami. „Dziecko

musi być z wyboru rodziców zadowolone” (Żakowska, Kępińska, Kuśmierska, Nowak, 2017, s. 7). Uczestnictwo w kulturze rodziny podporządkowane jest więc przez rodziców dziecku, jego potrzebom i upodobaniom. Formułowane przez nich oczekiwania dotyczą głównie form adresowanych do dzieci, w mniejszym stopniu ujawniają się oczekiwania dotyczące tego, że instytucje kultury przygotowują ofertę atrakcyjną dla całej rodziny, włączającą wszystkich jej członków w różnym wieku. Uczestniczenie rodziców polega na towarzyszeniu dzieciom. To zapewne stanowi istotne wyzwanie dla instytucji kultury, które w swojej ofercie dla rodzin także rodziców redukuje do towarzyszy dzieci.

Konteksty zwrotu instytucji kultury ku rodzinom

Przegląd badań pod kątem różnorodnych aspektów instytucjonalnego uczestnictwa rodziny w kulturze pozwala również zrekonstruować uwarunkowania tworzenia przez instytucje tego rodzaju oferty. Otwieranie się instytucji kultury na rodziny z dziećmi w różnym wieku jest różnako uwarunkowane. Do najważniejszych czynników należą przede wszystkim zmiany modelu instytucji kultury, o których była mowa powyżej. Warto dodatkowo zauważyć, że instytucjami, które wytyczały sposoby działania w tym obszarze i wypracowywały nowoczesne rozwiązania są muzea. W latach 80. XX wieku rozpoczął się tzw. boom muzealny, intensywny rozwój muzealnictwa, któremu towarzyszyła intensyfikacja działań edukacyjnych i partycypacyjnych w tych instytucjach oraz otwieranie się na nowe grupy docelowe i zróżnicowaną publiczność. Do Polski boom ten dotarł z dwudziestoletnim opóźnieniem (Pater, 2014). Kierowanie przez muzea oferty do rodzin z dziećmi to poniekąd kolejny krok, który te instytucje uczyniły po szerokim włączeniu w obszar swoich działań dzieci. Według Renaty Pater:

Współczesna edukacja muzealna dzieci polega na przyjaznym, relacyjnym uczeniu się w zorganizowanej i zaaranżowanej przestrzeni. Centrum stanowi człowiek i jego aktywność własna, metody pogładowe przeplatają się z możliwością dotykania obiektów, sprawdzania ich funkcji. Stosowane są edukacyjne metody prowadzące do odkrywania, odczytywania znaczeń i sensów. Współczesne muzea są również przestrzeniami otwartymi dla wielopokoleniowych i zróżnicowanych grup uczących się. Rozwijają rodzaj krytycznej świadomości, umożliwiają udział w zbiorowych działaniach. Wpływając pośrednio na zmiany osobiste, stają się przestrzeniami socjalizacji dla najmłodszych (2014, s. 75).

Nowoczesną działalność muzeów w kontekście uczestnictwa w kulturze rodzin przedstawia również Jolanta Skutnik:

Odwiedzanie muzeum przez rodziny sytuuje się stosunkowo wysoko w hierarchii dobrowolnych wyborów form uczestnictwa kulturalnego, sprzyjających rozwojowi wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych łączonych z zabawą, cieszącą się dużym zaufaniem do upowszechnianych treści i wysokim współczynnikiem zaufania do instytucji. Nie jest to przypadek. Muzea pracowały na swoją markę przez wiele lat, organizując działania edukacyjne, których celem było wychowanie do muzeum, w muzeum i przez muzeum. Rodzinne wizyty w muzeum są efektem tych działań. Dziś muzeum pojawiają się rodziny, w których rodzice/opiekunowie są wychowankami ery boomu muzealnego odnotowanego w Europie i na świecie w latach 80. XX wieku (2018, s. 43).

Można zatem pokusić się o przypuszczenie, że muzea wyznaczają sposoby działania w omawianym obszarze i mogą odgrywać ważną rolę w motywowaniu konkurujących z nimi instytucji kultury do rozwijania atrakcyjnej i nowoczesnej oferty aktywności dla rodzin.

Tworzenie oferty dla rodzin – głównie dla dzieci – w instytucjach kultury tradycyjnie jest traktowane jako strategia wychowywania sobie publiczności. To podejście stanowi także ważny kontekst zwrotu ku rodzinie z małymi dziećmi. Pokazują to m.in. badania jakościowe nad edukacją kulturalną w instytucjach kultury (Słowińska, 2008). Przez pracowników instytucji kultury taki sposób działania pojmowany jest jako edukacja kulturalna polegająca na wprowadzaniu dziecka w kulturę od najmłodszych lat, przy współpracy z rodzicami, z założeniem przyzwyczajania go do odwiedzania właśnie tej konkretnej placówki (Słowińska, 2008, s. 141). Na obecność tego typu myślenia o ofercie uczestnictwa w kulturze/edukacji kulturalnej dla rodzin wskazują też badania nad realizacją polityki prorodzinnej w małopolskich instytucjach kultury. Jak pisze ich autorka – Katarzyna Kopeć – w odniesieniu do udziału w programie „Karta Dużej Rodziny”, przystąpienie do niego „wynikało często z przesłanek strategicznych – udział był rozumiany jako konieczna inwestycja w przyszłe pokolenia młodych odbiorców poprzez kształtowanie pozytywnych nawyków uczestnictwa w kulturze” (2020, s. 36). Badania K. Kopeć ujawniają również kolejny kontekst tworzenia oferty dla rodzin, mianowicie wdrażaną w Polsce od 2015 roku politykę społeczną, w której priorytetową rolę przypisano polityce rodzinnej. Wśród świadczeń na rzecz rodzin, mających wspierać jej funkcje prokreacyjne i opiekuńcze, znalazły się m.in. preferencje dla rodzin wielodzietnych, w tym system zniżek „Karta Dużej Rodziny”. Oprócz tego programy zniżek dla rodzin/rodzin wielodzietnych w postaci kart wprowadzone zostały także z inicjatywy licznych samorządów⁴. K. Kopeć podaje, że pierwsza karta samorządowa została uchwalona w 2005 roku we

⁴ np. w Zielonej Górze wprowadzono w 2016 roku program i kartę „Zgrana Rodzina” skierowany do wszystkich zielonogórskich rodzin.

Wrocławiu („Dwa plus trzy i jeszcze więcej”) (2020, s. 17). Przystąpienie instytucji do wymienionych programów oznacza, iż dana instytucja zobowiązuje się do udzielenia zniżki na zakup biletu dla rodzin. Uczestnictwo w programie wiąże się też z przystosowaniem infrastruktury do potrzeb rodzin z małymi dziećmi, a pośrednio również z tworzeniem oferty dla dzieci/rodzin (Kopeć, 2020, s. 31).

Impulsu skłaniającego instytucje kultury do otwierania się na rodziny z dziećmi dostarcza również polityka dostępności.

Dostępność to właściwość lub cecha rzeczywistości, w której żyjemy – przestrzeni, usług, produktów – która sprawia, że mogą z niej korzystać wszyscy na równi. Na tak rozumianą dostępność składają się kompleksowe działania, wynikające z namysłu nad potrzebami i oczekiwaniami oraz uwarunkowaniami funkcjonowania różnych grup odbiorców. [...] Dostępność to wieloetapowe działania danego podmiotu, poprzedzone diagnozą potrzeb i uwarunkowań odbiorców, przygotowujące do tworzenia oferty przyjaznej osobom z każdej grupy społecznej, niezależnie od wieku, wykształcenia, płci, stanu zdrowia, tradycji kulturowej, sytuacji ekonomicznej etc. Działania te zawsze prowadzić powinny do poszerzania grup odbiorców i zapewnienia wszystkim maksymalnego bezpieczeństwa i wygody podczas korzystania z oferty. (Ochał, Woźniak, 2021, s. 10).

Dostępność dotyczy wszystkich, ale pewne kategorie społeczne są tu szczególnie brane pod uwagę, między innymi rodziny z dziećmi/rodziny wielodzietne. Uwzględnianie w ofercie programowej potrzeb rodzin z dziećmi nie zawsze jest konsekwencją wewnętrznych procesów unowocześniania instytucji i kompleksowej zmiany sposobu jej działania, w przypadku części podmiotów dostępność oferty kulturalnej wymuszona została *Ustawą z dnia 19 lipca 2019 r. o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami*. Wymagana od instytucji publicznych dostępność odnoszona jest do dostępności architektonicznej, cyfrowej oraz informacyjno-komunikacyjnej. Badania wskazują na zawężanie tematu w praktyce, dostępność sprowadzana jest do kwestii infrastrukturalnych, ewentualnie cyfrowych. „O ile wszyscy prawie myślą o infrastrukturze, o tyle już nieliczni zastanawiają się nad tym, jak projektować ofertę, aby była dostępna, i jak informować o niej mieszkańców” (Ochał, Woźniak, 2021, s. 30). Autorzy stwierdzają, że w instytucjach kultury istnieje gotowość do szerokiego wdrożenia dostępności, jednak często brakuje tam instrumentów i wiedzy, umożliwiających tworzenie bardziej inkluzyjnych ofert.

Zdaniem badaczy ustawodawca wymusił dostosowywanie instytucji publicznych do regulacji dotyczących dostępności, wciąż jednak główne wyzwanie stanowi poznanie potrzeb odbiorców i dopasowanie do nich działań (Pluszyńska, Kopeć, Laberscheck, 2020). Niewątpliwie bardzo mocno dotyczy to oferty instytucji kultury dla rodzin/rodzin z dziećmi. Jej stworzenie stanowi bowiem duże wyzwanie koncepcyjne

i organizacyjne (ze względu na to, iż chodzi o ofertę dla osób w różnym wieku). Fakt ten nie zawsze jest w pełni uświadomiony w instytucjach kultury, a kreowanie oferty rodzinnej sprowadza się do tworzenia zajęć i wydarzeń dla dzieci, którym towarzyszą rodzice. Wydaje się również, że instrumenty wsparcia rodziny w postaci udogodnień finansowych i organizacyjnych, ułatwiających korzystanie z oferty instytucji kultury, a także regulacje dotyczące polityki dostępności, która sprowadzana bywa do udogodnień infrastrukturalnych dla małych dzieci/rodziców z małymi dziećmi (toalety i umywalki dla dzieci, przewijaki, kąpiki relaksu dla rodzin, kąpiki do zabaw małych dzieci itd.) sprawia, że tego typu ważne i potrzebne zabiegi podejmowane w instytucji w mniemaniu realizatorów czynią z oferty dla wszystkich lub oferty dla dzieci ofertę dla rodzin. Do tej kategorii zaliczane wszak są bardzo różne przedsięwzięcia. Z drugiej strony przytaczane powyżej wyniki badań wśród rodziców dzieci pokazują, że oni sami często podobnie traktują oferty uczestnictwa rodziny w kulturze: jako oferty dla dzieci, którym towarzyszą rodzice/opiekunowie.

Rodzaje oferty uczestnictwa w kulturze dla rodzin

W obrębie oferty uczestnictwa w kulturze adresowanej do rodzin można wyróżnić co najmniej cztery podejścia – sposoby jej pojmowania:

- oferta uczestnictwa rodziny w kulturze,
- oferta uczestnictwa dzieci w kulturze jako oferta dla rodzin,
- oferta uczestnictwa dzieci w kulturze z udogodnieniami dla rodzin,
- oferta uczestnictwa w kulturze wszystkich z udogodnieniami dla rodzin.

W pierwszym przypadku cała rodzina, każdy jej członek to pełnoprawny uczestnik danego wydarzenia czy zajęć. Oferta pod względem merytorycznym i formalnym jest interesująca i atrakcyjna dla osób w różnym wieku. Inaczej mówiąc, włącza wszystkich jako uczestników kultury i zaspokaja różne oczekiwania i potrzeby, członkowie rodziny uczestniczą wspólnie. Badacze zwracają uwagę, że chodzi tu o ofertę międzypokoleniową. Jak zauważa R. Pernak:

To jedna z podstawowych pułapek dla osób tworzących ofertę edukacyjną dla rodzin. Otóż zwykle w tego typu działaniach dominuje przeświadczenie, że rodzic przychodzi do instytucji kultury i podporządkowuje swoje potrzeby oczekiwaniom dziecka. W ten sposób powstają programy, które w praktyce adresowane są wyłącznie do dzieci. Zapomina się, że w działaniach kierowanych do rodzin uczestniczy zarówno dziecko jak i osoba dorosła (2018, s. 33).

Drugie rozwiązanie stosowane w instytucjach kultury dotyczące oferty dla rodzin, to właśnie przypadek, który opisują przytoczone słowa R. Pernak. Często bowiem

jako oferty uczestnictwa w kulturze dla rodzin traktowane są formy przygotowane dla dzieci. Metodyka tych zajęć, ich cele i treści są dostosowane do potrzeb, możliwości i upodobań młodszych uczestników. W tym przypadku to dziecko jest uczestnikiem kultury, zaś rodzice/opiekunowie mu towarzyszą. Dorośli nie są pełnoprawnym uczestnikiem tej sytuacji kulturowej, pełnią rolę asystenta, opiekuna, ewentualnie obserwatora. R. Pernak uważa, że jest to myślenie obecne w wielu instytucjach kultury, ale badania wśród rodziców pokazują, że i oni w podobny sposób postrzegają swoją obecność z dzieckiem w instytucji. Dokonując wyboru oferty, formułując oczekiwania wobec niej wielu rodziców kieruje się kryteriami atrakcyjności dla dziecka, jego potrzeb, upodobań i korzyści dla jego rozwoju (zob. Żakowska, Kępińska, Kuśmierska, Nowak, 2017; Kocikowski, Ochał, 2017).

Oferta uczestnictwa dzieci w kulturze z udogodnieniami dla rodzin jest bardzo podobna do poprzedniej. Różni ją jedynie aspekt dostępności dla rodzin, głównie infrastrukturalnej, organizacyjnej i finansowej. Zapewnienie dogodnych warunków dla obecności w instytucji rodziców/opiekunów z dziećmi (łatwość poruszania się z wózkiem dziecięcym, montaż przewijaków, dziecięcych toalet i umywałek, dostosowane dla małych uczestników meble i wyposażenie sal zajęciowych/widowiskowych, stworzenie stref swobodnej zabawy dla dzieci, miejsc do karmienia itd.) oraz zniżki finansowe dla rodzin, np. w ramach „Karty Dużej Rodziny”, czyni z oferty dla dzieci ofertę przyjazną rodzinie.

Ostatni rodzaj oferty uczestnictwa w kulturze dla rodzin jest w tym sensie podobny do poprzedniego, że to nie tematyka i forma proponowanych zajęć czy wydarzeń decydują o traktowaniu jej jako ofertę dla rodzin, a wprowadzone udogodnienia finansowe i organizacyjne. Różnica polega zaś na tym, iż jest to po prostu oferta uczestnictwa adresowana do wszystkich, umożliwienie rodzinom skorzystania z niej po zniżkowych cenach lub wprowadzenie przestrzeni zabawy dla dzieci, co sprawia, że definiowana jest jako propozycja dla rodzin.

O wyzwaniach oferty uczestnictwa w kulturze dla rodzin

Można zakładać, że trend obserwowany w polskich instytucjach kultury, a związany z przeobrażeniem modelu działania i profilu uczestnika/adresata oferowanych aktywności będzie się nadal rozwijał. Instytucje kultury muszą podążać za zmianami, które dokonują się w polu, w którym funkcjonują, a kultura to obszar niezwykle dynamiczny. Wśród wyzwań, z jakimi się mierzą, wymienić należy konieczność sprostanienia konkurencji (innym instytucjom), ale także wszystkim nowym mediom, głównie internetowi, który uznaje się dziś za dominujący obszar aktywności kulturalnej ludzi, zwłaszcza młodego pokolenia, ale także dzieci, coraz częściej małych.

Kolejne istotne wyzwanie to inkluzyjność oferty. W demokratyzującej się rzeczywistości instytucje kultury nie mogą orientować się jedynie na tzw. klasycznych uczestników, osoby o względnie wysokim kapitale kulturowym, zainteresowane zjawiskami kultury artystycznej, samorealizujące się poprzez uczestnictwo w kulturze lub na tzw. uczestnika etatowego (dzieci w wieku szkolnym i seniorów). Otwieranie instytucji kultury na nowe kategorie uczestników – wcześniej wykluczane – to znaczący i potrzebny trend. Rodzina z dziećmi należy do tych kategorii, które coraz częściej są dostrzegane przez instytucje kultury jako ważny adresat ich działań.

Tworzenie oferty uczestnictwa rodzin w kulturze jest zadaniem niełatwym i wymaga wielu nowych rozwiązań na poziomie nie tylko organizacyjno-infrastrukturalnym, ale przede wszystkim koncepcyjno-metodycznym. Wyzwania, na jakie zwraca się uwagę w tym kontekście, to przede wszystkim tworzenie oferty międzypokoleniowej – oferty uczestnictwa całej rodziny (Pernak, 2018; Skutnik, 2018; Witte, 2015). Rolf Witte zauważa również, że oferty uczestnictwa w kulturze/edukacji kulturalnej rodzin powinny być oparte na podejściu partycypacyjnym (2015). Chodzi zatem o to, by włączać członków rodziny w sposób podmiotowy i aktywny w działania oraz decyzje (zob. Hart, 1992; Lundy, 2007; Shier, 2014). W przypadku rodzinnych ofert uczestnictwa w kulturze chodziłoby o kreowanie sytuacji współdziałania/ działania z rodziną, a nie tworzenia sytuacji uczestnictwa (przeważnie odbioru, konsumpcji) dla rodziny. Ważne jest traktowanie wszystkich członków rodziny jako twórców i współtwórców kultury, a nie odbiorców/konsumentów oferty lub wykonawców zaplanowanych przez specjalistów zadań. Ponadto, tworzenie międzypokoleniowej oferty uczestnictwa w kulturze wymaga zastosowania odpowiedniej metodyki, do czego niezbędne są kompetencje kadr instytucji do prowadzenia zajęć międzypokoleniowych. Wydaje się, że to kluczowe wyzwanie, ponieważ o ile pracownicy kultury, edukatorzy i animatorzy są dobrze przygotowani do realizacji zajęć z konkretnymi grupami wiekowymi, to inicjatywy autentycznie międzypokoleniowe stanowią dość rzadkie zjawisko w instytucjach, zatem można domniemywać, że doświadczenie w tym zakresie jest nieduże, a jego zdobywanie oraz rozwijanie kompetencji w danym obszarze będzie wymagało sporo czasu.

Inne wyzwanie, na które należy zwrócić uwagę, gdy mówimy o tworzeniu oferty uczestnictwa rodzin w kulturze, to potrzeba wyjścia poza aktualnie dominującą orientację rozrywkowo-rekreacyjną tego typu przedsięwzięć i wzmocnienia działań o charakterze edukacji kulturalnej. Rolf Witte podkreśla, że z oferty edukacji kulturalnej rodzin korzystają głównie przedstawiciele klasy średniej. Uzmysławia to zatem potrzebę pozyskiwania jako uczestników rodzin o mniejszym kapitale kulturowym i finansowym, marginalizowanych, zagrożonych wykluczeniem (2015).

Istotne jest jeszcze jedno zjawisko, które niewątpliwie może stanowić wyzwanie dla instytucji kultury, mianowicie naturalne wycofywanie się dorastających dzieci

z form uczestnictwa w kulturze z rodzicami (Witte, 2015). Statystyki pokazują, że procent rodziców uczestniczących wspólnie z dziećmi w instytucjonalnie zorganizowanych formach aktywności kulturalnej znacznie spada, gdy wchodzi one w wiek nastoletni (Millward Brown, 2016). Wypracowanie oferty wspólnego uczestnictwa rodzin ze starszymi dziećmi to zatem kolejne niełatwe zadanie stojące przed instytucjami kultury. Przydatne i inspirujące mogą tu okazać się koncepcje uczenia się międzypokoleniowego, pokazujące, że przedstawiciele różnych pokoleń mogą odgrywać w takich zajęciach różne role. Uczenie się (pokoleń) od siebie to takie sytuacje, w których jedno z pokoleń (niekoniecznie starsze) występuje w roli edukatora, pomagającego w uczeniu się drugiemu. W uczeniu się (pokoleń) ze sobą rolę eksperta dysponującego wiedzą pełni nauczyciel (edukator, animator) z zewnątrz lub też wiedza ta jest wspólnie zdobywana przez przedstawicieli różnych pokoleń. Ten rodzaj międzygeneracyjnego uczenia się nazywany też jest wspólnym uczeniem się. Kolejna koncepcja ujmując uczenie się międzypokoleniowe jako uczenie się (pokoleń) o sobie. Celem jest tu poznawanie drugiego pokolenia, wymiana doświadczeń, wzajemne zbliżenie i w konsekwencji lepsze zrozumienie (zob. Meese, 2005; Słowińska, 2010).

Ostatnie wyzwanie, z którym musi się zmierzyć instytucja kultury planująca ofertę dla rodzin, to zróżnicowanie i „wielowariantowość” współczesnej rodziny. W przypadku tej sfery praktyki społecznej nie jest jednak możliwe zastosowanie klasycznej definicji rodziny, ponieważ wykluczałaby ona wiele jej form.

Bibliografia

- Bendyk, E., Filiciak, M., Hofmokl, J., Kulisiewicz, T., Tarkowski, A. (2007). *Kultura 2.0. Wyzwania cyfrowej przyszłości*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Audiowizualne. Pobrane 20.04.2021 z: https://kpbc.umk.pl/Content/45368/Raport_Kultura_2.0.pdf.
- Burszta, W. J., Duchowski, M., Fatyga, B., Hupa, A., Majewski, P., Nowiński, J., Pęczak, M., Sekuła, E. A., Szlendak, T. (2010). *Kultura miejska w Polsce z perspektywy interdyscyplinarnych badań jakościowych*. Warszawa: NCK.
- Burszta, W. J., Duchowski, M., Fatyga, B., Nowiński, J., Pęczak, M., Sekuła, E. A., Szlendak, T., Hupa, A., Majewski, P. (2009). *Raport o stanie zróżnicowania kultury miejskiej*. Warszawa: MKiDN.
- Czerwińska, K. (red.) (2016). *Użytkownik, zasoby, strategie. Instytucje kultury w środowisku cyfrowym*. Warszawa: Narodowy Instytut Audiowizualny.
- Danielewicz M., Filiciak M., Tarkowski, A. (b.d.). *Uczestnictwo w kulturze: nowe zjawiska, „przeterminowane” kategorie*. Pobrane 20.04.2021 z: http://www.nck.pl/files/uczestnictwo_w_kulturze__nowe_zjawiska_przeterminowane_kategorie.pdf.
- Drozdowski, R., Fatyga, B., Filiciak, M., Krajewski, M., Szlendak, T. (2014). *Praktyki kulturalne Polaków*. Toruń. Pobrane 20.04.2021 z: <http://www.publicprofits.pl/upl/browser/files/praktyki-kulturalne-polakow-publikacja.pdf>.
- Filiciak, M. (2011). Inny wymiar otwartości. Internetowa reprodukcja i redystrybucja treści kulturowych. *Przegląd Kulturoznawczy*, 1(9), 65–76.

- Golka, M. (2008). *Socjologia kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation. From tokenism to citizenship* [Partycypacja dzieci. Od tokenizmu do obywatelstwa]. Florence: UNICEF International Child Development Centre. Pobrańe 10.12.2022 z: <https://www.unicef-irc.org/publications/100-childrens-participation-from-tokenism-to-citizenship.html>.
- Hilger, O. A. (b.d.). *Kultura od kołyski. Jak rodzice z małymi dziećmi korzystają z kultury. Raport z badania*. Fundacja Rodzic w mieście. Pobrańe 10.12.2022 z: <https://kulturaodkolyski.pl>.
- Kantar Millward Brown (2016). *Badanie publiczności warszawskich instytucji kultury. Raport z badania ilościowego*. Pobrańe 10.12.2022 z: https://www.nck.pl/upload/attachments/318560/raport_badanie_publicznosci_ogolem.pdf.
- Kocikowski, M., Ochał, M. (2017). *Kompetencje kulturowe rodziców a uczestnictwo w kulturze dzieci. Studium przypadku na przykładzie Przasnysza*. Warszawa: Mazowiecki Instytut Kultury. Pobrańe 10.12.2022 z: <https://nck.pl/badania/raporty/kompetencje-kulturowe-rodzicow-a-uczestnictwo-w-kulturze-dzieci>.
- Kopczyńska, M. (1993). *Animacja społeczno-kulturalna. Podstawowe pojęcia i zagadnienia*. Warszawa: Centrum Animacji Kulturalnej.
- Kopeć, K. (2020). *Rodziny 3+ jako odbiorcy kultury. Doskonalenie zarządzania publicznością w instytucjach kultury*. Kraków. Pobrańe 10.12.2022 z: https://kultura.uj.edu.pl/documents/18091666/19055248/Raport_Rodziny+3plus+jako+odbiorcy+kultury_KKope-c/7db234cc-5bbb-45c9-a273-3a00cd1cc57a.
- Krajewski, M. (2011). Instytucje kultury a uczestnicy kultury. Nowe relacje. W: M. Śliwa (red.), *Strategie dla kultury. Kultura dla rozwoju. Zarządzanie strategiczne instytucją kultury* (ss. 26–37). Kraków: Wydawnictwo MIK. Pobrańe 10.12.2022 z: <http://badania-w-kulturze.mik.krakow.pl/files/Strategie-dla-kultury.pdf>.
- Krajewski, M. (2020). *Po co nam instytucje kultury? Broszura do myślenia*. Kraków: Wydawnictwo MIK. Pobrańe 10.12.2022 z: <https://mik.krakow.pl/publikacje/marek-krajewski-po-co-nam-instytucje-kultury/>
- Kubinowski, D., Lewartowicz, U. (2018). *Animacja kultury w perspektywie pedagogicznej. Studia i szkice*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Lis, B. (2019). Zwrot ku publiczności? Audience development jako próba uspołecznienia instytucji kultury. *Kultura Współczesna*, 2(105), 76–90. DOI: 10.26112/kw.2019.105.07.
- Lundy, L. (2007). Voice is not enough: Conceptualising article 12 of the United Nations Convention on the rights of the child [Konceptualizacja art. 12 Konwencji Narodów Zjednoczonych o prawach dziecka]. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. DOI: 10.1080/01411920701657033.
- Meese, A. (2005). Lernen im Austausch der Generationen: Praxissondierung und theoretische Reflexion zu Versuchen intergenerationeller Didaktik [Uczenie się w wymianie międzypokoleniowej: Praktyczne poszukiwania i teoretyczne refleksje nad próbami dydaktyki międzypokoleniowej]. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (2), 39–41.
- Nowiński, J. (2010). Działalność i wizerunek instytucji kultury w miastach. W: Burszta, W.J., Duchowski, M., Fatyga, B., Hupa, A., Majewski, P., Nowiński, J., Pęczak, M., Sekuła, E. A., Szlen-dak, T. (red.), *Kultura miejska w Polsce z perspektywy interdyscyplinarnych badań jakości-owych* (ss. 144–182). Warszawa: NCK.
- Ochał, M., Woźniak, A. (2021). *Tu zaczynają się schody. Dostępność instytucji kultury dla wszystkich osób w tym osób z niepełno sprawnościami*. Kraków: Mazowiecki Instytut Kultury. Pobrańe 10.12.2022 z: <http://www.mazowieckieobserwatorium.pl/badania/7460-tu-zaczynaja-sie-schody.html>.
- Pater, R. (2013). Edukacja muzealna dla dzieci. Alternatywne przestrzenie. *Edukacja Elementarna*, 4, 55–76.

- Pernak, R. (2018). Rodzina w instytucji kultury. Podstawowe wyróżniki odbiorcy W: M. Hert, A. Mieszala (red.), *Rodziny/2015. Seniorki i seniorzy/2016 w instytucji kultury* (ss. 29–37). Poznań: Centrum Turystyki Kulturowej TRAKT.
- Pluszyńska, A., Kopeć, K., Laberschek, M. (red.) (2022). *Badania w sektorze kultury. Dostępność*. Kraków: Wydawnictwo Attyka.
- Rojek, K. (red.) (2016). *Nowe media, technologie otwartość w instytucjach kultury*. Gdańsk: Instytut Kultury Miejskiej. Pobrane 10.12.2022 z: <https://www.nck.pl/badania/raporty/raport-nowe-media-technologie-i-otwartosc-w-instytucjach-kultury>.
- Shier, H. (2014). Pathways to participation revisited: Nicaragua Perspective [Ścieżki do uczestnictwa na nowo: Perspektywa Nikaragui]. *Dialogue and Debate*, 2, 14–19. Pobrane 10.12.2022 z: <https://www.researchgate.net/publication/269107939>.
- Siuda, P. (2012). *Kultury prosumpcji. O niemożności powstania globalnych i ponadpaństwowych społeczności fanów*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Aspra-Jr.
- Skutnik, J. (2018). Edukacja dla rodzin w instytucji kultury – przypadek muzeum. W: M. Hert, A. Mieszala (red.), *Rodziny/2015. Seniorki i seniorzy/2016 w instytucji kultury* (ss. 39–51). Poznań: Centrum Turystyki Kulturowej TRAKT.
- Słowińska, S. (2008). Koncepcje edukacji kulturalnej w narracjach kierowników lubuskich domów kultury. W: K. Olbrycht, E. Konieczna, J. Skutnik (red.), *Upowszechnianie kultury – wyzwaniem dla edukacji kulturalnej* (ss. 132–144). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Słowińska, S. (2010). W duchu solidarności pokoleń – edukacja międzygeneracyjna z perspektywy niemieckiej, *Rocznik Andragogiczny*, 8, 221–236.
- Smartscope. (2016). *Badanie segmentacyjne uczestników kultury prezentacja wyników badania ilościowego*. Badanie Smartscope na zlecenie Polin, Muzeum Historii Polski i Narodowego Instytutu Fryderyka Chopina. Warszawa. Pobrane 10.12.2022 z: <https://nck.pl/upload/attachments/319000/Segmentacja-uczestnikow-kultury-raport.pdf>.
- Szlendak, T. (2010). Aktywność kulturalna. W: Burszta, W.J., Duchowski, M., Fatyga, B., Hupa, A., Majewski, P., Nowiński, J., Pęczak, M., Sekuła, E. A., Szlendak, T. (red.), *Kultura miejska w Polsce z perspektywy interdyscyplinarnych badań jakościowych* (ss. 112–142). Warszawa: NCK.
- Szlendak, T., Olechnicki, K. (2017). *Nowe praktyki kulturowe Polaków. Megaceremoniały i subświaty*. Warszawa: PWN.
- Ustawa z dnia 19 lipca 2019 r. o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190001696>.
- Witte, R. (2015). *Kulturelle Bildungsangebote für Familien: Potentiale nutzen und Qualität entwickeln* [Edukacja kulturalna dla rodzin: wykorzystanie potencjału i rozwój jakości]. Pobrane 10.12.2022 z: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildungsangebote-familien-potentiale-nutzen-qualitaet-entwickeln>.
- Żakowska, K., Kępińska, A., Kuśmierska, K., Nowak, S. (2017). *Miedzy zabawą a sztuką. Wybory kulturalne opiekunów dzieci. Raport z badania jakościowo-ilościowego*. Warszawa: GFK, NCK. Pobrane 10.12.2022 z: <file:///C:/Users/komputer/Downloads/miedzy-zabawa-a-sztuka-wybory-kulturalne-opiekunow-dzieci-raport.pdf>.



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXIX (4/2022)

nadesłany: 5.12.2021 r. – przyjęty: 30.12.2022 r.

Joanna GOLONKA-LEGUT*

Jest taki świat, który stwarza możliwość autentycznego Bycia Razem, czyli kilka refleksji o rodzinnym doświadczeniu lasu

**There is a world that creates the possibility of authentic Being Together,
or a few reflections on the family experience of the forest**

Abstrakt

Wprowadzenie. Podejmując refleksję wokół lasu, nad nim lub o nim, można dostrzec, że interesującą poznawczo perspektywą jest (roz)poznawanie go zarówno przez pryzmat relacji człowiek–natura, człowiek–przyroda, człowiek–las, jak i w perspektywie tworzenia się i pielęgnowania więzi międzyludzkich. W takim ujęciu ważnym kierunkiem myślenia staje się dostrzeżenie i (z)rozumienie lasu jako szczególnej przestrzeni rodzinnych relacji. W jaki sposób można zatem rozumieć las jako przestrzeń życia rodziny? Jak las może stawać się i być jej mikroświatem? Jakie znaczenie może mieć rodzinne doświadczanie lasu dla pielęgnowania więzi rodzinnych? Na te pytania będę poszukiwała odpowiedzi, odnosząc się do literatury przedmiotu oraz ukazując wybrane praktyki leśnych wypraw dla rodzin (praktyki „leśnego bycia”). W szerszej perspektywie przedstawione zagadnienia stanowią głos w dyskusji na temat edukacyjnego potencjału lasu, jego rozumienia jako przestrzeni całościowego uczenia się.

Cel. Celem artykułu jest dostrzeżenie, opisanie i zrozumienie lasu jako miejsca/mikroświata rodziny. W takiej perspektywie nadrzędną kwestią jest ukazanie lasu (leśnego bycia) jako przestrzeni pogłębiania, pielęgnowania i wzmacniania więzi rodzinnych. Istotnym

* e-mail: joanna.golonka-legut@uwr.edu.pl

Institut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska

Institute of Pedagogy, Faculty of Historical and Pedagogical Sciences, University of Wrocław, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska

ORCID: 0000-0002-6449-8157

aspektem jest także dowartościowanie problematyki lasu (myślenia o lesie) w obszarze nauk społecznych.

Materiały i metody. Analiza literatury przedmiotu oraz dokumentów dotyczących realizacji wybranych praktyk edukacyjnych. Analiza dokumentów zastanych.

Wyniki. Przedstawione rozważania pozwalają dostrzec las jako mikroświat rodziny. W takim ujęciu rodzinne wyprawy do lasu, wspólne doświadczanie lasu przez członków rodziny stają się naturalnym procesem dla tworzenia się i pielęgnowania więzi – zarówno więzi z naturą, jak i więzi rodzinnych. Dynamicznie rozwijające się inicjatywy oraz propozycje edukacyjne dla rodzin (oparte na budowaniu więzi człowieka z naturą, pielęgnowaniu relacji międzypokoleniowych oraz idei uczenia się w lesie) pozwalają na rozumienie lasu jako miejsca, które wspiera współczesne rodziny w autentycznym byciu razem.

Słowa kluczowe: rodzina, relacje rodzinne, więź rodzinna, pedagogika lasu, doświadczanie lasu, leśne bycie, leśne praktyki, edukacja nieformalna.

Abstract

Introduction. While reflecting about/on a forest, we can notice that it is cognitively interesting to (re)cognize it through both human–nature, human–environment, human–forest relationship, and in the context of forming and nurturing interpersonal bonds. In this context, noticing and understanding the forest as a unique space for family relationships becomes an important direction of thinking. How can we, then, understand the forest as a family space? How can the forest become and be a family micro-world? What value can family experiences in a forest have for nurturing family bonds? I will search for answers to these questions by referring to the literature on the subject and by presenting selected practices of family trips to forests (practices of “being in the forest”). In a wider perspective, the paper is a voice in the discussion on the educational potential of forests or for treating them as a lifelong learning space.

Aim. The goal of the paper is to recognize, describe, and understand the forest as a family space/micro-world. In such a perspective, the paramount objective is to present the forest (being in the forest) as a space where family bonds can be deepened, nurtured, and strengthened. Another important aspect involves valorisation of forest-related issues (thinking about forest) in the area of social sciences.

Materials and methods. Analysis of the subject literature and documents regarding implementation of selected educational practices. Analysis of existing documents.

Results. Reflections presented in the paper focus on recognizing forest as a family micro-world. In this perspective, family trips to the forest and experiences shared by family members become a natural process for developing and nurturing relationships – both with the nature and with one another. Dynamically developing educational initiatives and offers addressed to families (focusing on building bonds between people and nature, facilitating intergenerational relations and the idea of learning in the forest) allow to understand the forest as a place which helps modern families to be together in an authentic way.

Keywords: family, family relationships, family bond, forest pedagogy, forest experience, being in the forest, forest practices, non-formal education.

Rozważania wprowadzające – inspiracje – ilustracja przyjętego kierunku myślenia

Obserwacja dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości, którą dookreślają m.in. takie cechy jak: niepewność, nieprzewidywalność, zagubienie, może być źródłem zarówno szeroko pojętego niepokoju w codzienności i lęku o przyszłość, jak i inspiracją do namysłu nad tym, co wspiera i reguluje emocje oraz nadaje sens życiu człowieka. Kierunki takiego myślenia mogą odnosić się do wielu przestrzeni funkcjonowania jednostki, odmiennych aktywności i różnorodnych ról społecznych, które pełni. Jednocześnie można dostrzec, że częstym zjawiskiem jest nadmierna koncentracja na tym, co złożone, skomplikowane, odległe, a zapominanie czy też niedowartościowywanie tego, co naturalne, dostępne, bliskie. Mając świadomość takiego mechanizmu, a także uwzględniając różnego rodzaju przemiany, m.in. społeczne, polityczne, kulturowe, technologiczne, środowiskowe, oraz zmieniające się na przestrzeni lat warunki ludzkiego życia, można zauważyć, że intrygującą i zarazem ważną perspektywą jest „zatrzymanie się” nad tym, co od najdawniejszych czasów było (i jest?) znaczącą częścią życia człowieka – nad naturą i rodziną. Co więcej, interesujące jest dostrzeżenie, że oba te elementy mogą się przenikać, uzupełniać oraz łączyć w jednym doświadczeniu.

W takiej perspektywie należy zwrócić uwagę na dwie kluczowe z punktu widzenia dalszych rozważań kwestie. Pierwsza odnosi się do rozumienia i funkcjonowania współczesnej rodziny. Druga – do dostrzeżonego przez badaczy zjawiska oddalania się człowieka od świata natury oraz zmiany w rozumieniu i doświadczaniu przyrody przez pokolenia współczesnych dzieci.

Rodzina jest naturalnym i podstawowym środowiskiem społecznym człowieka, chociaż nie ulega wątpliwości, że z czasem ulegają przeobrażeniom jej charakter, struktura, wizerunek, funkcjonowanie, a także procesy w niej zachodzące. Współcześnie duże znaczenie w tych przemianach odgrywa nowoczesna kultura stającą się ważnym punktem odniesienia dla kształtowania się i wzrostu autonomii oraz wolności jednostki. Badacze dostrzegają rosnący indywidualizm, a także rozwój potrzeb związanych z samorealizacją, postawą konsumpcyjną i hedonistyczną (Pikuła, 2010). Można także dostrzec, że pomimo zachodzących zmian, uwarunkowanych w dużej mierze społecznie i kulturowo, ale także ekonomicznie czy politycznie, istota rodziny i podstawowe mechanizmy życia rodzinnego wydają się niezmiennie (zob. Janicka, Liberska, 2014). Po pierwsze, rodzinę należy rozumieć w kategoriach zrzeczenia (zob. Magda-Adamowicz, 2020). Po drugie, stanowi ona ważne narzędzie humanizacji i personalizacji społeczeństwa, współpracując w sposób tylko sobie właściwy w budowaniu świata i czyniąc życie naprawdę ludzkim (por. Adamski, 2002). Po trzecie, odgrywa decydującą rolę w rozwoju kolejnych pokoleń (Świętochowski, 2014). Po

czwarte, jest postrzegana w kategoriach wartości życiowych, więzi i wspólnotowości, chociaż współcześnie kwestie te zyskują nowe rozumienie. W perspektywie czasu można bowiem dostrzec następujące kierunki przemian w zakresie postrzegania/funkcjonowania rodziny: 1) od więzi instytucjonalnych do więzi opartych na emocjonalnej bliskości; 2) od relacji opartych na pokrewieństwie biologicznym do relacji opartych na dobrowolności; 3) od spójnej struktury rodziny do różnorodności form życia rodzinnego; 4) od wspólnoty opartej na hierarchiczności do wspólnoty opartej na partnerstwie i równości; 5) od koncentracji na strukturze do koncentracji na indywidualnych zasobach; 6) od produkcyjnego do nieprodukcyjnego typu rodziny; 7) od społecznego funkcjonowania do ograniczania kontaktów z otoczeniem zewnętrznym; 8) od nauczania do wspólnego uczenia się (zob. Giddens, 2022; Walęcka-Matyja, 2014).

Tego rodzaju „przesunięcia” tworzą pozytywną, spójną z myśleniem humanistycznym wizję funkcjonowania współczesnej rodziny. Niemniej należy być świadomym, że mogą być one również zagrażające. Indywidualizm i koncentracja na realizacji potrzeb jednostkowych mogą być trudnością w budowaniu czy też pielęgowaniu wspólnotowości. Różnorodność (szeroko rozumiana) staje się źródłem zagubienia i poszukiwania stałości często „poza rodziną”. Mobilność społeczna powoduje z kolei fizyczne (przestrzenne) oddalanie się od siebie członków rodzin, co w sposób bezpośredni osłabia więzi rodzinne (Szlendak, 2011). Dodatkowo funkcjonowanie rodziny w dużej mierze naznaczone jest trudnościami wpisanymi w życie codzienne współczesnego człowieka (a nawet współczesnych społeczeństw). Wzrost tempa życia, kryzys gospodarczy, niepokoje związane z sytuacją ekonomiczną i polityczną (na poziomie lokalnym, krajowym, globalnym) realnie destabilizują życie rodzinne. Co więcej, rzeczywistość naznaczona dystansem społecznym, lękiem, niepewnością i utratą nie sprzyja autentycznemu, opartemu na emocjonalnej bliskości byciu razem. W rezultacie „mimo że rodzina nadal zajmuje wysokie miejsce w hierarchii deklarowanych powszechnie wartości, uwidacznia się w niej wiele niepożądanych zmian i zagrożeń przybierających różne oblicza patologii społecznych” (Walęcka-Matyja, 2014, s. 96).

Mając zatem na uwadze powyższe rozważania, widzimy, że ważnymi i aktualnymi pytaniami są: jakiego rodzaju doświadczenia i sytuacje mogą w sposób naturalny wspomagać życie rodzinne? Jak wspierać współczesną rodzinę w procesie tworzenia i pielęgowania relacji opartych na zaufaniu i szacunku oraz bliskości, obecności i uważności? Jakie miejsca mogą być dla rodziny obszarami autentycznego bycia razem? Zadając te pytania i jednocześnie poszukując na nie odpowiedzi, skoncentrowałam swoją uwagę na innej, równie ważnej i naturalnej dla rozwoju jednostki relacji – więzi człowieka z przyrodą, która niestety we współczesności także (podobnie jak rodzina) staje się zagrożona. Badacze na całym świecie dostrzegają bowiem inten-

sywne oddalanie się człowieka od natury. Jak zauważa Joanna Godawa, „w światowej literaturze przedmiotu wyraźnie sygnalizuje się syndrom deficytu kontaktu z środowiskiem naturalnym, obejmujący wykluczenie i izolację współczesnego człowieka, które dotyczą szczególnie mocno dzieci (w tym również polskie dzieci)” (Godawa, 2021, s. 7).

Proces zrywania czy też osłabiania relacji jednostki z przyrodą wiązać należy m.in. z bardzo dynamicznymi przemianami cywilizacyjnymi i kulturowymi, które w sposób znaczący przyczyniły się do zmiany stylu życia człowieka. Badacze zauważają, że wciąż wzrastające tempo życia (przejawiające się zmniejszaniem się czasu wolnego), organizacja życia codziennego (przepełnionego obowiązkami i pracą), a także migracja ludności do dużych miast (które stają się nie tylko przestrzenią, lecz także kontekstem dla współczesnego życia człowieka) stwarza złudzenie, że człowiek znajduje się poza naturą albo ponad nią (Kulik, 2010). Nie bez znaczenia jest także rozwój nowych technologii przenoszący w swoisty sposób życie współczesnego człowieka do świata wirtualnego. Jednostka coraz częściej dowartościowuje cyberprzestrzeń, która staje się dla niej obszarem codziennego funkcjonowania, źródłem wiedzy, relacji, przyjemności. W rezultacie jej kontakt z przyrodą traci na atrakcyjności. Tendencje te dotyczą wszystkich grup wiekowych, chociaż w sposób szczególnie zagrażające są dla pokolenia współczesnych dzieci, które wprawdzie „są świadome globalnych zagrożeń dla środowiska naturalnego, ale ich fizyczny kontakt i bliska relacja z przyrodą powoli odchodzą w zapomnienie” (Louv, 2020, s. 14).

Na początku XXI wieku Richard Louv (2005) opisał, a tym samym wprowadził nie tylko do świata literatury, lecz także do refleksji naukowej, termin *zespół deficytu natury* (ang. *nature deficit disorder*). W przełomowej książce *Last Child in the Woods. Saving our Children from Nature-Deficit Disorder*¹ autor – odnosząc się do własnej biografii, obserwacji świata, lecz przede wszystkim powołując się na wyniki licznych badań naukowych – ukazuje zmianę w sposobie rozumienia i doświadczania przyrody przez dzieci, ilustruje rosnący dystans pomiędzy dziećmi i przyrodą jako narastający problem współczesności, omawia przyczyny, objawy i skutki utraty bezpośredniego, fizycznego kontaktu i bliskiej relacji człowieka z przyrodą. Badacz przyjmuje jednoznaczne stanowisko wskazujące, iż bezpośredni związek z przyrodą nie tylko jest niezbędny dla prawidłowego rozwoju dzieci, lecz także przynosi konkretne korzyści fizyczne i psychiczne dorosłym (zob. Louv, 2020). Myśląc holistycznie, można przypuszczać, że relacja jednostki z naturą odgrywa także kluczowe znaczenie dla tworzenia i trwania różnego rodzaju społeczności, w tym rodziny.

W literaturze zespół deficytu natury jest również określany jako syndrom deficytu natury czy też zespół deficytu (zob. Kołodziejaska, 2018). R. Louv (2020) tłumaczy go

¹ Książka została przetłumaczona na język polski w roku 2014. Jej polski tytuł to *Ostatnie dziecko lasu. Jak ocalić nasze dzieci przed zespołem deficytu natury* (Louv, 2020).

zarówno jako zjawisko, cywilizacyjny trend życia, jak i cenę, jaką ludzkość płaci za odwrócenie się od przyrody. Jednocześnie opisuje on szerokie spektrum problemów natury fizycznej i psychicznej, będące konsekwencjami osłabiania i zrywania relacji człowieka z przyrodą, występujące zarówno u jednostki, jak i rodzin oraz całych społeczeństw. Łączy on z opisywanym syndromem takie objawy jak: nadpobudliwość, zaburzenia deficytu uwagi, choroby cywilizacyjne (otyłość, cukrzyca, choroby serca), depresja, zaburzenia psychiczne, zaburzenia zachowania, zaburzenia lękowe. Oznacza to, że rosnący na przestrzeni lat dystans między dziećmi i przyrodą wpływa destrukcyjnie na ich rozwój społeczny, psychologiczny, środowiskowy i duchowy. Badacz nie koncentruje się jednak wyłącznie na tym, co zostaje osłabione czy też utracone w procesie odchodzenia od przyrody, lecz zwraca uwagę na to, co można zyskać w relacji z nią. Zachęca i jednocześnie zaprasza do podążania w kierunku ponownego połączenia człowieka z naturą i autentycznego, bezpośredniego wkomponowania przyrody w przestrzeń życia codziennego jednostki, rodziny i społeczeństwa.

To, co ważne z punktu widzenia niniejszego opracowania, to dowartościowanie przez R. Louva roli dorosłego czy też roli rodziców w procesie odbudowania więzi z naturą, co jednocześnie sprzyja nawiązywaniu relacji: dziecko–dorosły oraz dziecko–rodzic. Przebywanie w otoczeniu przyrody potęguje bowiem doświadczanie i poczucie naturalności, pomaga w nawiązywaniu kontaktów społecznych i przez to – tworzeniu autentycznych więzi i wzajemnego wsparcia. Przyjmując taki kierunek myślenia, widzimy, że interesujące jest zatem ukierunkowanie uwagi na dwa procesy, które mogą zachodzić równolegle, przenikać się, uzupełniać. Celem każdego z nich jest: tworzenie, pogłębianie, wzmacnianie, odbudowywanie relacji. Pierwszy odnosi się do więzi człowieka z naturą, drugi do więzi rodzinnych. Mając jednak świadomość szerokiego ujęcia terminów, takich jak natura i przyroda, w dalszych rozważaniach skoncentruję uwagę na postrzeganiu lasu jako źródła i miejsca relacji człowieka/rodziny z przyrodą.

Las jako mikroświat rodziny

Rozumienie miejsca jako kategorii pedagogicznej obecne jest w dyskursie naukowym. W tym kontekście łączenie człowieka z miejscem (często utożsamianym ze środowiskiem wychowania, procesem uczenia się, obszarem edukacji) jest znane. Niemniej nieustannie interesujący i wymagający wciąż aktualnego odczytywania jest namysł nad tym, jakie miejsca są obecne w codzienności człowieka. Jak miejsce życia człowieka zmienia się, ewoluuje, traci i zyskuje na atrakcyjności bądź ważności? Jakie jest znaczenie miejsca w procesie kształtowania się tożsamości człowieka? Jak miejsce może wspierać jednostkę, rodzinę, społeczeństwo? Pytania te są intrygujące,

ponieważ obserwując obecną rzeczywistość, można dostrzec swoistego rodzaju „rozproszenie” (charakterystyczne dla epoki globalizacji). Z jednej strony współczesność niejako odrywa człowieka od konkretnych miejsc, zmieniając przestrzenne (fizyczne) wymiary jego życia. Z drugiej zaś, jak zauważa Maria Mendel, „choć otwarta przestrzeń woła, świat dla nas «prawdziwy» istnieje w miejscach, z których nam się składa. Najbliższe nam fragmenty rzeczywistości budują nas najbardziej” (Mendel, 2006, s. 22).

Zaprezentowane powyżej poglądy inspirują zatem do dostrzeżenia, odkrycia i do wartościowania lasu – najbardziej naturalnego dla człowieka miejsca. Czym jest las jako mikroświat rodziny? Jak może on stawać się/być mikroświatem rodziny? W jaki sposób wspierać rodziny we wspólnym doświadczaniu przyrody i byciu razem?

W rozumieniu Ustawy o lasach z 1991 r. las rozumiany jest jako „grunt o zwartej powierzchni co najmniej 10 arów, pokryty roślinnością leśną (uprawami leśnymi), to jest drzewami i krzewami oraz runem leśnym lub przejściowo ich pozbawiony, który jest przeznaczony do produkcji leśnej lub stanowiący rezerwat przyrody czy wchodzący w skład parku narodowego albo wpisany do rejestru zabytków” (Ustawa, 1991, art. 3). W ujęciu encyklopedycznym z kolei

przez pojęcie las rozumie się grunt leśny z rosnącymi na nim drzewostanami. Z przyrodniczego punktu widzenia las stanowi wysoko zorganizowany zespół, w którym wzajemnie współdziałają: gleba leśna, rośliny, zwierzęta i klimat. Jest to zespół wymagający dla swego rozwoju dużych powierzchni i wytwarzający swoiste, wewnętrzne środowisko życiowe (Las, 2013).

Wskazane ujęcia łączy wyraźna koncentracja na materialności środowiska, co pozwala na postrzeganie lasu z perspektywy jego fizycznych aspektów. W refleksji pedagogicznej przyjęcie takiego jego rozumienia byłoby jednak nadmiernym uproszczeniem. Jak zauważa bowiem Astrid Męczkowska, „postrzeganie miejsca jako kategorii niosącej potencjalne znaczenie dla refleksji pedagogicznej wiąże się z nadaniem mu sensu dalekiego od tego, który wskazuje na jego fizyczne własności oraz parametry przestrzennego położenia” (Męczkowska, 2006, s. 87). Należy zatem przyjąć szeroki horyzont rozumienia lasu i postrzegać go zarówno z perspektywy tego, co materialne, uchwytne, mierzalne, jak i tego, co pozamaterialne, trudno uchwytne, niemierzalne.

W związku z tym w postrzeganie lasu należy włączyć również myślenie o lesie jako miejscu relacji, poszukiwania sensów i znaczeń. W takim ujęciu las może przejawiać się w życiu jednostki, a także rodziny jako sensytywna, inspirująca siła, oddziałująca na kreowanie wewnętrznych krajobrazów człowieka/rodziny. Jest to jednak możliwe tylko w sytuacji bezpośredniego doświadczania – bycia w lesie. Budowanie tego rodzaju więzi – opartej na syntezie materialnych i niematerialnych wartości natury – wymaga kontaktu, przebywania w miejscu, odczuwania fizycznej jego bliskości.

Tylko w takich okolicznościach jest możliwe indywidualne nadawanie znaczeń temu, co trudno uchwytne poznaniu. W takiej perspektywie las można rozumieć jako *genius loci* – miejsce w naturze zarówno mogące oddziaływać na samopoczucie i ogólny dobrostan jednostki, redukując liczbę bodźców na rzecz polisensorycznego kontaktu z naturą i pielęgnowania związku z przyrodą, jak i z powodzeniem wspierające, wzbogacające, umacniające życie i więzi rodzinne (Godawa 2021).

Łącząc zatem zarówno materialne (las, drzewa, rośliny i ścieżki leśne, zwierzęta, strumienie itp.), jak i niematerialne (las, relacje, bycie w lesie, znaczenia, wyobrażenia itp.) aspekty lasu, dostrzegamy, że inspirujące jest utożsamienie go z mikroświatem rodziny. Termin *mikro* oznacza bardzo mały i występuje jako „pierwszy człon wyrazów złożonych wskazujący na bardzo małe rozmiary lub bardzo małą skalę tego, co jest nazwane drugim członem” (Mikro, 16.11.2022). Ewa Skibińska zauważa, że „wobec całości świata – Wszechświata, który można nazwać światem *makro*, świat obecny w doświadczeniu jednego człowieka jest światem małym, zaledwie niewielkim fragmentem Kosmosu” (Skibińska, 2006, s. 335). Co jednak ważne, „jednostka na ogół nie porusza się sama w świecie, ale spotyka inne osoby, które «zaludniają» jej małe światy” (Skibińska, 2006, s. 336).

W takim ujęciu postrzeganie lasu jako mikroświata rodziny oznacza, że może być on dla rodziny jej indywidualnym, własnym, małym światem życia, który cechują takie wartości jak: bycie razem, autentyczność, emocjonalna bliskość i wspólnotowość. Rodzinne doświadczanie lasu łączy się z tworzeniem, odbudowywaniem, pogłębianiem i wzmacnianiem relacji jednostek z przyrodą oraz relacji rodzinnych. Ujęcie to wskazuje, że las – mikroświat rodziny – jest: 1) miejscem aktywności rodziców i dzieci (wszystkich członków rodziny); 2) wspólnym dla wszystkich członków rodziny procesem doświadczania przyrody, opartym na bezpiecznej więzi i emocjonalnej bliskości jednostki z naturą oraz wszystkich członków rodziny; 3) miejscem relacji opartych na wzajemności (kształtuje zarówno doświadczającego, jak i doświadczaną przez niego rzeczywistość); 4) doświadczeniem związanym z nadawaniem znaczeń; 5) wydarzeniem edukacyjnym². W takim rozumieniu nie chodzi zatem o okazjonalne rodzinne „wycieczki do lasu”, które można utożsamiać z indywidualnymi zdarze-

² W tym miejscu warto zwrócić uwagę na definicje słownikowe terminów: zdarzenie i wydarzenie. *Słownik języka polskiego* definiuje zdarzenie jako: „to, co się stało. Zdarzenie, którego istnienie zależy od przypadku” (Zdarzenie, 16.11.2022). Wydarzenie z kolei dookreślone jest jako „to, co się wydarzyło. Ważne zdarzenie albo wybitne osiągnięcie w jakiejś dziedzinie” (Wydarzenie, 16.11.2022). Pomimo zatem podobieństwa w znaczeniu wskazanych terminów można dostrzec, że zdarzenie posiada mniejszy ciężar gatunkowy niż wydarzenie. Co znajduje swoje odzwierciedlenie w rozróżnianiu zdarzeń życiowych (typowych, prostych, indywidualnych doświadczeń życiowych) od wydarzeń edukacyjnych (znaczących dla jednostki doświadczeń edukacyjnych) (por. Golonka-Legut, 2019, s. 19).

niami życiowymi, lecz o czas spędzany regularnie na łonie natury oraz odpowiednio przemyślane i zaaranżowane sytuacje rodzinnego doświadczania lasu (zob. Ogrodnik, 2022). Kluczowe dla tego rodzaju aktywności są: 1) zaplanowanie ich w taki sposób, aby zarówno rodzice, jak i dzieci mieli możliwość doświadczania przyrody w sposób uważny, ale też oparty na dziecięcym zadziwieniu i ciekawości świata; 2) stwarzanie możliwości spontanicznej i nieskrępowanej zabawy w terenie; 3) atmosfera, oparta na następujących wartościach: podmiotowości, aktywnej i partnerskiej współpracy, prawdziwości kontaktu, uważności, zaangażowaniu, słuchaniu i zadawaniu pytań, refleksyjności; 4) planowanie aktywności sprzyjających doświadczaniu natury w sposób swobodny, intuicyjny, niespieszny i wielozmysłowy (zob. Sampson, 2016; Godawa, 2021).

Mając na uwadze powyższe rozstrzygnięcia, należy mieć świadomość, że uznanie lasu jako mikroświata rodziny nie jest oczywistością. Jak zostało wskazane w pierwszej części tekstu, współczesność oddaliła człowieka od lasu, zarówno w aspekcie fizycznym, jak i mentalnym. Ponadto, jak wskazują wyniki badań naukowych, przedstawiony sposób postrzegania i doświadczania lasu (leśnego bycia) rzadko jest obecny w praktykach rodzinnego spędzania czasu (zob. Godawa, 2021). Stąd też wartościami inicjatywami stają się intensywnie rozwijające się w ostatnim czasie leśne inicjatywy edukacyjne, wspierające rodziny w naturalnym, autentycznym byciu razem w otoczeniu przyrody. Mogą to być: warsztaty, spacer, wyjazdy, obozy, podczas których rodzice oraz dzieci doświadczając i (roz)poznając przyrodę, jednocześnie wzmacniają, pogłębiają, odbudowują więzi rodzinne.

Rodzinne doświadczanie lasu – przykład dobrej praktyki

Śledząc różnorodne aktywności i praktyki związane z organizacją rodzinnych, leśnych wędrówek, można dostrzec, że najczęściej są to inicjatywy, które można łączyć z edukacją nieformalną. Miłośniczki i miłośnicy natury, pasjonatki i pasjonaci leśnej przyrody oraz autentycznego, uważnego bycia w lesie zapraszają osoby w różnym wieku, w tym także rodziny, do wspólnego doświadczania lasu. W tego rodzaju działaniach poprzez rozbudzanie zmysłów oraz zabawę ludzie mają możliwość „zanurzenia się” w leśnej atmosferze, (roz)poznawania przyrody i nawiązywania z nią relacji. Przykładem takich działań są m.in. mikrowyprawy i spacer rodzinne organizowane przez założycieli Fundacji Pracowni Edukacji Żywej: Maję Głowacką i Bogdanę Ogrodnika (Pracownia Edukacji Żywej, 20.11.2022).

Głównym celem powołania Pracowni Edukacji Żywej była twórcza adaptacja dzieci i rodzin do świata oraz zmian w nim zachodzących. Drogą do jego realizacji są z kolei odpowiednio zaprojektowane warsztaty rozwojowo-edukacyjne. Działal-

ność fundacji jest bardzo silnie związana z budowaniem i wzmacnianiem w ludziach silnej i dojrzałej więzi z przyrodą (z konkretnymi elementami przyrody), a tym samym przeciwdziałaniem zjawisku deficytu natury. Równie ważnymi kwestiami, które zostały wpisane w misję Pracowni Edukacji Żywej, są: włączenie relacji ludzkich w sieć życia, koncentracja na funkcjonowaniu człowieka w środowisku zdrowych relacji międzyludzkich, opartych na autentycznej i satysfakcjonującej komunikacji, pokazywanie ludziom wartości przyrody w różnych jej przejawach, pomoc zwierzętom (także poprzez działania edukacyjne ukierunkowane na zmianę postaw i postrzegania świata przez ludzi), współpraca z różnymi ośrodkami naukowymi w Polsce i za granicą (Pracownia Edukacji Żywej, 20.11.2022). Zdecydowana większość działań podejmowanych przez M. Głowacką i B. Ogrodnika jest realizowana w otoczeniu przyrody, w bezpośrednim kontakcie człowieka z naturą.

W kontekście tematu poruszanego w niniejszym artykule jednym z niezwykle interesujących i intrygujących projektów Pracowni Edukacji Żywej jest program skierowany do rodzin, tzw. Krąg Leśnych Rodzin. Inicjatywa ta jest związana z tworzeniem okazji do rodzinnych wyjazdów, podczas których uczestnicy spędzają czas wśród natury (w gronie swojej rodziny i innych rodzin o podobnych zainteresowaniach) – doświadczają przyrody na różnych poziomach (zmysłowym, poznawczym, kulturowym) w wybranym miejscu. Pomysł ten opiera się przede wszystkim na budowaniu i wzmacnianiu więzi człowieka z przyrodą (zwłaszcza relacji dziecka z naturą), chociaż istotną kwestią jest również wsparcie współczesnej rodziny, zarówno w zakresie relacji (komunikacji), jak i w aspekcie spędzania czasu wolnego. Realizacja omawianej praktyki łączy się bowiem z chęcią zainspirowania rodziców do aktywnego spędzania czasu z dziećmi na łonie natury. Ponadto jest ona związana z dzieleniem się doświadczeniami i pomysłami na realizację tego rodzaju inicjatyw. Wartościową ideą Kręgu Leśnych Rodzin jest także budowanie swoistego rodzaju społeczności – grupy leśnych rodzin. Przyjęcie takiej perspektywy jest bezpośrednio związane z obserwacją praktyki. Jak wskazują bowiem autorzy inicjatywy

naszym ważnym odkryciem w pracy z rodzinami jest to, że jakość kontaktu dzieci z przyrodą zależy w dużej mierze od jakości kontaktu rodziców ze swoimi dziećmi. Dlatego tak ważne jest wspieranie, modelowanie empatycznej komunikacji między uczestnikami wyjazdu oraz tworzenie warunków, aby dzieci czuły się bezpiecznie nie tylko ze swoimi rodzicami, ale i całą grupą – Wioską Leśnych Rodzin (Pracownia Edukacji Żywej, 20.11.2022).

Kluczowym aspektem wskazanej propozycji jest przygotowanie wydarzenia (może to być kilkugodzinna wyprawa lub dłuższy, kilkudniowy wyjazd) opierającego się na realizacji wcześniej ustalonego programu (dostosowanego do wieku uczestników). Jest on budowany na przekonaniu, że „Naturą dla dziecka, w miarę

upływających dni, miesięcy i lat jest najpierw Matka (dorosła opiekunka/opiekun), potem Plemię (przyjaźni dorośli) a następnie Przyroda jako rodzina rodzin żyjących istot” (Pracownia Edukacji Żywej, 20.11.2022). Inspirującym aspektem wyjazdów Leśnych Rodzin jest ich motyw przewodni. Dla całego spotkania (wyjazdu) ustalana jest fabuła. Każdy dzień wyprawy związany jest z opowieścią/baśnią/legendą (będącą autorskim opracowaniem twórców Pracowni Edukacji Żywej). Ich treści często nawiązują do symboli (treści symbolicznych) i elementów kultury. Historie nadają specjalne znaczenie temu, co się dzieje. Jednocześnie poprzez różnego rodzaju mity przekazywane są ważne prawdy o świecie. Co istotne, uczestnicy wypraw są częścią opowiadanych legend. Często stają się oni bohaterami danej opowieści. W rezultacie tego rodzaju praktyki są nie tylko niezwykle interesujące, lecz także poznawczo wartościowe. W takiej perspektywie istotną rolę odgrywa zatem zarówno czas, dzięki któremu okazjonalne kontakty z przyrodą mają szansę przekształcić się w autentyczne i uważne nawiązywanie relacji z określonymi jej elementami, jak i przestrzeń, która często (roz)poznawana jest poprzez odkrywanie tkwiących w niej tajemnic i znaczeń (Komorowska, 20.10.2022).

Praktyki te niewątpliwie stwarzają możliwość tworzenia, pogłębiania, pielęgnowania relacji człowieka z przyrodą (zarówno dziecka, jak i dorosłego) oraz jednocześnie sprzyjają autentycznemu byciu razem. Rodzice, objęci wsparciem leśnego przewodnika, uczą się leśnego bycia. Mają możliwość samoobserwacji i samopoznania oraz pogłębiają własną wiedzę, umiejętności, a także kompetencje odnoszące się do relacji z przyrodą. W takich okolicznościach inicjowane jest zarówno myślenie twórcze, jak i krytyczne czy refleksyjne. Autentyczne bycie w lesie inicjuje bowiem namysł nad różnego rodzaju doświadczeniami, odnoszącymi się zarówno do teraźniejszości, jak i przeszłości czy przyszłości. Jednocześnie, co jest niezwykle ważne, rodzice towarzyszą dziecku w jego procesie (roz)poznawania przyrody. W trakcie rodzinnego leśnego bycia rodzic: 1) jest dla dziecka dostępny – zarówno emocjonalnie, jak i fizycznie; 2) w sposób przewidywalny reaguje na zgłaszane przez dziecko potrzeby; 3) odpowiada na potrzeby dziecka szybko, adekwatnie, empatycznie; 4) daje uwagę, uważną obecność; 4) „dostraja” się do dziecka (a jednocześnie dziecko „dostraja” się do niego); 5) jest „bezpieczną bazą” umożliwiającą eksplorację świata przez dziecko; 6) jest „bezpieczną przystanią”, potrafi regulować emocje dziecka; 6) pomaga dziecku w wyobrażaniu sobie i rozpoznawaniu, co się kryje w jego umyśle (Cori, 2020, za: Ogrodnik, 2022). Tego rodzaju doświadczenie jest niewątpliwie związane z procesem tworzenia, pogłębiania, wzmacniania pozytywnych relacji o charakterze więziowym. Tym samym można dostrzec, że regularne, zaaranżowane leśne aktywności mogą stanowić ważną i potrzebną współczesnym rodzinom praktykę.

Refleksja na zakończenie

Odkrywanie potencjału przyrody w ostatnim czasie zyskuje na popularności. Z jednej strony ludzie coraz częściej poszukują w niej „oddechu” od intensywnego tempa, które niewątpliwie charakteryzuje życie współczesnego człowieka, z drugiej strony można dostrzec, że na poziomie realizacji szeroko rozumianej praktyki, inicjatywy oparte na idei leśnego bycia nie są ani powszechne, ani ogólnodostępne. Sytuują się one raczej w przestrzeni alternatyw edukacyjnych i w dużej mierze są wybierane przez osoby, których zainteresowania, postawy życiowe, wyznawane wartości czy też indywidualne doświadczenia życiowe wiążą się z zamiłowaniem do przyrody i świadomością jej ważności i wartości dla ludzkiego życia.

Zaprezentowany kierunek myślenia bezpośrednio jest związany z chęcią inicjowania namysłu nad lasem jako miejscem znaczącym – dla jednostki, rodziny, społeczeństwa – oraz potrzebą propagowania myślenia o byciu w lesie jako procesie całozyciowego uczenia się. W takim ujęciu las (zarówno jego materialne i niematerialne elementy) jest rozumiany jako miejsce znaczące dla (prze)trwania i rozwoju człowieka, rodziny, społeczeństwa, ludzkości. W tym miejscu chciałabym wyraźnie zaznaczyć, że ważną kwestią prezentowanego ujęcia jest postrzeganie i jednocześnie (roz)poznawanie lasu z perspektywy takich procesów, jak doświadczanie natury i bycie w lesie, a nie przez pryzmat edukacji przyrodniczo-leśnej, edukacji ekologicznej czy uczenia się o lesie.

Rozumienie lasu jako miejsca znaczącego dla rodziny jest związane z myśleniem humanistycznym, przekonaniem, iż miejsca nie istnieją bez znaczeń, jakie człowiek im nadaje. Odnosząc się do literatury przedmiotu oraz leśnych praktyk, można dostrzec, iż doświadczanie lasu, oparte na uważności, autentyczności i emocjonalnej bliskości, sprzyja postrzeganiu go jako miejsca ważnego dla (za)istnienia i wzmacniania życia rodzinnego. Las, który staje się dla jednostek (członków rodziny) przestrzenią wzajemnych relacji z naturą i sobą nawzajem, może sprzyjać rozwojowi jednostki/rodziny oraz w sposób naturalny staje się miejscem tworzenia się, pogłębiania więzi rodzinnych – swoistym mikroświatem rodziny. Światem, który w perspektywie namysłu nad współczesnością może być dla rodziny miejscem autentycznego Bycia Razem.

Bibliografia

- Adamski, F. (2002). *Rodzina: Wymiar społeczno-kulturowy*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Giddens, A. (2022). *Socjologia*. Warszawa: PWN.
- Godawa, J. (2021). *Zielona inkluzja, czyli o relacji człowieka z przyrodą, outdoor education i leśnej bajce*. Katowice: Uniwersytet Śląski.

- Golonka-Legut, J. (2019). *Edukacyjny potencjał indywidualnego doświadczenia życiowego*. Wrocław: Atut.
- Janicka, I., Liberska, H. (red.) (2014). *Psychologia rodziny*. Warszawa: PWN.
- Kołodziejaska, M. (2018). Deficyt natury i jego znaczenie dla rozwoju młodego człowieka. W: J. Wyleżalek, M. Such-Pyrgiel (red.), *Szkice pedagogiczne: Dylematy juwentologii* (ss. 121–138). Józefów: Wydawnictwo WSGE.
- Komorowska, A. *Pracownia Edukacji Żywej: Rozmowa z Mają Głowacką i Bogdanem Ogrodnikiem (008)*. Pobrane 20.10.2022 z: <https://nieplaczabaw.pl/008/>.
- Kulik, R. (2010). Nowa wizja człowieka i świata jako wyzwanie nowoczesnej edukacji ekologicznej. W: B. Ogródnik, R. Kulik, P. Skubała (red.), *Filozofia, psychologia i ekologia w edukacji dla zrównoważonego rozwoju* (ss. 51–112). Mikołów: Śląski Ogród Botaniczny.
- Las (2013). W: *Otwarta Encyklopedia Leśna*. Pobrane z: <https://www.encyklopedia.laspolskie.pl/doku.php?id=l:las>.
- Louv, R. (2020). *Ostatnie dziecko lasu: Jak ocalić nasze dzieci przed zespołem deficytu natury*. Warszawa: Mamania.
- Louv, R. (2005). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit* [Ostatnie dziecko lasu: Jak ocalić nasze dzieci przed zespołem deficytu natury]. New York: Algonquin Books.
- Mendel, M. (2006). Pedagogika miejsca i animacja na miejsca wrażliwa. W: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca* (s. 22). Wrocław: Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Magda-Adamowicz, M. (2020). Znaczenie, potencjał i ewolucja współczesnej rodziny. *Wychowanie w Rodzinie*, 23 (2), 25–38. DOI: 10.34616/www.2020.2.025.038.
- Męczkowska, A. (2006). Locus educandi: Wokół problematyki miejsca w refleksji pedagogicznej. W: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca* (ss. 38–51). Wrocław: Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Ogródnik, B. (2022). *Czy dzieci mogą (a jeśli tak czy powinny) tworzyć więź z Naturą: W poszukiwaniu optymalnego środowiska edukacyjnego i integracyjnego* (w druku).
- Pikuła, N. (2010). Aktualna sytuacja i tendencja zmian w rodzinie XXI wieku. W: A. Błasiak, E. Dybowska (red.), *Wybrane zagadnienia pedagogiki rodziny* (ss. 43–70). Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”.
- Sampson, S.D. (2016). *Kalosze pełne kijanek*. Białystok: Wydawnictwo Vivante.
- Skibińska, E.M. (2006). *Mikroświaty kobiet: Relacje autobiograficzne*. Radom: Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB.
- Mikro. W: *Słownik języka polskiego PWN*. Pobrane 16.11.2022 z: <https://sjp.pwn.pl/szukaj/Mikro.html>.
- Pracownia Edukacji Żywej. Pobrane 20.11.2022 z: <https://pez.org.pl/>.
- Szlendak, T. (2011). *Socjologia rodziny: Ewolucja, historia, zróżnicowanie*. Warszawa: PWN.
- Świętochowski, W. (2014). Rodzina w ujęciu systemowym. W: I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny* (ss. 21–45). Warszawa: PWN.
- Ustawa z dnia 28 września 1991 r. *O lasach* (1991). Dz.U. 1991 nr 101 poz. 444. Pobrane z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19911010444>.
- Walecka-Matyja, K. (2014). Role i funkcje rodziny. W: I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny* (ss. 95–114). Warszawa: PWN.
- Wydarzenie. W: *Słownik języka polskiego PWN*. Pobrane 16.11.2022 z: <https://sjp.pwn.pl/sjp/wydarzenie;2538934.html>.
- Zdarzenie. W: *Słownik języka polskiego PWN*. Pobrane 16.11.2022 z: <https://sjp.pwn.pl/sjp/zdarzenie;2545135.html>.



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXIX (4/2022)

nadesłany: 12.12.2022 r. – przyjęty: 30.12.2022 r.

Ewa NOWICKA*

Zagrożenia medialne problemem dziecka i jego rodziny

Media threats as a problem for a child and his family

Abstrakt

Wprowadzenie. Technologie informacyjno-komunikacyjne stały się dominującym elementem życia całej rodziny. Codzienny kontakt z nowymi mediami rozpoczyna się w pierwszych latach życia dziecka. Zmiany jakie wprowadzają technologie informacyjne do życia współczesnej rodziny posiadają charakter pozytywny, ale także negatywny. Niestety, coraz częściej obserwuje się ujemne skutki nieodpowiedniego korzystania z mediów przez samych rodziców, a przede wszystkim przez dzieci i młodzież.

Cel. Opracowany artykuł ma na celu przedstawić problem zagrożeń medialnych najczęściej występujących wśród dzieci i młodzieży. Na podstawie analizy literatury przedmiotu wymienione zostały niebezpieczeństwa medialne, wynikające z nieodpowiedniego korzystania z mediów przez dzieci i młodzież. Opisane zostały również zagrożenia medialne, które mają istotny wpływ na funkcjonowanie współczesnej rodziny. W tekście zostały przywołane przykłady badań, prowadzonych na świecie i w Polsce, a poświęconych tej tematyce. W tekście podjęto się także wyjaśnienia znaczenia działań podejmowanych przez rodziców i opiekunów w zakresie zapobiegania zagrożeniom medialnym.

Materiały i metody. W pracy zastosowano przegląd poglądów i założeń, wyjaśniających istotę wybranych zagrożeń medialnych takich jak: cyberprzemoc, uzależnienia od mediów i seksting. Autorka proponuje również – w ramach działań profilaktycznych – praktykowanie działań wypracowanych na gruncie edukacji medialnej.

* e-mail: E.Nowicka@kmti.uz.zgora.pl

Zakład Mediów i Technologii Informacyjnych, Uniwersytet Zielonogórski, al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Polska

Department of Media and Information Technology, University of Zielona Gora, 65 Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Gora, Poland

ORCID: 0000-0003-3241-4921

Słowa kluczowe: rodzina, dziecko, wychowanie, media, zagrożenia medialne.

Abstract

Introduction. Information and communication technologies have become the dominant elements of the life of the whole family. Daily contact with new media begins in the first years of a child's life. The changes introduced by information technologies to the life of the modern family are positive, but also negative. Unfortunately, the negative effects of inappropriate use of the media by parents themselves and, above all, by children and adolescents are increasingly observed.

Aim. The aim of the article is to present the most common media threats that have a serious impact on the functioning of the modern family. The paper describes the problem of addiction of children and young persons to the media, the problem of cyberbullying, access to inappropriate content, and the phenomenon of sexting among teenagers.

Resources and methods. The paper uses an overview of views and assumptions explaining the essence of selected media threats such as: cyberbullying, media addiction, sexting, and access to inappropriate content. As part of preventive actions, the author also proposes to practice activities developed in the field of media education.

Keywords: family, child, upbringing, media, media threats.

Wprowadzenie

W związku z dynamicznym rozwojem technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz ich dużą dostępnością wzrasta skala zachowań problemowych, ryzykownych, patologicznych u małoletnich. Przyczyniają się do tego przede wszystkim: brak wiedzy medialnej rodziców i modelowanie niewłaściwych zachowań korzystania z mediów w środowisku domowym. Rodzice i opiekunowie zwracają uwagę na przyzwyczajenia medialne swoich dzieci w stopniu niewystarczającym. Ponadto, brak rozmów, które budują wzajemne zaufanie i więzi z dziećmi, słabe zainteresowanie aktualnymi problemami swoich dzieci, również niewątpliwie ma wpływ na niewłaściwe użytkowanie mediów przez dzieci i młodzież (Ogonowska, 2018, s. 11).

Niebezpieczeństwa medialne

Proces szybkiego i dynamicznego rozwoju mediów niewątpliwie pociąga za sobą zmiany wychowawcze i poznawcze, z drugiej jednak strony dla osób niedojrzałych i bezkrytycznych jakimi są dzieci, media mogą stanowić zagrożenie. Dzieci należą do grupy społecznej najbardziej narażonej na wszelkiego rodzaju niebezpieczeństwa występujące w sieci, gdyż wykorzystuje się ich łatwowierność i naiwność, a także bezkrytyczną ufność (Wrona, 2014, s. 83).

Jadwiga Izdebska (2005, s. 106) – dokonując przeglądu badań naukowych prowadzonych w Polsce i na świecie przez pedagogów, psychologów, socjologów i lekarzy – podkreśla, że skutkiem nieracjonalnego, nieprawidłowego korzystania z mediów i multimediów przez dziecko mogą być zmiany o charakterze destrukcyjnym. Dotyczą one zdrowia dziecka, jego osobowości, kontaktów interpersonalnych czy organizacji dnia. Zagrożeniem dla rozwoju i edukacji dziecka najczęściej są gry komputerowe, korespondencja e-mailowa, czaty, internetowe wędrówki oraz rzeczywistość wirtualna. Do najistotniejszych zagrożeń, mających wpływ na prawidłowy rozwój dziecka, należy zaliczyć:

- wzrost dolegliwości związanych ze zdrowiem dziecka, które przejawiają się m.in. skrzywieniem kręgosłupa, wadą postawy, wadą narządu wzroku, osłabioną kondycją fizyczną;
- bezkrytyczny odbiór przez dziecko treści i różnorodnych informacji, które zniekształcają obraz świata, w którym się ono rozwija. Świat przekazywany przez media staje się bowiem bardziej realny niż rzeczywistość;
- kształtowanie się u dziecka biernej postawy intelektualnej, czyli ograniczenie wysiłku intelektualnego, samodzielnego myślenia, podejmowania próby rozumienia czy interpretacji treści przekazywanych przez media;
- zubożenie słownictwa, zaniedbanie rozwoju poprawnej wymowy, tworzenie nowego języka, zmodyfikowanego, funkcjonującego w świecie wirtualnym, a nie rzeczywistym;
- destrukcyjne zmiany w dwóch sferach: emocjonalnej i behawioralnej, powstałe w wyniku dużej oglądalności scen przemocy, zbrodni ekranowej, agresji. Uczucia jakich dzieci doświadczają oglądając tego rodzaju sceny mogą przekształcić się w długotrwałe stany lękowe, niepokoju, rozdrażnienia, ogólnego zmęczenia (Izdebska, 2005, s. 106).

Przegląd zagrożeń związanych z niewłaściwym korzystaniem z technologii – a szczególnie zagrożeń związanych z użytkowaniem Internetu przez dzieci – proponowały Anna Słysz i Beata Arcimowicz (2009, s. 73). Autorki wymieniają następujące niebezpieczeństwa:

- spotkania z nieznanymi w realnym świecie;
- znieważanie, nękanie, zastraszanie, bycie uwodzonym;
- dostęp do stron nieodpowiednich dla dzieci, zawierających treści pornograficzne, treści i obrazy zawierające przemoc, treści szerzące nienawiść, zawierające informacje nieprawdziwe, zachęcające do stosowania używek czy też zakupu różnych rzeczy (w tym niebezpiecznych) lub skłaniające do przekazywania opłat oraz treści zachęcające do udziału w różnych stowarzyszeniach czy sektach;

- zbieranie danych osobowych i innych danych poufnych o dziecku i jego rodzinie;
- łamanie prawa (naruszanie praw autorskich innych osób, włamania do cudzych komputerów);
- uzależnienia medialne lub nadmierne korzystanie z technologii informacyjnych;
- skutki zdrowotne związane z wielogodzinnym przebywaniem przed komputerem.

Parry Aftab (2003, ss. 84–85) natomiast do zagrożeń wynikających z użytkowania Internetu zalicza:

- nieodpowiednie i niepożądane informacje, na które nietrudno jest trafić przeglądając zasoby Internetu;
- dostęp do informacji, usług i zakupów przedmiotów niebezpiecznych;
- narażenie na uwodzenie czy niepokojenie ze strony osób anonimowych;
- narażenie na wyłudzenia ważnych osobistych informacji o sobie i rodzinie;
- oszustwa i wykorzystanie przy zakupach internetowych poprzez ujawnianie informacji finansowych, numery kart kredytowych, piny i hasła;
- uwodzenie oraz nękanie w sprawie prywatnych spotkań z osobami nieznanymi.

Jeszcze inne spojrzenie przedstawia Józef Bednarek (2009, s. 45), który do negatywnych skutków przebywania młodego człowieka w cyberprzestrzeni zalicza:

- złudne poczucie siły i przynależności, często patologizującą rywalizację (rekordy w grach, sieci), bez respektowania zasad etycznych (zasady obowiązujące w grach niewiele mają wspólnego z dążeniem do prawdy, sprawiedliwości, uznawania godności osoby ludzkiej, gry kształtują świadomość nowego miejsca i roli wirtualnych wrogów, powodując często, że agresja i walka traktowane są później jako norma w świecie realnym);
- złudne poczucie wolności, bycia niezastąpionym, przymus bycia on-line, potrzebę autoprezentacji i poczucia obecności.

Marian Filipiak (2004, ss. 132–136) w książce *Homo Communicans Wprowadzenie do teorii masowego komunikowania* przedstawia stanowisko psychologów na temat dużej częstotliwości korzystania z mediów przez dzieci. Niekontrolowane przez rodziców nadużywanie technologii informacyjnych staje się przyczyną:

- osłabienia zdolności do kojarzenia, myślenia abstrakcyjnego, wyciągania wniosków, następuje redukcja aktywności twórczej dziecka,
- kształtowania się postawy hedonistycznej i umysłowego lenistwa, odwracania się od wszystkiego, co nie jest ruchomym obrazkiem,
- bardzo małej odporności na stres, który może pojawić się przy zetknięciu dziecka z rzeczywistością, która nie jest tak ekskluzywna ani łatwa jak świat telewizyjny,

- kształtowania się teleczłowieka, jako że oglądanie telewizji powoduje przemianę „wewnątrz człowieka”, tworzenie się szczególnej struktury psychicznej,
- zniekształcenia prawidłowego rozwoju fizycznego dziecka, prowadzącego w konsekwencji do różnego rodzaju chorób.

Media dostarczają wzorów do naśladowania, które dzieci przyjmują – w zależności od wieku – mniej lub bardziej bezkrytycznie i następnie ujawniają w swoim zachowaniu. Wraz z telewizją rośnie pokolenie telewizyjnych naśladowców, a nie twórców własnego stylu życia (Filipiak, 2004, s. 136). Według Zbyszko Melosika (Melosik, 1995) świat telewizyjny, medialny jest atrakcyjniejszy od prawdziwego życia i prawdziwego świata, tymczasem przez dzieci i młodzież jest on traktowany jako punkt odniesienia własnych planów i aspiracji.

Nieumiejętne korzystanie z mediów przez najmłodszych bardzo często powoduje zaniedbanie wielu ważnych dla rozwoju dziecka czynności takich jak: czasu przeznaczonego na zabawę, wypoczynku, snu, rozrywki na świeżym powietrzu czy rozmów z rówieśnikami i rodzicami. Skutki nieprawidłowego użytkowania mediów przez dzieci i młodzież mają wyraźny wpływ na niepowodzenia szkolne, obserwowane bardzo często w pierwszej kolejności przez nauczycieli a potem przez rodziców w domu.

Problem uzależnienia od mediów, przemocy i sekstingu w Internecie

Według Anny Andrzejewskiej (2009, ss. 219–220) uzależnienie od mediów ogarnia coraz szersze grono ludzi w różnym wieku, począwszy od małych dzieci, a skończywszy na osobach starszych. Największą grupę ryzyka stanowią jednak dzieci i młodzież. To oni, znajdując się w tym pędzącym w zawrotnym tempie świecie, szukają dla siebie miejsca. Często właśnie telewizja, komputer, sieć Internet, telefon komórkowy stanowią odskocznię, stają się receptą na problemy i rozterki, których młodzi ludzie mają bardzo wiele. Powyższe stwierdzenie potwierdzają liczne badania prowadzone na świecie i w Polsce, a opisane szczegółowo w raporcie z badań przeprowadzonych przez Katarzynę Makaruk, Joannę Włodarczyk oraz Patrycję Skoneczną (2019, ss. 10–11).

Bardzo ważnym międzynarodowym projektem badawczym, dotyczącym problematyki nadużywania Internetu przez młodzież, było badanie „EU NET ADB” (Tsitsika, Janikian, Schoenmakers, Tzavela, Ólafsson, Wójcik, Richardson, 2014, ss. 528–535). Zostało ono zrealizowane wśród osób w wieku 14–17 lat w siedmiu państwach europejskich – Grecji, Islandii, Hiszpanii, Niemczech, Holandii, Rumunii i Polsce. Zastosowano w nim adaptację *Internet Addiction Test* autorstwa Kimberly Young

z 1998 roku. U 1,3% polskich nastolatków uzyskano wyniki wskazujące na poważne problemy z nadużywaniem Internetu, natomiast 12% badanych udzieliło odpowiedzi wskazujących na zagrożenie związane z nadmiernym korzystaniem z niego. Skala problemu wśród chłopców była dwukrotnie większa niż wśród dziewcząt (1,8% vs 0,8%). Istotną rolę odgrywał także wiek respondentów. Wśród starszych nastolatków (16-17 lat) odsetek zagrożonych nadużywaniem Internetu wyniósł 14,1%, podczas gdy wśród młodszych (14-15 lat) był na poziomie 11,2%.

W kolejnych badaniach prowadzonych w Polsce „Nastolatki 3,0” (Kamieniecki, Bochenek, Tanaś, Wrońska, Lange, Fila, Loba, 2016, ss. 18–19) młodzież została zapytana o symptomy nieodpowiedniego korzystania z Internetu. Większość nastolatków uznała, że korzystała z Internetu dłużej niż planowała (83,3%), poprawiała sobie nastrój poprzez korzystanie z Internetu (66,4%) i odczuwała poirytowanie, gdy Internet nie działał lub gdy nie było do niego dostępu (64,2%). Co trzeci (29,8%) badany, aby móc korzystać z Internetu, zrezygnował z obowiązków szkolnych, co piąty (21,4%) – ze snu, a niewielu mniej (19,0%) okłamywało w tym celu rodzica(-ów). Po to, by móc korzystać z Internetu, 13,1% badanych zrezygnowało z zajęć pozaszkolnych, 9,7% – z posiłku, a 8,7% – ze spotkań ze znajomymi.

W kolejnym polskim badaniu „EU Kids Online 2018” (Pyżalski, Zdrodowska, Tomczyk, Abramczuk, 2019, ss. 156–160) u respondentów w wieku 11-17 lat stwierdzono następujące codzienne symptomy nieodpowiedniego korzystania z Internetu:

- 7,0% badanych używało Internetu, mimo tego, że nie miało takiej potrzeby,
- 6,4% – nudziło się, kiedy nie miało dostępu do Internetu,
- 4,4% – z powodu Internetu zaniedbywało znajomych i rodzinę,
- 3,4% – twierdziło, że ilość czasu spędzana przez nich w Internecie może powodować problem,
- 3,1% – podejmowało bezskuteczne próby ograniczenia czasu spędzanego online,
- 1,8% – zaniedbywało posiłki lub sen z powodu Internetu, a
- 1,4% – weszło w konflikt z rodziną lub przyjaciółmi z powodu czasu spędzanego w sieci.

Ponadto wykazano, że z Internetu częściej korzystają dziewczęta niż chłopcy oraz że chłopcy częściej niż dziewczęta z jego powodu zaniedbują kontakty towarzyskie, rodzinę i naukę.

Mechanizm uzależnienia od mediów cyfrowych działa tak samo, jak w przypadku innych uzależnień. Uzależnienie to nic innego jak utrata kontroli nad swoim zachowaniem. W przypadku mediów cyfrowych można mówić o uzależnieniu wtedy, kiedy korzystanie z nich zaczyna przeszkadzać w normalnym życiu, w wykonywanej pracy, w kontaktach międzyludzkich, kiedy stanowi swoisty substytut rzeczywistego życia. W procesie uzależnienia od mediów najpierw występuje zainteresowanie i chęć spró-

bowania czegoś nowego, później powoli kontakt z mediami cyfrowymi zastępuje inne aktywności, prowadząc do utraty łączności ze światem rzeczywistym. Zaburza się widzenie świata, trudno ocenić, co jest rzeczywiste, a co nie. Granica ta zostaje rozmyta. W końcu człowiek daje się wciągnąć do świata wirtualnego, który bardziej go cieszy i satysfakcjonuje niż realny. I tam odczuwa to, co powinien odczuwać wśród ludzi (Andrzejewska, 2009, ss. 219–220).

Kolejnym niezwykle ważnym zagrożeniem dotyczącym dzieci i młodzieży jest *cyberprzemoc*, czyli przemoc z użyciem technologii informacyjno-komunikacyjnych w postaci telefonu komórkowego i Internetu. Termin ten jest używany w kontekście przemocy rówieśniczej. Formy jakie najczęściej przyjmuje to przede wszystkim: nękanie, straszenie i szantażowanie przy użyciu sieci Internet a także publikowanie i rozpowszechnianie ośmieszających i kompromitujących ofiarę zdjęć, filmów i informacji.

W odróżnieniu od tradycyjnej przemocy zjawisko cyberprzemocy charakteryzuje wysoki poziom anonimowości sprawcy. Ponadto, na znaczeniu traci klasycznie rozumiana „siła”, mierzona cechami fizycznymi czy społecznymi, a atutem sprawcy staje się umiejętność wykorzystywania możliwości jakie dają media elektroniczne (Andrzejewska, 2009, s. 224). *Cyberbullying* – w odróżnieniu od innych form agresji internetowej – charakteryzuje się:

- intencjonalnością działań (po stronie sprawcy),
- nierównowagą sił (w odniesieniu do relacji sprawca-ofiara),
- powtarzalnością działań (w odniesieniu do liczby i systematyczności zachowań prześladowczych).

Sprawca zazwyczaj ma przewagę dzięki posiadanym kompetencjom cyfrowym a materiały kompromitujące ofiarę umieszczane w Sieci zaczynają żyć własnym życiem i bardzo trudno poddają się likwidacji i wymazaniu (Ogonowska, 2018, s. 62).

Seksting natomiast to rozpowszechnianie swoich nagich zdjęć i filmów za pomocą telefonu komórkowego lub Internetu. Zjawisko to znane jest również pod hasłem *autopornografia*. Przyczyną pojawienia się tego mechanizmu jest niewątpliwie nuda młodych ludzi, którzy dla zabicia czasu robią sobie zdjęcia w dwuznacznych pozycjach, w skąpym ubraniu, a następnie dodają je do swoich profili. Takie działania są sposobem na podniesienie własnej samooceny, a także zdobycia uznania wśród grupy rówieśniczej. Dla niektórych to również oznaka „wyluzowania” i – poniekąd – odwagi. Jednak młodzi ludzie bardzo często nie zdają sobie sprawy, iż upublicznianie własnych, nagich zdjęć może być wykorzystywane przeciwko nim (Wrona, 2014, s. 91).

Konsekwencje zjawiska sekstingu mogą być bardzo poważne. Wysłane znajomemu czy przyjacielowi zdjęcie może trafić do publicznego obiegu. Niektóre oso-

by w sytuacji, kiedy doznały zranienia, np. Po rozstaniu z dziewczyną / chłopakiem publikują takie fotografie w celu ośmieszenia czy zemsty. Często są również przypadki szantażu i wymuszenia, w których odbiorca tego typu zdjęć grozi ich ujawnieniem i opublikowaniem w Internecie, próbując skłonić w ten sposób ofiarę do określonego zachowania.

W przypadku cyberprzemocy i sekstingu młodzi ludzie bardzo często zupełnie nie zdają sobie sprawy z konsekwencji własnych zachowań. Nie mają świadomości, że to co robią dla zabawy, rozrywki czy wyrównania porachunków jest karalne. Zgodnie z przepisami Kodeksu karnego za takie działania grozi od 3 miesięcy do 5 lat pozbawienia wolności (Kodeks karny, Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r., art. 191a.)

Rola rodziny w zapobieganiu zagrożeniom medialnym

W działaniach mających na celu zapobieganie zagrożeniom medialnym podstawą jest obecność osoby dorosłej podczas korzystania przez dzieci z mediów, głównie telewizji, tabletów, komputerów, Internetu. Jednak bardzo często dzieci pozostają zupełnie same przed szklanym ekranem, bez jakiegokolwiek kontroli ze strony rodziców.

Interesujące podejście zapobiegania zagrożeniom medialnym prezentują A. Słysz i B. Arcimowicz, które podkreślają, że zawsze należy interesować się tym, co dziecko robi, czym się interesuje, jakie zawiera znajomości. Warto dziecku poświęcać uwagę i nie zostawiać go zupełnie samego w Internecie. Nie należy oczekiwać od dziecka, że będzie wiedziało, co jest dla niego dobre i bezpieczne, a co nie. Dziecko dopiero w trakcie zdobywania nowych doświadczeń oraz wiedzy jest w stanie zacząć zdawać sobie sprawę z realnych zagrożeń, jakie mogą je spotkać. Istotne jest, żeby w otoczeniu dziecka był ktoś dorosły, kto mu w tym pomoże. W przypadku dzieci młodszych, a także dzieci w wieku szkolnym, szczególnie ważnymi osobami w ich życiu są rodzice, na których spoczywa obowiązek przygotowania swoich dzieci do właściwego i racjonalnego korzystania z mediów. To dorośli są odpowiedzialni za bezpieczeństwo dzieci i za jak najlepsze przygotowanie ich do tego, aby same mogły o siebie zadbać (Słysz, Arcimowicz, 2009, s. 97). Dziecko przebywając przed komputerem w mniejszym stopniu uczestniczy w codziennym życiu rodziny, a rodzice spędzają z nim mniej czasu. Można jednak wykorzystać pasję dziecka i współuczestniczyć z nim w korzystaniu z technologii informacyjnych. Takie działanie ma następujące pozytywne skutki:

- modelowanie pożądanych zachowań w sieci, czyli zachowań bezpiecznych, zgodnych ze standardami etycznymi i zdrowotnymi,
- wspólne spędzanie wolnego czasu z dzieckiem, wspólne angażowanie się w ak-

tywność (np. poszukiwanie informacji, zabawy i gry edukacyjne),

- lepsza orientacja w tym, co dziecko robi przy komputerze, w Internecie, poznanie jego znajomych, zainteresowań i upodobań (Słysz, Arcimowicz, 2009, s. 112).

Chcąc uchronić dziecko przed uzależnieniami medialnymi – zdaniem Stanisława Kozaka (2014, s. 147) – rodzice powinni:

- konsekwentnie stosować zasadę: najpierw obowiązki, potem komputer,
- ograniczyć czas spędzany przy komputerze do 1-2 godzin dziennie (zależnie od wieku),
- egzekwować częste przerwy w czasie korzystania z komputera,
- oferować inne, atrakcyjne sposoby spędzania wolnego czasu,
- poświęcać dziecku jak najwięcej czasu i zainteresowania.

Aktywna rola rodzica w prowadzeniu dziecka do stawiania się świadomym odbiorcą mediów jest kluczowym elementem obrony przed możliwym negatywnym wpływem mediów (Kaczmarek, 2013, s. 71). Zaangażowanie rodziców w wychowanie medialne swojego dziecka jest szansą na budowanie świadomości i dojrzałości najmłodszych w prawidłowym odbiorze mediów. W tym przypadku niezbędna w rodzinie staje się edukacja medialna, dzięki której sami rodzice mogą chronić swoje dzieci przed zagrożeniami medialnymi (Nowicka, 2020, s. 262). Mając na uwadze poprawność funkcjonowania mediów w rodzinie codzienne działania rodziców w środowisku domowym, mogą przyjmować następujący charakter:

- czynności uwzględniające media i multimedia – wspólne oglądanie bajek, filmów, programów, prowadzenie z dziećmi rozmów na temat zachowań bohaterów z bajek, filmów, gier komputerowych, wspólna analiza podejmowanej problematyki w oglądanych przekazach medialnych, interpretacja reklam telewizyjnych i internetowych, przegląd oferty stacji telewizyjnych, wspólny wybór programów, bajek i filmów odpowiednich dla młodszych odbiorców,
- czynności integrujące media z działaniami tradycyjnymi – wspólne wyjścia do kina, teatru, zabawy organizowane w oparciu o historie zaczerpnięte z oglądanych filmów i bajek czy ulubionych bohaterów,
- czynności o charakterze tradycyjnym – organizacja czasu wolnego dziecka w taki sposób, aby przeważały głównie aktywności tradycyjne takie jak: czytanie ulubionych bajek, lektur, czasopism, wspólne rozmowy na tematy bliskie dziecku, gry planszowe i karciane, zabawy ruchowe, plastyczne, kulinarne, spędzanie czasu na świeżym powietrzu (Nowicka, 2019, s. 324).

Zakończenie

Współczesne dzieciństwo określane jako medialne czy wirtualne daje wiele szans – staje się źródłem wiedzy, nowych doświadczeń, możliwości rozwoju zainteresowań, realizacji potrzeb i aspiracji. Racjonalne korzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych może wywołać wiele pozytywnych skutków, zarówno w sferze poznawczej, jak i emocjonalnej czy społecznej (Kondracka, 2008, s. 40). Nie można jednak pominąć zagrożeń, z którymi może zetknąć się dziecko korzystające ze współczesnych osiągnięć techniki. Zagrożenia te wynikają najczęściej z nieracjonalnego korzystania z mediów, a także z braku świadomości zagrożeń i niebezpieczeństw medialnych u dzieci i ich rodziców. Podczas analizy badań poświęconych tematyce zagrożeń medialnych wśród dzieci i młodzieży można dojść do wniosku, że problem będzie się charakteryzował tendencją rosnącą i w związku z tym zasługuje na szczególną uwagę. Nie można bagatelizować występowania niebezpieczeństw medialnych, które coraz częściej dotyczą grupę dzieci najmłodszych. Konieczne jest zaangażowanie rodziców w wychowanie medialne swoich dzieci, wdrażanie i praktykowanie zasad właściwego i rozsądnego korzystania z mediów w domu i poza domem. Niezbędna jest także współpraca rodziców i nauczycieli w zakresie praktykowania prawidłowego korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych. Tylko w ten sposób współczesna rodzina będzie miała szansę uchronić dzieci przed zagrożeniami medialnymi oraz nauczyć rozsądnego i świadomego korzystania z mediów.

Bibliografia

- Andrzejewska, A. (2009). Ryzyko uzależnień dzieci i młodzieży od mediów cyfrowych. W: J. Bednarek, A. Andrzejewska (red.), *Cyberświat – możliwości i zagrożenia* (ss. 217–233). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Aftab, P. (2003). *Internet a dzieci. Uzależnienia i inne niebezpieczeństwa*. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Bednarek, J. (2009). Teoretyczne i metodologiczne podstawy badań nad człowiekiem w cyberprzestrzeni. W: J. Bednarek, A. Andrzejewska (red.), *Cyberświat – możliwości i zagrożenia* (ss. 23–45). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Filipiak, M. (2004). *Homo Communicans Wprowadzenie do teorii masowego komunikowania*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Izdebska, J. (2005). Multimedia zagrażające współczesnemu dziecku. W: J. Izdebska, T. Sosnowski (red.), *Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa* (ss. 105–113). Białystok: Trans Humana.
- Kaczmarek, A. (2013). Edukacja medialna wobec zagrożeń cyberprzemocy i cyfrowego wykluczenia, *Kultura – Media – Teologia*, 13, 68–81.
- Kamieniecki, W., Bochenek, M., Tanaś, M., Wrońska, A., Lange, R., Fila, M., Loba, B. (2016). *Nastolatki 3.0 Wybrane wyniki ogólnopolskiego badania uczniów w szkołach*. Warszawa: NASK.

- Kondracka, M. (2008). Realne zagrożenia wirtualnych relacji dziecko – media elektroniczne, *Nowa Szkoła*, 2, 40–46.
- Kozak, S. (2014). *Patologia cyfrowego dzieciństwa i młodości. Przyczyny, skutki, zapobieganie w rodzinach i szkołach*. Warszawa: Difin.
- Melosik, Z. (1995). *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Nowicka, E. (2019). Edukacja medialna w rodzinie a zapobieganie zagrożeniom medialnym, *Dyskursy Młodych Andragogów*, 20, 317–327.
- Nowicka, E. (2020). Rodzinna edukacja medialna przygotowaniem do funkcjonowania dziecka w świecie mediów, *Wychowanie w Rodzinie*, 1/2020, 257–266.
- Ogonowska, A. (2018). *Uzależnienia medialne. Uwarunkowanie, leczenie, profilaktyka*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Pyżalski, J., Zdrodowska, A., Tomczyk, Ł., Abramczuk, K. (2019). *Polskie badanie EU Kids Online 2018*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. Pobrane 10.02.2023 z: https://admin.fundacja.orange.pl/app/uploads/2021/09/EU_Kids_Online_2019_v2.pdf.
- Słysz, A., Arcimowicz, B. (2009). *Przyjaciele w Internecie*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Tsitsika, A., Janikian, M., Schoenmakers, T. M., Tzavela, E. C., Ólafsson, K., Wójcik, S., Richardson, C. (2014). *Internet addictive behavior in adolescence: a cross-sectional study in seven European countries. Cyberpsychology, behavior, and social networking* [Uzależnienie od Internetu w okresie dojrzewania: badanie przekrojowe w siedmiu krajach europejskich, Cyberpsychologia, zachowanie i sieci społecznościowe]. Nowy Jork: Mary Ann Liebert.
- Wrona, A. (2014). Ciemna strona sieci – zagrożenia internetowe oraz ich konsekwencje dla uczniów. W: J. Bednarek, A. Andrzejewska (red.), *Zagrożenia cyberprzestrzeni i świata wirtualnego* (ss. 82–97) Warszawa: Wydawnictwo Difin.



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXIX (4/2022)

nadesłany: 30.08.2022 r. – przyjęty: 19.12.2022 r.

Alicja MIRONIUK*

Cyfrowi imigranci jako pośrednicy inicjacji medialnej cyfrowych tubylców, czyli kilka refleksji dotyczących wyzwań współczesnej edukacji cyfrowej

**Digital immigrants as agents of technological initiation of digital natives.
A few thoughts on challenges regarding modern digital education**

Abstrakt

Wprowadzenie. Rodzice jako cyfrowi imigranci nadal są najważniejszymi pośrednikami w korzystaniu z technologii przez ich dzieci – cyfrowych tubylców. Chociaż we współczesnej dyskusji pedagogicznej zwraca się uwagę na problem fonoholizmu wśród dzieci, to czas ich inicjacji cyfrowej oraz pierwsze wzorce korzystania z urządzeń mobilnych zależą od decyzji rodziców. Jednakże trudno o izolację technologiczną dzieci w czasach wszechobecnej cyfryzacji. W świetle powyższych faktów jednym z ważniejszych wyzwań wychowawczych jest konstruktywne wprowadzenie dzieci w świat nowych technologii.

Cel. Punktem wyjścia dla rozważań podjętych w tym artykule jest zaprezentowanie wyników najnowszych badań przeprowadzonych na gruncie polskim dotyczących korzystania z nowych technologii przez dzieci. Analiza wspomnianych badań miała na celu ustalenie, jak rodzice postrzegają miejsce technologii w życiu ich potomstwa, oraz w jaki sposób, jako pośrednicy inicjacji cyfrowej, udostępniają mu urządzenia mobilne. Wspomniana analiza jest punktem wyjścia dla poszukiwań strategii i wskazówek związanych z wychowaniem dzieci w dobie rewolucji cyfrowej.

* e-mail: alicja.mironiuk@uwr.edu.pl

Institut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska

Institute of Pedagogy, Faculty of Historical and Pedagogical Sciences, University of Wrocław, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Poland

ORCID: 0000-0002-6587-4337

Materialy i metody. Artykuł ma charakter przeglądowy, a analizowanym materiałem były wyniki następujących badań przeprowadzonych na gruncie polskim: *Korzystanie z urządzeń mobilnych przez małe dzieci w Polsce* (2015), badanie Aleksandry Gralczyk (2019) oraz *Brzdąc w sieci – zjawisko korzystania z urządzeń mobilnych przez dzieci w wieku 0–6 lat* (2021). W przypadku badania z 2021 roku uwzględniono część ilościową.

Wyniki. Wyniki analizy wskazują na pewien paradoks – rodzice z jednej strony udostępniają dzieciom urządzenia mobilne, mają jednak duże poczucie zagrożeń związanych z tą praktyką. Większość rodziców towarzyszy dzieciom, gdy korzystają one z tych urządzeń, jednakże jest to podyktowane chęcią kontroli, a nie współuczestniczenia w interakcji z technologią. Jednakże najczęstszym powodem udostępniania tych urządzeń dzieciom jest chęć zajęcia ich w czasie, w którym rodzice zajmują się innymi sprawami.

Słowa kluczowe: cyfrowi tubylcy, cyfrowi imigranci, urządzenia mobilne, rewolucja cyfrowa, wychowanie, wspólne zaangażowanie medialne.

Abstract

Introduction. Despite being digital immigrants, parents are still the most important agents of their children's digital initiation and further patterns of technology usage. Even though parents are aware of the problem of phonology, they still provide technology to their children. On the other hand, not knowing technology would be unlikely for children nowadays. In the light of these considerations, constructive introduction of new technologies to children's lives is one of the most important challenges of modern upbringing.

Aim. The main goal of this article is to present the results of analysis of the newest research regarding usage of new technologies by Polish children. The analysis was focused on parents' perception of the usage of technologies by their children, and the way in which they provide mobile devices to the young ones. This analysis is a starting point for searching strategies and guidance for upbringing in the era of the digital revolution.

Materials and methods. This review article consists of a comparative analysis of most recent Polish research: *The Usage of Mobile Devices by Small Children in Poland* [*Korzystanie z urządzeń mobilnych przez małe dzieci w Polsce*] (2015), 2019 study by Aleksandra Gralczyk, and *Toddler in Net – the Phenomenon of the Usage of Mobile Devices by Children aged 0 to 6 Years* (2021) [*Brzdąc w sieci – zjawisko korzystania z urządzeń mobilnych przez dzieci w wieku 0-6 lat*]. In a study conducted in 2021, only the quantitative part was analysed.

Results: The results show a paradox – despite being concerned by threats arising from the usage of technology, parents still provide mobile devices to their children. The majority of parents accompany their children throughout using the mobile devices, however, it is justified by the need for control, not the willingness of participation in media engagement. Moreover, parents often use mobile devices as a “technology nanny” which keeps children occupied when adults are busy.

Keywords: digital natives, digital immigrants, mobile devices, digital revolution, upbringing, Joint Media Engagement.

Cyfrowi tubylcy i cyfrowi imigranci w krainie technologii

Pokolenie rodziców dzieci w wieku przedszkolnym to jeszcze częściowo cyfrowi imigranci. Do tej grupy należy także większość nauczycieli. Ci dorośli wychowują

i uczą cyfrowych tubylców, choć granica między wspomnianymi grupami naznaczona jest gwałtownym postępem technologicznym (Prensky, 2001, s. 1). Nakreślenie choć krótkich charakterystyk obu grup jest kluczowe dla zrozumienia sposobu, w jaki korzystają one z technologii, a w przypadku rodziców – w jaki sposób w świat cyfrowy wprowadzają swoje dzieci.

Cyfrowi tubylcy są *native speakerami* języka technologii – czyli związanego z komputerami, gram i internetem. To ich pierwszy język, który nie tylko kształtuje praktyki dnia codziennego, lecz także skutkuje zupełnie różnym sposobem myślenia niż ten, który mają cyfrowi imigranci (tamże). Cyfrowi tubylcy są przyzwyczajeni do bardzo szybkiego przekazu informacji, bez trudności pracują równocześnie nad kilkoma zadaniami, preferują komunikację wizualną nad tekstową, korzystają z informacji w sposób wybiórczy (najchętniej w formie hipertekstu), najlepiej pracują w trybie online. Ponadto potrzebują natychmiastowej gratyfikacji i częstych nagród (tamże, s. 2).

Organizatorami edukacji i wychowania cyfrowych tubylców są cyfrowi imigranci – pokolenie, które choć korzysta z technologii, traktuje jej rozwiązania jako narzędzia drugiej kategorii. Innymi słowy, posługują się językiem technologii jakby z obcym akcentem, cały czas go przyswajają (tamże). Do charakterystycznych cech wspomnianego akcentu Marc Prensky (tamże) zalicza: korzystanie z wydrukowanych dokumentów, edytowanie ich na papierze (a nie w edytorze tekstu), czy wspólne przeglądanie stron www (zamiast przesłania linku). Stosują przed-cyfrowy język, ale nauczają cyfrowych tubylców, którzy nim biegle władają. W konsekwencji w sytuacjach edukacyjnych promują cierpliwość, uczą wyizolowanych treści krok po kroku i traktują swoje zadanie bardzo poważnie (tamże). Ponadto, ponieważ nie potrafią uczyć się na podstawie medialnych przekazów i z wykorzystaniem narzędzi technologicznych, nie wierzą w sens takiej edukacji (choć ich uczniowie praktykują ją na co dzień).

Kolejną cechą różniącą cyfrowych tubylców od cyfrowych imigrantów jest zaufanie do technologii. Cyfrowi imigranci używają tylko podstawowych funkcji w urządzeniu, najchętniej tych podobnych do istniejących w mediach tradycyjnych. Niekoniecznie darzą zaufaniem nowe technologie, w przeciwieństwie do cyfrowych tubylców, którzy wykorzystują je w sposób twórczy i szukają ich nowych zastosowań. Co więcej urządzenie, np. smartfon, traktują nie tyle jak użytkowy przedmiot, ile jako rzecz osobistą (Hojnacki, 2013, s. 48).

Odwołania do teorii, którą przedstawił M. Prensky, mogą budzić pewne wątpliwości z powodu czasu, który upłynął od jej spopularyzowania – rodzi się pytanie, czy ówczesni cyfrowi tubylcy nie są już rodzicami utożsamianymi z grupą cyfrowych imigrantów. Paradoksalnie odpowiedź tkwi w krytyce wspomnianej teorii. Choć kryterium wieku początkowo było pewną wskazówką dla ukonstytuowania grup, to nie jest ono

jedyną. Jak wskazuje Sue Bennett (2012, s. 4), termin *cyfrowi tubylcy* dotyczył ówczesnie niewielkiej grupy populacji, a podział na tubylców i imigrantów ma nie tylko wymiar pokoleniowy, lecz przede wszystkim indywidualny. W świetle rozważań tej autorki uzupełnieniem teorii M. Prensky'ego jest termin *cyfrowe podziały*, wskazujący na znaczne zróżnicowanie zaangażowania w użytkowanie nowych technologii przez jednostki i/lub społeczności, a nie grupy wiekowe (tamże). Ponadto Hanna David postuluje popularyzację terminu *cyfrowy uczący się* (2022, s. 160), wskazuje on bowiem nie tyle na kryterium wieku, ile na przebieg procesu alfabetyzacji cyfrowej, czas spędzany przed ekranem komputera i intensywność korzystania z nowych mediów. Tym samym, choć wiek cyfrowej inicjacji jest istotny dla biegłości w posługiwaniu się nową technologią, nie jest jedynym jej wyznacznikiem. Rozwinięcia teorii M. Prensky'ego podejmuje się także Ian Robert Watson, który wprowadził termin *cyfrowe plemię* (2013, s. 107), aby podkreślić różnice w praktykach korzystania z nowych technologii przez dzieci (uczniów) poszczególnych narodowości. Można zatem podsumować, że chociaż chronologicznie bliżej im do pierwszego pokolenia cyfrowych tubylców (tamże), to grupa polskich rodziców małych dzieci pod względem praktyk korzystania z nowych technologii nadal może wpisywać się w grupę cyfrowych imigrantów. Jest to związane z czasem upowszechnienia się cyfryzacji w Polsce, opóźnionym w stosunku do zmian w społeczeństwie amerykańskim, na gruncie którego M. Prensky ukuł swoją teorię. Warto wskazać także na ekonomiczne uwarunkowania korzystania z urządzeń mobilnych oraz brak dostępu do połączenia internetowego dobrej jakości, co wielu ludziom urodzonym w latach 80. i 90. XX wieku znacząco opóźniło inicjację cyfrową.

Na podstawie powyższej charakterystyki dwóch generacji i dyskusji z nią związanej rodzi się pytanie, w jaki sposób rodzice jako cyfrowi imigranci będą postrzegać rolę technologii w wychowaniu własnego potomstwa (cyfrowych tubylców). Punktem wyjścia dla powyższych rozważań jest analiza badań dotyczących korzystania przez małe dzieci z technologii cyfrowych. Badania te przeprowadzono w latach: 2015 (przez Fundację Dzieci Niczyje), 2019 (przez Aleksandrę Gralczyk) oraz 2021 (przez Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej)¹. We wspomnianych próbach badano rodziców (2015), rodziców i nauczycieli (2019) oraz rodziców i dzieci (2021). Przedmiotem analizy niniejszego tekstu są dane dotyczące rodziców jako najważniejszych pośredników i przewodników inicjacji cyfrowej swoich dzieci.

Chociaż analizowane badania dzieli jedynie sześć lat, to ich porównanie jest uzasadnione następującymi przesłankami:

- Obecnie żyjemy w społeczeństwie informatycznym, w którym zmiany technologiczne następują w tempie przekraczającym możliwości adaptacyjne człowieka

¹ Analizowane raporty dotyczą dwóch najnowszych badań naukowych, których celem nie było badanie nastrojów konsumenckich, ale empiryczne zbadanie praktyk wpisujących się w szeroko rozumiane socjalizację, wychowanie i edukację.

(w sferach: fizycznej, psychicznej i poznawczej). Co więcej, podstawowe wersje urządzeń mobilnych – smartfonów, tabletów, smartbandów czy smartwatchów (umożliwiających korzystanie z wybranych aplikacji, a tym samym dostęp do społeczności użytkowników i posługiwanie się wspólnym „językiem”), dzięki postępowi technologicznemu (produkcji) tanieją i stają się produktami powszechnie dostępnymi, niemalże egalitarnymi. Prognozy zakładają przyrost rynku IT w Polsce o 150–200% rocznie (Jędrzejko, Taper, 2017, s. 128), wobec czego ta „tabletyzacja świata” skutkuje coraz większą ilością nieużywanego sprzętu w gospodarstwach domowych. Tu kształtuje się nowa tradycja dziedziczenia majątku, w ramach której smartfon „przechodzi z ojca na syna”.

- Moment inicjacji cyfrowej kojarzymy zazwyczaj z pierwszym kontaktem dziecka z komputerem lub urządzeniem mobilnym (laptopem, smartfonem, tabletem), jednakże coraz więcej zabawek skierowanych do najmłodszych dzieci (nawet poniżej pierwszego roku życia) bazuje na systemach komputerowych lub są to dziecięce wersje standardowych urządzeń (np. laptopy edukacyjne) (tamże, s. 133).
- Sytuacja pandemii COVID-19 znacząco wpłynęła na praktyki społeczne, szczególnie te związane z korzystaniem z technologii, która okazała się gwarantem utrzymania ciągłości pracy i edukacji. Powyższe stwierdzenie budzi pytanie o trwałość pandemicznych praktyk dotyczących wykorzystywania technologii i ich wpływu na rolę urządzeń (mobilnych) w relacjach międzyludzkich, zwłaszcza tych w rodzinie.

Badanie Fundacji Dzieci Niczyje² (2015)

Badanie *Korzystanie z urządzeń mobilnych przez małe dzieci w Polsce* miało na celu „określenie nasilenia zjawiska korzystania przez małe dzieci z urządzeń mobilnych oraz scharakteryzowanie tej kwestii ze szczególnym uwzględnieniem wieku dzieci” (Bąk, 2015, s. 5). Dwa z sześciu szczegółowych celów badawczych bezpośrednio dotyczyło roli rodziców w praktyce korzystania z urządzeń mobilnych przez ich dzieci, mianowicie: „czy rodzice ograniczają korzystanie przez dzieci z urządzeń mobilnych?”, „jakie są powody, dla których rodzice pozwalają dzieciom korzystać z urządzeń mobilnych?”. Badanie miało charakter ilościowy, zostało przeprowadzone metodą CAWI, ankiety internetowej, w której wzięło udział 1011 osób powyżej 18. roku życia, posiadających dzieci w wieku od 6 miesięcy do 6,5 lat (tamże). Tu warto dodać, że dane dotyczące użytkowania urządzeń mobilnych przez dzieci także pochodzą z wypowiedzi rodziców.

² Obecnie Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę.

Aż 99,8% rodziców potwierdziło, że mają przynajmniej jedno urządzenie mobilne, a 66% ma ich trzy lub więcej. Najpopularniejsze sprzęty to komputer stacjonarny lub laptop (u 97% badanych), smartfon (91%) i tablet (62%). Co czwarty rodzic (26%) deklaruje, że jego dziecko w wieku do 6,5 lat ma własne urządzenie mobilne (13% dzieci rocznych i dwuletnich, 39% dzieci pięcioletnich i sześcioletnich) (tamże, s. 7).

Jak rodzice postrzegają swoją rolę w praktykach cyfrowych swoich dzieci? Kontrola rodzicielska najczęściej polega na towarzyszeniu dzieciom w:

- oglądaniu filmików – zawsze³ lub prawie zawsze (62%), czasami (35%), nigdy (3%);
- przeglądaniu stron internetowych – zawsze lub prawie zawsze (65%), czasami (30%), nigdy (2%);
- zabawie bez konkretnego celu – zawsze lub prawie zawsze (56%), czasami (37%), nigdy (5%);
- grze na konsoli – zawsze lub prawie zawsze (45%), czasami (45%), nigdy (5%).

Kontrola korzystania przez dzieci z urządzeń mobilnych najczęściej dotyczyła ograniczania czasu użytkowania (70% odpowiedzi rodziców), ograniczania dostępu do internetu (48%), czy wprowadzenia blokad dla wybranych stron, aplikacji lub treści internetowych (37%) (tamże, ss. 12–13).

Kluczowe dla niniejszej analizy jest poznanie powodów, dla których rodzice udostępniają dzieciom urządzenia mobilne. Najczęściej ma to na celu zapewnienie dziecku zajęcia lub rozrywki w sytuacji, w której rodzic musi zająć się swoimi sprawami (69%) i w nagrodę (49%). Co istotne, najczęściej dotyczy to dzieci starszych, czyli pięcio- i sześcioletnich. Natomiast w przypadku dzieci rocznych i dwuletnich smartfon lub tablet najczęściej pomaga w zjadaniu posiłku (25% odpowiedzi rodziców dzieci w tej grupie wiekowej) lub zasypianiu (18%) (tamże, ss. 13–14).

Badanie Aleksandry Gralczyk (2019)

Celem badania było poznanie opinii rodziców na temat korzystania ze smartfonów i tabletów przez dzieci w wieku przedszkolnym oraz wpływu tych zachowań na ich rozwój (Gralczyk, 2019, s. 87). Autorka badała wybrane praktyki korzystania z urządzeń mobilnych: czas na to przeznaczony, okoliczności i wpływ na dziecięcych użytkowników. Badanie miało charakter ankiety online skierowanej do rodziców dzieci w wieku od 2,5 do 6 lat, uczęszczających do jednego z prywatnych warszawskich przedszkoli. Od-

³ Dostępne warianty odpowiedzi: „zawsze lub prawie zawsze”, „czasami”, „nigdy”, „nie wiem/trudno powiedzieć”.

powiedzi udzieliło 91 rodziców (z tego 82,41% kobiet i 17,58% mężczyzn). W świetle odpowiedzi rodziców 81,31% ich dzieci używa smartfona lub tabletu, większość jednak korzysta z urządzeń należących do dorosłych (64,83%). Czas spędzony przed ekranem to najczęściej godzina dziennie (52,74%) lub od półtorej do dwóch (19,78%). Co ciekawe, grupa dzieci korzystających z urządzeń mobilnych przez pół godziny dziennie jest większa niż tych, które robią to przez dwie godziny i więcej (kolejno 6,59 i 2,19%). Niemal 19% rodziców nie wie jednak, ile czasu ich dziecko spędza na korzystaniu z nowych technologii (tamże, s. 89). Co istotne, rodzice najczęściej albo nie wprowadzają zasad dotyczących korzystania z urządzeń mobilnych (79,12%), albo nigdy się nad tym nie zastanawiali (12,08%). Z grupy 8,79% badanych, którzy stosują zasady korzystania przez dzieci z technologii, aż 91,20% przyznaje się do braku konsekwencji, a tylko 3,29% uznaje, że stale dba o przestrzeganie zasad (tamże, s. 90). W świetle powyższych danych nie dziwi fakt, że 57,14% dzieci używa smartfona bez nadzoru, 26,37% w towarzystwie rodziców, 6,59% – dziadków i 9,89% – starszego rodzeństwa (tamże). Podczas korzystania z urządzeń mobilnych dzieci najczęściej oglądają filmy animowane i grają w gry (81,31% i 57,14%). Prawie 30% dzieci korzysta z tabletu bez konkretnego celu. Rodzice udostępniają urządzenia dzieciom w podróży (76,92%) i w czasie jedzenia (70,32%), jako nagrodę za dobre zachowanie (57,14%) jak również jako narzędzie służące do wyciszenia lub pocieszenia (50,54%), rzadziej jako formę „zastępstwa”, gdy są zajęci (30,76%) (tamże, s. 92).

Badanie Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej (2021)⁴

Badanie *Brzdąc w sieci – zjawisko korzystania z urządzeń mobilnych przez dzieci w wieku 0–6 lat* miało na celu „rozpoznanie zjawiska korzystania z urządzeń mobilnych przez dzieci w wieku 0–6 lat i rodziców dzieci w wieku 0–6 lat, a także zdiagnozowanie zagrożeń związanych z używaniem urządzeń mobilnych przez dzieci w wieku przedszkolnym” (Rowicka, Bujalski, 2020, s. 6). Spośród sześciu pytań szczegółowych dwa dotyczyły bezpośrednio rodziców: „jaka jest dynamika relacji między rodzicem i dzieckiem w odniesieniu do korzystania z urządzeń mobilnych?”, „jakie są powody, dla których rodzice/opiekunowie pozwalają dzieciom korzystać z urządzeń mobilnych?” (tamże). Badanie miało charakter mieszany:

- jakościowy – obejmowało osiem zogniskowanych wywiadów grupowych (metoda FGI) z rodzicami dzieci w wieku 5–6 lat (48 osób: 36 kobiet i 12 mężczyzn) oraz osiem wywiadów z dziećmi w wieku 5–6 lat (60 dzieci: 48 dziewczynek i 12 chłopców) w trzech lokalizacjach: Warszawie, Trójmieście i Krakowie.

⁴ Badanie przeprowadzono od 9 do 16 lipca 2020 roku.

- ilościowy – zostało przeprowadzone w formie ankiety (metoda CAWI) na reprezentatywnej grupie 2039 badanych – rodziców lub opiekunów dzieci w wieku od 0 do 6 lat (tamże, ss. 7 i 9)⁵.

Spośród ankietowanych rodziców największa grupa wskazuje, że ich dzieci korzystają z urządzeń mobilnych wyłącznie pod nadzorem osoby dorosłej (50,6%), rzadziej – samodzielnie oraz pod nadzorem (41,4%), a tylko 6% rodziców deklaruje, że ich dzieci korzystają z urządzeń samodzielnie i bez nadzoru (tamże, s. 60). Najczęściej pod nadzorem z urządzeń korzysta najmłodsza grupa wiekowa – dzieci do 11. miesiąca życia (68,7% wszystkich odpowiedzi) i od 12. do 23. miesiąca życia (73%). Natomiast 51,3% dzieci w wieku od 60 do 72 miesięcy korzysta z urządzeń mobilnych czasami samodzielnie, a czasami pod kontrolą dorosłego (tamże, s. 60). Badani rodzice deklarują także stosowanie kontroli rodzicielskiej dotyczącej:

- treści – 47,9% wskazuje, że robi to bardzo często⁶, 27,6% – często, a odpowiedź „nigdy” dotyczy 3,1%;
- czasu korzystania z urządzeń mobilnych – bardzo często (45,1%), często (31,9%), nigdy (2,0%);
- czasu korzystania z treści online – bardzo często (33,6%), często (27,9%), nigdy (10,4%).

Kontrola rodzicielska dotyczy też:

- kodowania dostępu do aplikacji używanej przez dziecko – bardzo często robi to 38,3% rodziców;
- udostępniania treści wyłącznie w trybie „dla dziecka” (35,7%);
- korzystania z aplikacji blokujących treści nieodpowiednie dla dzieci (27,9%);
- sprawdzania historii przeglądarki lub aktywności w internecie (23,3%).

Co ciekawe, tylko w jednym przypadku – dotyczącym korzystania z aplikacji blokujących treści nieodpowiednich dla dzieci – odpowiedzi „nigdy” (30,5%) udzielano częściej niż „bardzo często” (tamże, ss. 61–62). Postrzeganie korzystania z urządzeń mobilnych jako formy nagrody, a ograniczanie dostępu do nich jako kary dotyczy głównie odpowiedzi „czasami” (w przypadku kary – 36,1%, nagrody – 35,1%), 20,1 % rodziców nigdy nie ogranicza dostępu do urządzeń mobilnych w ramach kary, a 26,2 % nigdy nie udostępnia ich w formie nagrody (tamże, s. 62).

⁵ O ile nie jest to wskazane w tekście, wszystkie dane odnoszą się do wyników badania ilościowego.

⁶ Dostępne odpowiedzi: „bardzo często”, „często”, „czasami”, „rzadko”, „nigdy”.

⁷ Przytoczone w tym wątku dane procentowe dotyczą odpowiedzi „bardzo często”.

W jakich sytuacjach rodzice udostępniają dzieciom urządzenia mobilne? Trzy czwarte badanych robi to w czasie podróży lub korzystania z komunikacji, połowa – w czasie posiłku, a co dziewiąty – w toalecie. Im starsze dziecko, tym częściej korzysta ono z urządzeń mobilnych w czasie podróży, natomiast młodsze dzieci zazwyczaj korzystają w urządzeniach mobilnych w toalecie (dzieci w wieku do 11. miesiąca życia bardzo często – 2,7%, często – 12,0%) lub w czasie posiłków (tamże, s. 56). Rodzice wskazują, że udostępniają dzieciom urządzenia mobilne, gdy muszą wykonać inne czynności (48,9% badanych robi tak czasami, 19,1% – często, a 4,5% – bardzo często), chcą odpocząć, mieć chwilę dla siebie (odpowiedź „czasami” wybrało 43,9% ankietowanych), są zbyt zmęczeni, aby zająć się dziećmi (czasami praktykuje to 38,9% badanych). Natomiast gdy urządzenie mobilne jest używane jako alternatywa dla braku innych pomysłów na zajęcie się dzieckiem, odpowiedzi rodziców są dość zróżnicowane – 32,5 % wskazuje, że dzieje się tak czasami, a 31,9%, że rzadko. Co ciekawe, rodzice niechętnie udostępniają dzieciom urządzenia mobilne, gdy razem spędzają czas – bardzo często robi tak tylko 0,7% badanych, nigdy – 48,3%, rzadko – 30,3%. Ponadto rodzice deklarują, że ograniczają⁸ korzystanie z urządzeń przez dzieci w czasie przeznaczonym dla rodziny – na wakacjach, w weekendy, a także w czasie spotkań rodzinnych.

Analiza porównawcza

W przytoczonych badaniach powtarzały się następujące kategorie, które stanowią oś niniejszej analizy dokumentów:

- rodzic jako pośrednik korzystania z urządzeń mobilnych przez dzieci,
- powody, dla których rodzice udostępniają technologię dzieciom,
- formy kontroli rodzicielskiej związanej z korzystaniem z tych urządzeń przez dzieci.

We wszystkich badaniach rodzice wskazują na systematyczne korzystanie z urządzeń mobilnych (zarówno na potrzeby pracy, jak i rozrywki w czasie wolnym), co stanowi oczywiste uzasadnienie roli dorosłych jako pośredników w inicjacji cyfrowej swoich dzieci (Jędrzejko, Morańska, 2013, s. 236). Jak wskazuje Agnieszka Bąk (2015, s. 10), wiekiem granicznym w systematycznym korzystaniu z urządzeń mobilnych (tu w kontekście oglądania filmików jako najpopularniejszej formy aktywności) jest pierwszy rok życia, co deklaruje już 43% rodziców dzieci rocznych i dwuletnich. W badaniu *Brzdąc w sieci* (...) dane dotyczące inicjacji cyfrowej dzieci ukazują cie-

⁸ Odpowiedzi „raczej tak” i „zdecydowanie tak”.

kawe zjawisko – chociaż po przeanalizowaniu deklaracji rodziców średni wiek tej inicjacji to 2 lata i 2 miesiące, to autorzy wskazują, że „w każdej grupie wiekowej są dzieci, które rozpoczęły używanie urządzeń mobilnych niemal tuż po urodzeniu” (Rowicka, Bujalski, 2020, s. 54). Natomiast A. Gralczyk nie wskazuje dokładnie wieku inicjacji cyfrowej, a jedynie określa wiek dzieci badanych rodziców.

Przytoczone badania z różnych perspektyw ukazują okoliczności, w których rodzice udostępniają dzieciom urządzenia mobilne. W badaniu fundacji Dzieci Niczyje punktem odniesienia są konkretne praktyki (oglądanie filmów, zabawa urządzeniem bez konkretnego celu, granie w gry na tablecie i konsoli, wyszukiwanie treści w internecie czy przeglądanie stron) i częstotliwość ich występowania w danych grupach wiekowych. Dzieci roczne i dwuletnie najczęściej ze wszystkich grup wiekowych bawiły się smartfonem lub tabletem bez konkretnego celu, a dzieci pięcio- i sześciolatek najczęściej grały w gry na urządzeniach mobilnych (88%). We wszystkich grupach wiekowych oglądanie filmów cieszyło się dużą popularnością (uśredniony wynik to 79%) (Bąk, 2015, s. 10). W obu badaniach pojawia się także kryterium o bardziej czynnościowym charakterze, związanym z konkretnymi aktywnościami – posiłkiem, korzystaniem z toalety czy podróżą⁹. Tak nakreślona perspektywa badawcza wpisuje się w interesującą zmianę dotyczącą – dosłownego i metaforycznego – miejsca technologii w życiu człowieka. Oprócz pytania o treści, które przegląda dziecko, równie istotne jest pytanie o znaczenie (obecność) urządzeń mobilnych w sytuacjach życia rodzinnego. Tu warto odnieść się do fragmentu wypowiedzi jednej z badanych matek¹⁰, która stwierdza, że choć próbuje je tego oduczyć, jej dziecko nie zje posiłku bez telefonu, jak również potrzebuje go w czasie pobytu w toalecie (Rowicka, Bujalski, 2020, s. 16). We wszystkich badaniach wyniki są zgodne – używanie urządzeń mobilnych w czasie posiłku czy korzystania z toalety dotyczy w największym stopniu najmłodszej grupy wiekowej¹¹. W swoim badaniu A. Gralczyk poprzedziła kwestie dotyczące sposobów korzystania z urządzeń mobilnych pytaniem o ulubione aktywności dzieci (bez rozgraniczenia na online i offline). Co ciekawe, zabawy podwórkowe (poza domem) w opiniach rodziców nadal cieszą się większym zainteresowaniem przedszkolaków niż kontakt z nowymi technologiami (Gralczyk, 2019, s. 91).

Kategoria wspólna dla badań z lat 2015 i 2021 to motywacje (powody), dla których rodzice udostępniają technologię swoim dzieciom. W obu badaniach najczęściej udzielana odpowiedź dotyczyła zajęcia (zabawienia) dziecka w czasie, gdy rodzic

⁹ Korzystanie z urządzeń mobilnych w podróży dotyczy wyłącznie badania *Brzdąc w sieci*.

¹⁰ Fragment wywiadu z części jakościowej badania *Brzdąc w sieci*.

¹¹ W badaniu z 2019 roku posiłek jest drugą najpopularniejszą sytuacją udostępniania dzieciom urządzeń mobilnych, brakuje jednak danych, o którą dokładnie grupę wiekową chodzi.

musi zająć się innymi sprawami. W badaniu *Brzdąc w sieci* (...) oprócz powyższego, kolejne najpopularniejsze odpowiedzi dotyczyły chęci odpoczynku, a także zmęczenia i braku energii (tamże, s. 57). Najmniej popularna odpowiedź (choć nadal dotycząca 32,5%) dotyczyła chęci zajęcia dziecka z powodu braku innych alternatyw. Tym samym urządzenia mobilne jawią się jako „koło ratunkowe” dla zmęczonych rodziców, a niekoniecznie pierwszy wybór postrzegany jako wartościowa aktywność. W przeciwieństwie do powyższych danych, rodzice badani w 2019 roku wskazali, że dziecko częściej otrzymuje urządzenie mobilne w ramach nagrody (57,14%) i pocieszenia (50,54%) niż w celu zajęcia go, gdy rodzic jest zajęty innymi sprawami. Co ciekawe, choć nie była to najpopularniejsza odpowiedź, udzieliło jej 30,76% badanych (Gralczyk, 2019, s. 92).

Powyższe wnioski są zgodne z deklaracjami badanych związanymi z korzystaniem z urządzeń mobilnych w czasie przeznaczonym dla rodziny. Chociaż rodzice często wskazują, że towarzyszą dzieciom, gdy one korzystają z tych urządzeń, to nie postrzegają tej praktyki jako momentu bliskości lub budowania więzi, ale jako działania w ramach kontroli rodzicielskiej (Bąk, 2015, s. 13; Rowicka, Bujalski, 2020, ss. 59–60). Ponad połowa badanych wskazała, że towarzyszy dziecku zawsze lub prawie zawsze, gdy przegląda ono strony internetowe, ogląda filmiki, wyszukuje treści w internecie lub bawi się smartfonem bez konkretnego celu (Bąk, 2015, s. 13). Wyniki badania *Brzdąc w sieci* (...) dostarczają bardziej szczegółowych informacji dotyczących związku pomiędzy wiekiem dziecka i częstotliwością kontroli rodzicielskiej – najmłodsze dzieci (do 11 miesięcy i od 12 do 23 miesięcy) korzystają z urządzeń prawie wyłącznie pod nadzorem (kolejno: 68,7% i 73%). W przypadku dzieci od 24. miesiąca życia stopniowo zwiększa się ilość odpowiedzi „czasem samodzielnie, czasem pod nadzorem dorosłego”, aby w przypadku dzieci w wieku od 48. miesiąca życia stać się dominującą odpowiedzią rodziców (Rowicka, Bujalski, 2020, s. 60). W obu badaniach – z 2015 i 2021 roku – kontrola czasu korzystania z urządzeń mobilnych przez dzieci była podawana przez rodziców jako główna forma kontroli.

To, co wyróżnia badanie *Brzdąc w sieci* (...) od badania fundacji Dzieci Niczyje to bezpośrednie wprowadzenie kategorii związanej z zagrożeniami korzystania z urządzeń mobilnych przez dzieci¹². Rodzice wskazują, że ich dzieci rzadko, ale jednak: mają kontakt z niepożądanymi treściami (14,4%), preferują korzystanie z urządzeń od innych aktywności (27,6%), negatywnie (a często i gwałtownie) reagują na próby ograniczenia dostępu do urządzeń mobilnych (27%), zamykają się w sobie (17,5%), przeżywają negatywne stany (25,6%), mają problemy z wykonywaniem prac manualnych (15,5%) i utrzymaniem prawidłowego chwytu (17,6%), mają trudności w nawiązaniu relacji z rówieśnikami (17,6%) oraz są przebodźcowane (29,8%). Część

¹² W badaniu Fundacji Dzieci Niczyje jest ona pośrednio wyrażona w pytaniach dotyczących kontroli rodzicielskiej.

rodziców zgłasza także, że czasami dzieci nie potrafią kontrolować czasu korzystania z urządzeń (28,5%) oraz instalują płatne aplikacje (7,7%). Wyniki ankiet związane z zagrożeniami wynikającymi z korzystania przez dzieci z urządzeń mobilnych kształtują się w interesujący sposób. W przypadku powyższych kategorii najczęściej rodzice odpowiadają „nigdy” i jest to przewaga znacząca (sięgająca od 44% do 80%), natomiast odpowiedzi „bardzo często” występują najrzadziej (Rowicka, Bujalski, 2020, ss. 62–63). Z kolei w badaniu A. Gralczyk większość rodziców deklaruje, że nie zastanawia się nad skutkami nadmiernego korzystania ze smartfona (57,14% badanych), a 20,81% stwierdza, że nie dostrzega wpływu smartfona na zachowanie dzieci. Niemniej, część rodziców dostrzega większą płaczliwość dzieci, zwiększoną agresję, niepokój i nadmierne skupienie na urządzeniu. Chociaż większość rodziców (41,75%) wskazuje, że nie zauważyło trudności w zachowaniu dzieci w związku z korzystaniem z urządzeń mobilnych, to 18,68% zauważa problemy z motoryką małą lub hiperaktywność dzieci (14,28%) czy zubożenie słownictwa (13,18%) (Gralczyk, 2019, s. 93).

Przytoczone badania ukazują stały trend dotyczący obecności nowych technologii w codziennym życiu. Nawet jeżeli rodzice zdają sobie sprawę z negatywnych skutków korzystania przez dzieci z urządzeń mobilnych, nadal im je udostępniają. Z oczywistych względów, w badaniu brakuje perspektywy rodziców, którzy nie udostępniają technologii swoim dzieciom. Jednak uzyskane odpowiedzi respondentów (szczególnie w części jakościowej badania *Brzdąc w sieci* [...]) wskazują na świadomość kontroli społecznej, związanej z negatywnym postrzeganiem badanego zjawiska. Kwestia, czy odpowiedzi rodziców nie zostały poddane autocenzurze, pozostaje nierozwiązana (jak wskazuje Bąk w omówieniu badania *Korzystanie* [...]). Jednakże to, co dziwi w kontekście obu badań, to duży nacisk kładziony na zagrożenia i ograniczenia (rozumiane także jako kontrola rodzicielska) wynikające z korzystania przez dzieci z technologii, a mniejszy – na szanse i możliwości z nią związane. Natomiast to, co najbardziej zaskakuje w wynikach badania przeprowadzonego przez A. Gralczyk, to deklarowany brak kontroli nad dziecięcymi praktykami korzystania z urządzeń mobilnych, brak wprowadzenia i/lub przestrzegania reguł, a przede wszystkim nieświadomość rodziców na temat ewentualnego wpływu (pozytywnego lub negatywnego) używania nowych technologii na rozwój i zachowanie dziecka. W tym zakresie postawy rodziców badanych przez autorkę znacząco różnią się od tych opisanych w badaniach z 2015 i 2021 roku.

Kwestia korzyści została natomiast podjęta w badaniu *Brzdąc w sieci* (...), w części jakościowej. W swoich wypowiedziach rodzice wskazywali, że dzięki korzystaniu z nowych technologii dzieci: są na bieżąco z szybko zmieniającym się światem, rozumieją technologię i jej zmiany, rozwijają kompetencje językowe (w języku ojczystym i obcym), poszerzają wiedzę (tu rodzice wskazują na internet jako rzetelne

i szybkie źródło informacji) (tamże, ss. 18-19). Co ciekawe, wypowiedzi niektórych rodziców wpisywały się w relację cyfrowego tubylca i cyfrowego imigranta. Jedna z mam stwierdziła: „niedawno dostałam samochód nowy z tym pięknym śródeczkiem i z tym tablecikiem, ja oczywiście nie wiedziałam, co mam zrobić z tym, a moje dzieci od razu mi powiedziały, gdzie co jest, wszystko mi powiedziały i ustaliły cudowanie. Wystarczy, że posadziłam je koło siebie, wszystko jest rozpracowane. Ja musiałabym chwilę na to poświęcić (...)” (tamże, s. 18).

Powyższe wnioski z badań dostarczają wiedzy empirycznej opisującej praktyki korzystania z urządzeń mobilnych przez dzieci z perspektywy rodziców. Pokazują także, jak używają ich sami dorośli. Jednocześnie nakreślają przestrzeń obecnych oraz, co nieuniknione, dalszych wyzwań wychowawczych i edukacyjnych. Dlaczego współcześni cyfrowi imigranci z takim trudem wskazują na szanse związane z korzystaniem z nowych technologii przez ich dzieci? Chociaż krytyczne (lecz nie krytykanckie) nastawienie jest zrozumiałe, zastanawia zdominowanie dyskursu o znaczeniu technologii w edukacji i rozwoju dzieci przez narrację nastawioną negatywnie lub brak jakiegokolwiek namysłu. Co znamienne, rodzice nie traktują czasu, w którym towarzyszą dzieciom korzystającym z urządzeń mobilnych, jako czasu wartościowego, rodzinnego, ale jako formę kontroli. Powyższe praktyki tworzą przestrzeń wyzwań wychowawczych i edukacyjnych, zwłaszcza, że – jak wskazuje analiza porównawcza omawianych badań – trendy związane z korzystaniem przez dzieci i rodziców z technologii utrzymują się na podobnym poziomie.

Wyprawa w nieznane... wychowawczo

Uwarunkowań sceptycyzmu cyfrowych imigrantów jest zapewne wiele, a część wynika z już nakreślonych różnic między nimi a cyfrowymi tubylcami. Na potrzeby tego artykułu warto skupić się na jednej z nich – konieczności przygotowania dzisiejszych dzieci do realiów świata, którego jeszcze nie ma.

Jak wskazuje na to sama nazwa, rewolucja cyfrowa znacząco i w sposób nieodwracalny zmieniła codzienne praktyki ludzi (co poniekąd przypieczętowały doświadczenia wymuszone pandemią COVID-19). Do najważniejszych skutków można zaliczyć zmiany: modeli komunikacyjnych; dostępu do informacji, ich charakteru oraz sposobów ich przetwarzania; dostępu do technologii; sposobów spędzania wolnego czasu i form rozrywki oraz stworzenie globalnych narzędzi wpływu na masowego odbiorcę (Jędrzejko, Kasprzak, Taper, Szwedzik, Bębas, 2017, s.16). Choć (przynajmniej część) rodziców dzieci w wieku przedszkolnym i w młodszym wieku szkolnym sama doświadczyła transformacji ustrojowej, wydaje się, że obecne zmiany w stylu życia (a w konsekwencji – wychowania) powodowane technologią mogą być

większym wyzwaniem adaptacyjnym niż te o charakterze politycznym. Nie istnieją wzorce przekazywane z pokolenia na pokolenie, jak wychowywać dzieci w dobie szybkich zmian technologicznych. Nie wiadomo, jak konstruktywnie wprowadzać dziecko w cyfrowy świat, ponieważ te praktyki dopiero się kształtują w (potocznym) doświadczeniu i w większości opierają się na metodzie prób i błędów. Ponadto wypracowania dobrych praktyk we wspomnianym zakresie nie ułatwia fakt, że trudno z całą pewnością stworzyć katalog cech przyszłości, a sama edukacja cyfrowa (realizowana z wykorzystaniem nowych technologii) jest jednym z najczęściej wymienianych wskazań metodycznych do kształtowania tychże kompetencji (Plebańska, 2020, s. 38). Co ciekawe, wspomniany sceptycyzm cyfrowych imigrantów w związku ze stopniową dominacją technologii w codzienności wynika z konieczności re-definicji paradygmatów, które do tej pory rządziły życiem rodzinnym. Choć podział na życie zawodowe i rodzinne, związany z przekonaniem o intymności i prywatności miru domowego, wydaje się odwieczny, to jest on w historii cywilizacji relatywnie nowym „wynalazkiem” rewolucji industrialnej (Shapiro, 2020, ss. 91, 100). Dylemat współczesnych rodziców można porównać do przejścia przez chybliwy liniowy most nad przepaścią, znany z wielu filmów przygodowych. Rodzice wiedzą, skąd przyszli, znają zasady świata, który z każdym krokiem zostawiają za sobą. Ruszają jednak w nowym kierunku i trudno powiedzieć, co czeka ich po drugiej stronie – mogą jedynie liczyć na to, że zabrany ze sobą bagaż (z „narzędzi” doświadczenia i wiedzy) pozwoli im dostosować się do nowych warunków.

Z jednej strony Jordan Shapiro (tamże, ss. 98–99) wskazuje, że:

współcześni rodzice podejmują się zadania niemożliwego: przystosowania swoich dzieci do przestarzałych norm, niemających wiele wspólnego z dominującym doświadczeniem społecznym. Jest to podstawowa przyczyna lęków towarzyszącym urządzeniom mobilnym – jego źródłem jest nie technologia, ale raczej dyskomfort wynikający z faktu, że granica oddzielająca sferę domową od sfery zawodowej jest coraz mniej przejrzysta. (...) Rodzice nie lubią, gdy prywatny, kontrolowany świat domu rodzinnego styka się z przerażającym, nieprzewidywalnym chaosem świata zewnętrznego. Podłączone do internetu urządzenia cyfrowe nasilają w dorosłych stres, ponieważ paradoksalnie ułatwiają nawiązanie bardzo prywatnego, osobistego kontaktu (...) ze światem zewnętrznym.

Z drugiej strony z wyników przytoczonych badań wyłaniają się interesujące paradoksy. Po pierwsze: rodzice, choć sceptycznie nastawieni, nadal udostępniają dzieciom urządzenia mobilne. Swoje decyzje argumentują brakiem możliwości zrobienia kroku wstecz w rzeczywistości uwikłanej technologicznie. Ponadto, chociaż towarzyszą dzieciom w korzystaniu z urządzeń mobilnych ze względu na chęć sprawowania

kontroli i świadomość zagrożeń, są tylko o jeden krok od konstruktywnego zarządzania technologią w życiu swojego potomstwa.

Wiele uzasadnionych wątpliwości związanych z negatywnym wpływem technologii na rozwój dzieci ma swoje źródło w praktyce udostępniania im urządzeń mobilnych do samodzielnej zabawy. Jest to jednocześnie przykład samosprawdzającej się przepowiedni działającej według schematu: rodzice nie mają czasu, aby zająć się dzieckiem, więc udostępniają mu urządzenie mobilne – dziecko korzysta z technologii samodzielnie, więc utrwała taki schemat działania – rodzice martwią się o dziecko, które chce korzystać z technologii na własnych zasadach, chociaż sami zainicjowali tę praktykę. Tym samym urządzenie mobilne nie może pełnić „zastępstwa” za rodziców. Dlatego aby konstruktywnie wprowadzić technologię w relacji rodzic-dziecko, warto odnieść się do modelu wspólnego zaangażowania medialnego (*Joint Media Engagement*). Według definicji jest to „spontaniczne i zaplanowane doświadczenie wspólnego korzystania z mediów. Wspólne zaangażowanie medialne (WZM) dotyczy kilku osób wchodzących ze sobą w interakcje za pośrednictwem mediów, i może wydarzyć się w dowolnym miejscu i w dowolnym czasie. Do form WZM zaliczyć można oglądanie, granie, wyszukiwanie, czytanie, współtworzenie i tworzenie w przestrzeni mediów cyfrowych i tradycyjnych” (Stevens, Penuel, 2010).

Wspólne zaangażowanie medialne tworzy przestrzeń edukacyjną i wychowawczą, jednakże cyfrowi imigranci powinni się w niej kierować kilkoma zasadami (Takeuchi, Stevens, 2011, ss. 45-48):

1. Orientacja na dziecko, ponieważ dzieci intuicyjnie i naturalnie uczą się z nowych mediów, a technologia często kształtuje ich zainteresowania. Aby konstruktywnie używały technologii, rodzice powinni wprowadzać urządzenia mobilne do działań związanych z już istniejącymi zainteresowaniami dziecka¹³. Punktem wyjścia dla tej zasady jest diagnoza tych zainteresowań.
2. Treści angażujące wszystkich uczestników – niezależnie od wieku lub kompetencji cyfrowych, żaden z partnerów nie może być mniej zmotywowany czy zaangażowany w korzystanie z technologii. Dlatego treści wybrane do WZM powinny być interesujące dla wszystkich użytkowników – wystarczająco angażujące oraz dostosowane stopniem trudności. Przykładem takiego programu (na rynku amerykańskim) jest *Ulica Sezamkowa*, w której dzieci uczyły się podstawowych wiadomości, a rodzice czerpali przyjemność z gościnnych występów celebrytów i twórców.
3. Zróżnicowanie zadań – role uczestników WZM powinny być odpowiednio dopasowane do możliwości, a ich działania skierowane na realizację wspólnego celu. Tak nakreślona przestrzeń pozwala na uniknięcie nieporozumień oraz stymuluje

¹³ W przypadku uczniów starszych – nie tylko w kontekście odrobienia zadania domowego.

komunikację (*dialogic inquiry* – dochodzenie dialogowe, zob. Wells, 1999).

4. Tworzenie wsparcia – partnerzy interakcji nie muszą być jednakowo kompetentni w korzystaniu z technologii. Co więcej, bardziej kompetentną stroną nie musi być dorosły. W obliczu większej sprawności cyfrowej dzieci, (wystarczającym) zadaniem rodzica jest wspieranie działań dziecka – tworzenie metaforycznego rusztowania, po którym dziecko może „piąć się do góry” w cyfrowym świecie.
5. Łączenie przeszłości i przyszłości – medialne źródła mają potencjał łączenia przeszłych doświadczeń i obecnych zainteresowań, a także rozwijania przyszłych motywacji i aktywności. Niekiedy umożliwiają dorosłym dostrzeżenie dziecięcych pasji, stanowią także przestrzeń do planowania dalszych, długoterminowych działań. Ważnym warunkiem jest czerpanie ze zróżnicowanych źródeł jednej narracji (opowieść transmedialna).
6. Współtworzenie – partnerzy medialnej interakcji nie tylko ją konsumują, lecz także wykorzystują do tworzenia nowych kategorii – zarówno tych o charakterze materialnym, wirtualnym, jak i znaczeniowym (poznawczym). Twórcza komunikacja nakreśla przestrzeń dla intersubiektywności.
7. Dopasowanie – wprowadzenie praktyk korzystania z technologii opiera się zazwyczaj na ich dopasowaniu do już istniejących codziennych rutyn. Różnice kulturowe mają znaczący wpływ na wprowadzenie tej zasady.

Podsumowanie

Konieczność współpracy cyfrowych tubylców i cyfrowych imigrantów to nadal długofalowa perspektywa. Jest też całkiem prawdopodobne, że dzisiejsi cyfrowi tubylcy staną się imigrantami w obliczu technologii kolejnej generacji. Jak wynika z analizowanych badań, chociaż współcześni rodzice (jako cyfrowi imigranci) sami chętnie korzystają z technologii, to udostępniają ją swoim dzieciom z pewną obawą i dużą dozą kontroli. Są one uzasadnione, o ile urządzenia mobilne stanowią rodzicielskie zastępstwo.

Chociaż wypracowanie dobrych praktyk związanych z korzystaniem przez małe dzieci z technologii jest wyzwaniem realizowanym poniekąd metodą prób i błędów, bez możliwości badania długofalowych skutków, przytoczony w artykule model wspólnego zaangażowania medialnego czerpie z prostej i uniwersalnej zasady pedagogicznej: rodzic towarzyszy dziecku w gromadzeniu życiowych doświadczeń. Wspomniany model wpisuje się w pedagogikę partnerską, którą postulował M. Prensky (2010, s. 5), będącą szansą na pogodzenie odmiennych stylów życia cyfrowych tubylców i cyfrowych imigrantów. Co ciekawe, w tym ujęciu kompetencje cyfrowe dorosłych mają drugorzędne znaczenie, ponieważ, jak wskazuje autor, „korzystanie

z technologii to zadanie ucznia. Zadaniem nauczycieli jest doradzać i kierować ku sposobom wykorzystania technologii w procesie efektywnego uczenia się” (tamże). To, co natomiast wyróżnia edukacyjne i wychowawcze wykorzystanie technologii, to motywacja do działania skupiona nie tyle na negatywnych konsekwencjach (nacisk na wskazywanie zagrożeń), ile na zainteresowaniach uczniów i działaniach, które mają dla nich (praktyczny) sens. Ciekawy kierunek w tym zakresie wskazują Jan De Mol i Ann Buysse (2008), którzy postulują, aby zbadać sposób, w jaki dzieci postrzegają swój wpływ na praktyki korzystania z nowych technologii przez ich rodziców. Zamiast ubolewać nad cyfryzacją codzienności, cyfrowi imigranci powinni pamiętać, że sama zmiana nie jest ani dobra, ani zła – obecność technologii w życiu ich dzieci stała się faktem, a dalsze zmiany są nieuniknione.

Bibliografia

- Bąk, A. (2015). *Korzystanie z urządzeń mobilnych przez małe dzieci w Polsce. Wyniki badania ilościowego*. Warszawa: Fundacja Dzieci Niczyje.
- Bennett, S. (2012). Digital Natives [Cyfrowi tubylcy]. W: Z. Yan (red.), *Encyclopedia of Cyber Behavior* [Encyklopedia zachowań cybernetycznych] (t. 1, ss. 212-219). Hershey: IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-4666-0315-8.ch018.
- David, H. (2022). Digital immigrants, digital natives and digital learners: where are we now? [Cyfrowi imigranci, cyfrowi tubylcy i cyfrowi uczący się: z czym mamy do czynienia?]. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 10(2), 159-172. DOI:10.17478/jegys.1090172.
- De Mol, J., Buysse, A. (2008). The phenomenology of children's influence on parents [Fenomenologia wpływu dzieci na rodziców]. *Journal of Family Therapy*, 30(2), 163-193. DOI:10.1111/j.1467-6427.2008.00424.x.
- Gralczyk, A. (2019). Smartphone and tablet in the everyday life of preschool children: Impact and educational options in the opinion of parents and teachers of kindergarten [Smartfon i tablet w codzienności dzieci w wieku przedszkolnym: Wpływ i potencjał edukacyjny w opiniach rodziców oraz nauczycieli dzieci w wieku przedszkolnym]. *Social Communication. Online Journal*, 2(20), 85-102.
- Hojnacki, L. (2013). Cyfrowych tubylców trzeba uczyć inaczej. Dlaczego i jak – wprowadzenie. W: P. Plichta, J. Pyżalski (red.), *Wychowanie i kształcenie w erze cyfrowej* (ss. 41-63). Łódź: Regionalne Centrum Polityki Społecznej w Łodzi.
- Jędrzejko, M., Morańska, D. (2013). *Cyfrowi tubylcy: Socjopedagogiczne aspekty nowych technologii cyfrowych*. Dąbrowa Górnicza – Warszawa: Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej.
- Jędrzejko, M., Kasprzak, K., Taper, A., Szwedzik, A., Bębas, S. (2017). Wprowadzenie: Młode pokolenie w świecie technologii cyfrowych: Metodologiczne założenia badań. W: S. Bębas, M. Jędrzejko, K. Kasprzak, A. Szwedzik, A. Taper (red.), *Cyfrowe dzieci: zjawisko, uwarunkowania, kluczowe problemy* (ss. 11-40). Warszawa – Milanówek: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.
- Jędrzejko, M., Taper, A. (2017). Wielka sieć – fenomen zjawiska i jego wielowymiarowe wpływy: 22 fakty na XXI wiek. W: S. Bębas, M. Jędrzejko, K. Kasprzak, A. Szwedzik, A. Taper (red.), *Cyfrowe dzieci: zjawisko, uwarunkowania, kluczowe problemy* (ss. 122-151). Warszawa – Milanówek: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.

- Rowicka, M., Bujalski, M. (2020). *Raport z badania: Brzdąc w sieci – zjawisko korzystania z urządzeń mobilnych przez dzieci w wieku 0–6 lat*. Pobrane z: <https://www.uzaleznieniabehawioralne.pl/wp-content/uploads/2021/06/RaportAPS.pdf>.
- Plebańska, M. (2020). Cyfrowa edukacja – potencjał, procesy, modele. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* (ss. 37-42). Warszawa: EduAkcja.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants [Cyfrowi tubylcy, cyfrowi imigranci]. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. DOI:10.1108/10748120110424816.
- Prensky, M. (2010). *Teaching digital natives: Partnering for real learning* [Nauczanie cyfrowych tubylców: Partnerstwo dla prawdziwego uczenia się]. Thousand Oaks: Corwin.
- Shapiro, J. (2020). *Nowe cyfrowe dzieciństwo: Jak wychowywać dzieci, by radziły sobie w usiecionej światłości*. Warszawa: Grupa Wydawnicza Relacja.
- Stevens, R., Penuel, W. R. (2010). *Studying and fostering learning through joint media engagement* [Studiowanie i wspieranie uczenia się poprzez wspólne zaangażowanie mediów]. Paper presented at the Principal Investigators Meeting of the National Science Foundation's Science of Learning Centers [Artykuł przedstawiony na Spotkaniu Głównych Badaczy w Centrach Nauki Narodowej Fundacji Nauki], Arlington, VA.
- Takeuchi, L., Stevens, R. (2011). *The new coviewing: Designing for learning through joint media engagement* [Nowe współoglądanie: Projektowanie edukacji przez wspólne zaangażowanie medialne]. Pobrane z: https://www.researchgate.net/publication/216841562_The_new_coviewing_Designing_for_learning_through_joint_media_engagement.
- Watson, I. R. (2013). Digital natives or digital tribes? [Cyfrowi tubylcy czy cyfrowe plemiona?]. *Universal Journal of Educational Research*, 1(2), 104-112. DOI: 10.13189/ujer.2013.010210.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education* [Dochodzenie dialogowe. Ku praktyce socjokulturowej i teorii edukacji]. New York: Cambridge University Press. DOI: 10.1017/CBO9780511605895.



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXIX (4/2022)

nadesłany: 7.12.2022 r. – przyjęty: 28.12.2022 r.

Zbigniew NOWAK*

Kompetencje dzieci w młodszym wieku szkolnym niezbędne do czytania „Księgi Natury”

Competences of younger school children necessary for reading the “Book of Nature”

Abstrakt

Cel. Współczesna nauka i technologia ufundowane są na przekonaniu o racjonalności i matematycznej strukturze świata. Jego poznawanie, postęp i jakość naszego życia są bezpośrednio powiązane z upowszechnieniem myślenia o edukacji matematycznej jako wyposażaniu uczniów w kompetencje konieczne do odczytywania Galileuszowej „Księgi Natury”. W artykule przybliżono ideę matematycznego rozumienia rzeczywistości oraz przedstawiono wiodące kompetencje emocjonalno-wolitionalne i narzędziowe, w które należałoby wyposażać uczniów edukacji elementarnej, tak aby ukształtować ich przekonania odnośnie do efektywności tej drogi poznania oraz wesprzeć w pozyskiwaniu stosownej wiedzy i potrzebnych umiejętności. Artykuł ma na celu zwrócenie uwagi na konieczność przesunięcia edukacji matematycznej dzieci w stronę matematyki stosowanej i na potrzebę wyposażenia najmłodszych w stosowne kompetencje, które pozwolą im lepiej rozumieć rzeczywistość i skuteczniej w niej działać.

Materiały i metody. Artykuł ma charakter teoretyczno-metodyczny i opiera się na analizie literatury przedmiotu.

Wnioski. Jednym z istotnych warunków pomyślności osobistej i zawodowej współczesnego człowieka oraz postępu w życiu społecznym jest powszechne i efektywne kształcenie

* e-mail: znowak@ath.bielsko.pl

Instytut Pedagogiki, Akademia Techniczno-Humanistyczna, Willowa 2, 43-309 Bielsko-Biała, Polska

Institute of Pedagogy, University of Technology and Humanities, Willowa 2, 43-309 Bielsko-Biała, Poland

ORCID: 0000-0003-4426-8423

w zakresie matematyki stosowanej, która pozwala lepiej rozumieć świat i w nim efektywnie działać. Ten proces ma swoje początki w edukacji elementarnej, która we współpracy z rodzicami i opiekunami powinna ukształtować zręby pozytywnej postawy wobec tego sposobu poznawania świata.

Słowa kluczowe: wczesnoszkolna edukacja matematyczna, „Księga Natury”, kompetencje emocjonalno-wolitionalne, kompetencje narzędziowe, pomiar.

Abstract

Aim. Modern science and technology are founded on the belief in the rationality and mathematical structure of the world. Learning about it, progress and the quality of our lives are directly related to the dissemination of thinking about mathematical education as providing students with the competencies necessary to read Galileo's "Book of Nature". The article introduces the idea of the mathematical understanding of reality together with presentation of the leading emotional-volitional tools and competences that elementary education students should be equipped with in order to shape their beliefs regarding the effectiveness of this way of cognition, including supporting them in acquiring relevant knowledge and skills. The goal of the article is to draw attention to the necessity of shifting the mathematical education of children towards applied mathematics and to provide them with appropriate competences that will allow them to better understand reality to utilize it more effectively.

Materials and methods. The article is theoretical and methodical in nature and is based on the analysis of the literature on the subject.

Conclusion. One of the essential conditions for the personal and professional well-being of modern man and progress in social life is widespread and effective education in the field of applied mathematics, which allows to better understand the world and act successfully in it. Like everything, this process also has its beginnings in elementary education, which, in cooperation with parents and guardians, should shape the foundations of a positive attitude towards this way of learning about the world.

Keywords: early mathematical education, "Book of Nature", emotional and volitional competencies, instrumental competencies, measurement.

Wstęp. Ku matematyce stosowanej

*„Księga natury napisana jest w języku matematyki”.
Galileo Galilei*

Pośród wielu możliwych spojrzeń na matematykę i jej interpretację szczególnie ciekawe dla edukacji wydają się dwa z nich: kwestia, czy matematyka jest odkryciem czy ludzkim wynalazkiem oraz czy jest ona wyłącznie rzeczywistością mentalną czy ma jakiś związek ze światem fizycznym. Oba wątki znajdziemy już u Pitagorasa, który twierdził, że wiedza, w tym matematyczna, jest domeną bogów, a człowiek w świętym, religijnym uniesieniu może ją tylko z mozołem i powoli odkrywać. Uważał też, że „wszystko jest liczbą, tak że to, co istnieje, jest stworzone według liczby i mia-

ry” (za: Diogenes Laertios, 1982, s. 482). W nawiązaniu do jego poglądów Euklides powie obrazowo, że prawa natury są matematycznymi myślami Boga, a Johannes Kepler w przyszłości powtórzy to w stwierdzeniu, że Bóg jest matematykiem (Gribbin, 2019).

To quasi-religijne podejście powodowało, że traktowano matematykę jako czystą spekulację intelektualną, a nie interesowano się szczególnie jej praktycznymi zastosowaniami. W znanej anegdocie uczniowi pytającemu, jaką korzyść przyniesie mu zgłębianie geometrii, Euklides ze wzdrgną polecił wypłacić trzy obole (Kulawik, Francuz-Ornat, 1992). Idee te są żywe także współcześnie, np. Godfrey H. Hardy stwierdza z przekonaniem, że „rzeczywistość matematyczna znajduje się poza nami”, a „naszym zadaniem jest odkrywać ją lub obserwować” (Hardy, 1997, s. 86). Natomiast Gottlob Frege pisze wręcz, że matematyk jest jak geograf, który odkrywa nowe ziemie i nadaje im nazwy, ale ich nie stwarza (Fernández-Armesto, 1999). Fizyk i noblista Paul A. Dirac nawiązał do swoich wielkich poprzedników i wyraził pogląd, że Bóg jest wysokiej klasy matematykiem, a do budowy wszechświata używał bardzo zaawansowanej matematyki (Dirac, 1963).

Wydaje się, że w edukacji przez stulecia dominowała idea matematyki czystej, traktowanej jako swego rodzaju kult religijny (Pitagoras) lub gimnastyka umysłu (Izokrates), i rozwijanej w oderwaniu od życiowych zastosowań, co znalazło szczególne odzwierciedlenie w tzw. sztukach wyzwolonych (*artes liberales*). Ich kurs wyższy, zwany *quadrivium*, poświęcony zdobywaniu wiedzy matematycznej (arytmetyka, geometria, muzyka i astronomia), był przygotowaniem do studiów filozoficznych i teologicznych, a nie do zgłębiania nauk praktycznych, jak mogłoby się współcześnie wydawać (Podsiad, 2001).

Skuteczne i trwałe zbliżenie matematyki i nauki nastąpiło dopiero w XVII wieku i stało się początkiem naukowej nowożytności oraz spektakularnego postępu cywilizacyjnego. Galileo Galilei, jeden z prekursorów i najważniejszych współtwórców tej koncepcji, jakże sugestywnie pisał, że filozofia przyrody jest zapisana w wielkiej księdze stale otwartej przed naszymi oczami, ale pojąć ją może tylko ten, kto najpierw opanuje język i znaki, którymi jest ona napisana. A napisana jest ta księga w języku matematyki (Sierotowicz, 2011, s. 59). Tym samym poznawanie, opis i rozumienie świata zostało uwarunkowane od liczb i wzorów matematycznych, a spektakularne odkrycia i sukcesy Galileusza, J. Keplera, a szczególnie Isaaca Newtona w objaśnianiu rzeczywistości udowadniały słuszność obranej drogi i uświadomiły światu, jak potężnym narzędziem poznania i działania może być matematyka. Odtąd, jak to wyraził Immanuel Kant, matematyka stała się warunkiem wszelkiej wiedzy ścisłej („*Mathematik ist eine Bedingung aller exakten Erkenntnis*”) (Wolniewicz, 1993, s. IX), a tajemniczy, przypadkowy i wrogi świat natury został ujęty w karby praw i wzorów, więc zaczął się stawać coraz bardziej zrozumiały, przewidywalny i przyjazny

człowiekowi. Évariste Galois, który chciał pogodzić oba nurty myślenia, co powinno i nam towarzyszyć, twierdził, że nawet matematyka, najszlachetniejsza i najbardziej abstrakcyjna ze wszystkich nauk, korzeniami musi głęboko tkwić w ziemi, na której żyjemy (Duda, 1977, s. 115).

Dowodem na skuteczność tej drogi poznania może być fakt, że od wkroczenia na nią w czasach Galileusza oraz I. Newtona ludzkość przeżywa już czwartą rewolucję przemysłową: po epokach pary i elektryczności nastąpiła era komputeryzacji, a wreszcie powstała sieć Internetu, wszechogarniająca świat i nasze życie (Schwab, 2018). Ludzkość doświadcza dobrostanu nieznanego dotąd w dziejach i sięga gwiazd. Dalszy postęp na tej drodze zależy m.in. od tego, w jaki sposób będziemy kształcić matematycznie dzieci i młodzież, jak również od tego, ilu fizyków, chemików i inżynierów, którzy będą czytać „Księgę Natury”, uda nam się wykształcić, na ile będą ją czytać ze zrozumieniem i z dobrą wolą wykorzystania wiedzy ku pożytkowi swojemu i świata. Chodzi więc o to, aby edukacji matematycznej od początku nadać sens praktyczny, aby zamiast ścigać się z kalkulatorami w liczeniu, co od dawna jest sprawą beznadziejną, uczniowie swoją dociekliwość, wysiłek poznawczy i uwagę koncentrowali na matematyzacji problemów i na ich rozwiązywaniu. Nauka czytania tej „Księgi” powinna się zacząć w klasach edukacji wczesnoszkolnej. To wtedy należy nie tylko nauczyć dzieci „alfabetu”, w którym jest napisana, lecz także ugruntować chęć jej czytania i wskazać pożytki, które z tego wynikają, oraz dobra, którym ma to służyć.

Warunki konieczne do czytania „Księgi Natury”

Aby rozwinąć Galileuszową metaforę, należy stwierdzić, że do czytania wspomnianej „Księgi” potrzebna jest nie tylko znajomość „alfabetu”, w którym jest ona zapisana, lecz także pewna biegłość techniczna oraz doświadczenie i wiedza o świecie, od których zależy jej rozumienie. Są to warunki konieczne, lecz jednak niewystarczające, ponieważ muszą one być umocowane w aktach woli, w ciekawości poznawczej, wytrwałości w konsekwentnym poznawaniu oraz w trwałej i mocnej chęci posługiwania się nimi. Metaforycznie można powiedzieć, że do poznawania gwiazdzonego nieba potrzebny jest teleskop i choćby pobieżna znajomość konstelacji, ale w co najmniej równym stopniu – ciekawość poznawcza i stała wola kierowania go w bezkres kosmosu, trwanie w bezsenne noce w chłodzie, ciszy i samotności. Ponadto cierpliwość, optymizm i hart w znoszeniu niewygód, niepowodzeń, przeciwności losu i pogody.

1. Kompetencje wolicjonalne i społeczne

Każde działanie rozumiane jako akt świadomy i celowy ma swoje umocowanie w aktach woli (Podsiad, 2001). Podobnie jest z poznawaniem fenomenów świata. Tymi zasadniczymi warunkami są:

a) ciekawość poznawcza i wytrwałość w działaniu

Ciekawość świata wydaje się naturalną właściwością umysłowości dzieci, niemniej jednak poznawanie i odkrycia wymagają konsekwencji i racjonalnej wytrwałości w działaniu. Z tego powodu ciekawość cechują przynajmniej dwie kłopotliwe właściwości: po pierwsze, równolegle z ciekawością rozwija się u dzieci proces habituacji bodźców, czyli swoistego i życiowo koniecznego „znieczulenia” poznawczego, które każe przyjmować zjawiska otaczającego świata za oczywiste, nie dziwić się im i nie pytać o nie, bo przecież nie można żyć z ustami permanentnie otwartymi w zdziwieniu (Nowak, 2016). Po drugie, zainteresowania dzieci cechuje zarówno intensywność, jak też krótkotrwałość i brak odporności na niepowodzenia. Kiedy dzieci o coś pytają, często satysfakcjonują się jakąkolwiek odpowiedzią lub w natłoku zdziwień przerzucają swoje zainteresowania na inne kwestie i nie czekają na wyjaśnienie poprzednich (Siuta, 2006). Taka labilność i krótkotrwałość zainteresowań dzieci nie sprzyja nabywaniu przez nie dobrej wiedzy i umiejętności. Z tego powodu to nauczyciel powinien stać się ich wytrwałością, dociekliwością i wolą.

W odniesieniu do historycznych odkryć warto więc zwrócić większą uwagę na to, że są one bardziej efektem pracowitości, jak w przypadku osiągnięć Marii Skłodowskiej-Curie, niż nagłego olśnienia lub szczęśliwego trafu, jakiemu zawdzięcza odkrycie penicyliny i sławę Alexander Fleming (Birch, 1992). Warto jednak nie zapominać, że szczęście sprzyja przygotowanym na nie.

b) optymizm poznawczy i etyczny

Żyjemy w świecie szczególnego tryumfu nauki, ale także narastającego kryzysu zaufania do niej i światopoglądowych przewartościowań. Co znamienne, ten kryzys zaufania dotyczy zarówno szeroką publiczność, jak i naukowców, dlatego ukuło nawet specjalne określenie – „nauka ironiczna” (Horgan, 1999, ss. 18–19).

Ponieważ uczniowie nie żyją w społecznej próżni, mają, czy tego chcą czy nie, dostęp do różnego rodzaju informacji. Wskazane jest zatem budowanie w nich przeświadczenia o wartości poznania naukowego i postępu czynionego przez naukę, chociaż nie należy unikać także trudnych kwestii. Doświadczenia ostatnich dziesięcioleci i prawie codzienne doniesienia mediów zwracają uwagę na jeszcze jeden aspekt sprawy. W kontekście odkryć naukowych coraz częściej pojawiają się pytania o ekologię, rzeczywisty postęp cywilizacyjny i dobro zmian. Jak sądzę, należy tu przyjąć i propagować postawę M. Skłodowskiej-Curie, która

podczas odbierania Nagrody Nobla stwierdziła, że zastanawiać się należy, czy poznawanie tajników natury przynosi pożytek ludzkości, czy też przeciwnie, ta wiedza jest dla niej szkodliwa. Jednak badaczka była jedną z tych, którzy sądzą, że ludzkość więcej dobra niż zła wyciągnie z nowych odkryć (Taylor, 2008, s. 141).

c) przekonanie o nieuniknioności błędów i ich wartości poznawczej

Jeżeli „błądzić jest rzeczą ludzką”, to dzieje nauki, będącej w znacznym stopniu katalogiem chybionych pomysłów, błędów i pomyłek, są tego wybitnym przykładem. Bez względu nawet na historyczne znaczenie przypadku i tzw. błogosławionego błędu (*beatus error*) w odkryciach, warto przypomnieć, że uświadomiony błąd w istotny sposób może poszerzyć naszą wiedzę poprzez ograniczenie zakresu niewiedzy. Wytlumaczenie dzieciom tej kwestii jest nie tylko hołdem złożonym historycznej prawdzie, lecz także może poprawić psychologiczną sytuację dziecka eksperymentującego ze światem, błędzącego i łatwo się zniechęcającego, które może w ten sposób porównać się do największych nawet uczonych. Może to być nie tylko otuchą w niepowodzeniach, lecz także zachętą do nieustawania w wysiłku poznawczym.

Trzeba więc cierpliwie dać uczniom prawo do popełniania błędów i szansę samodzielnego korygowania swych pomyłek, tak aby w możliwie największym stopniu były to ich błędy i ich odkrycia, tym cenniejsze, im z większym trudem uzyskiwane. Jest to istotne także z tego powodu, że odkrycia dzieci cechuje w sposób oczywisty wtórność (Cackowski, 1964), a nauczyciel, który zna z góry skutek doświadczeń, w obliczu dziecięcej nieporadności i poczucia trwonienia czasu lekcji może przejawiać skłonność do zbyt daleko idących podpowiedzi, a nawet wyręczania uczniów.

d) umiejętność pracy w małych grupach

Praca współcześnie, a w szczególności działania badawcze, jest już od dawna działalnością zespołową. Badania realizowane są przez konkurujące ze sobą grupy ludzi inspirujących się i dopełniających nawzajem. Ich indywidualny i grupowy sukces lub porażka w znacznym stopniu zależą od tego, czy i na ile potrafią efektywnie współpracować. Z tego powodu jedną z ważnych sfer przygotowania do obecnych i przyszłych poznawczych działań powinno być nabywanie przez dzieci pozytywnych doświadczeń w tym obszarze.

Znakomitą szkołą takiej grupowej współpracy, a równocześnie dialektycznego konkurowania grup są różnorakie doświadczenia i eksperymenty, które z jednej strony pobudzają do efektywniejszego wysiłku, a z drugiej – dają szansę na odkrycie synergii (Nęcka, 1994). W toku takich działań uczniowie poznają sami

siebie i siebie wzajemnie, swoje mocne i słabe strony, nabywają umiejętność dzielenia się pracą i odpowiedzialnością. Uczą się kierować innymi i podporządkowywać przywództwu opartemu na autorytecie kolegów: epistemicznym (kompetencji merytorycznej) i solidarnościowym, wskazującym, że w efektywnych działaniach zespołowych konieczna i korzystna dla wszystkich jest ich koordynacja i kierowanie nimi¹.

Wymaga to od nauczyciela umiejętnego lawirowania między Scyllą coraz częściej wybujałego indywidualizmu dzieci a Charybdą ich zubożenia i konformizmu. Muszą włączać wszystkich uczniów do pracy, zachęcać ich do krytycznej autorefleksji i dogłądać, aby rywalizujące grupy dysponowały podobnym potencjałem.

e) rzetelność badawcza

Nawet najbłyszczące idee i pomysły, aby stać się czymś użytecznym, wymagają realizacji. Rzetelność badawcza, o którą tu chodzi, jest kompetencją na pograniczu dyspozycji kierunkowych i instrumentalnych. Wymaga odpowiedzialności, która będzie budowała wzajemne zaufanie, precyzji w pomiarach, cierpliwości, dokładności i systematyczności w obserwacjach.

2. Kompetencje instrumentalne

a) umiejętność modelowania zjawisk na poziomie symulacji (zastępników)

Matematyczne poznawanie świata polega na modelowaniu jego zjawisk w liczbach i wzorach, niemniej w pracy z dziećmi dobrze jest je modelować na liczmanach, a potem stosować reprezentacje graficzne i schematy. Zaletą takiego działania jest to, że wychodzi ono naprzeciw konkretnemu myśleniu uczniów, kieruje jednak ich uwagę w stronę zjawisk ilościowych, a abstrahuje od cech i fizycznych właściwości modelowanych fenomenów. Wbrew więc częstemu przekonaniu nauczycieli funkcja konkretów nie sprowadza się wyłącznie do ułatwienia rachunków na wstępnym etapie i przed ich interioryzacją, ale ma nieustające i fundamentalne znaczenie w rozwiązywaniu różnego rodzaju problemów i zadań, które wykracza daleko poza edukację elementarną.

¹ Przez autorytet epistemiczny rozumiem taki, który opiera się na przekonaniu ludzi podających się mu o merytorycznej kompetencji osoby, którą nim obdarzają, lub która zgłasza do niego roszczenia. Przez deontyczny – taki, który wiąże się ze sprawowaniem przez posiadacza jakiejś funkcji lub pełnienia jakiejś roli społecznej. Stoi za nim zawsze jakaś możliwość wymuszenia posłuszeństwa. Natomiast solidarnościowy to autorytet deontyczny, w którym posiadającego autorytet i poddających się mu łączy wspólnota realizowanych celów (Bocheński, 1994).

b) kompetencje arytmetyczne i sprawność kalkulacyjna

Czytanie „Księgi Natury” wiąże się ze znajomością liczb i działań na nich, które są jej literami i zdaniami. Z tego punktu widzenia należy zwrócić uwagę na fakt, że kompetencja liczbowa dzieci jest czymś znacznie więcej niż znajomością, nawet poprawną, sekwencji liczebników, a znajomość działań – czymś więcej niż wydobywaniem z pamięci słownych i graficznych engramów (Siuta, 2006). Posiadanie pojęcia liczby i działania matematycznego oraz dziesiętkowego systemu pozycyjnego można metaforycznie przyrównać do pudła, na którym jest przyklejona plakietka z nazwą i wypisanymi różnymi matematycznymi formułami, ale wewnątrz którego znajduje się bogaty, a przede wszystkim różnorodny i uporządkowany zbiór doświadczeń, wyobrażeń oraz skojarzeń, pamięć czynności itp., związanych z sukcesywnym wspinaniem się po stopniach reprezentacji enaktywnych, ikonicznych i wreszcie symbolicznych (Bruner, 1978). Ten, kto posiada takie pojęcie, potrafi z tego pudełka korzystać – wyjmować treści odpowiednie do sytuacji, ale także tworzyć i dokładać do niego nowe, które będą znaczyć (konotacja) i oznaczać (denotacja) (Podsiad, 2001). Można obrazowo powiedzieć, że uczeń mający kompetencje arytmetyczne potrafi odczytać i zapisać dowolną liczbę, przez co nadać jej realistyczny sens oraz wykonać z pewną biegłością obliczenia na tych liczbach w ramach czterech działań arytmetycznych i zakresu przewidzianego programem. Biegłość ta powinna się wyrażać szybkością obliczeń i ich bezbłędnością.

Ponieważ prawdopodobnie nieodwracalnym cywilizacyjnym trendem jest coraz wcześniejsze i powszechniejsze wykorzystywanie kalkulatorów, obok kształcenia opisanych sprawności uczniowie mogą (powinni?) operatywnie posługiwać się tym narzędziem. Warto jednak potraktować proces poznawania świata jako akt twórczy, dlatego wydaje się, że tak jak dzieło sztuki często ewoluuje od pierwotnego zamysłu i doskonali się w toku jego realizacji, tak i liczenie może się okazać w większym stopniu aktem twórczym, niż nam się to do tej pory zdawało, czego kalkulator nie będzie w stanie zastąpić.

Kalkulacja nie jest niewątpliwie umiejętnością centralną i najbardziej wymagającą intelektualnie, ale na pewno równie niezbędną jak pozostałe, ponieważ pozwala wykoncypowane pomysły testować i dochodzić do ostatecznych rozstrzygnięć. Nie zaprzeczamy więc, że twórczy niepokój, ciekawość i inwencja są istotą i sprężyną poznania, ale pamiętajmy też, że dopiero przekucie idei w dane liczbowe daje informację o jej prawdziwości i ewentualnej użyteczności.

c) kompetencje metryczne

Miejscem spotkania świata stworzonego i świata liczb są miary. Jeżeli liczby są literami, to miary są, jak się wydaje, słowami języka, w którym świat jest

opisywany. Kwestią prymarną jest więc nabycie przez uczniów dobrych pojęć miarowych, rozumianych i umiejętnie stosowanych, oraz uniknięcie przy tym tzw. formalizmu zdegenerowanego (Hejny, 1997, s. 19). W metaforze księgi chodzi w nim o swoisty analfabetyzm funkcjonalny², czyli odczytywanie miar jak słów w nieznanym języku, bez rozumienia. Jeżeli nawet to czytanie jest płynne, nie niesie za sobą żadnej merytorycznej informacji. Jest to o tyle niebezpieczne, że stwarza pozór posiadania przez uczniów odpowiednich kompetencji, a tym samym utrudnia rozpoznanie braków i ich korektę. Sytuacja jest analogiczna do tej, gdy dorosły Europejczyk bez trudu odczytuje wskazania termometru ze skalą Fahrenheita (°F), może także dokonać stosownych obliczeń odnośnie do przyrostu i ubytku temperatury, ale nie wie, co w istocie dla niego, dla jego dobrostanu te liczby i ta temperatura znaczą.

Realistyczne rozumienie pojęć musi być więc budowane na obserwacjach i doświadczeniach, na pamięci mięśniowej, obrazach i wyobrażeniach. Powinno ono przechodzić przez etapy:

- spontanicznego gromadzenia przez dziecko wiedzy o fizycznych aspektach świata w toku aktywności własnej, realizowanej na łonie życia rodzinnego i kontaktów rówieśniczych,
- intencjonalnego, kierowanego przez nauczyciela postrzegania i porównywania jakościowego przedmiotów pod względem cech wielkościowych,
- uświadomienia sobie przez dziecko konieczności pomiaru pośredniego i jego istoty,
- poznania przez dziecko jednostek standaryzowanych,
- wykonywania obliczeń z wykorzystaniem liczb mianowanych,
- poznania jednostek miar pochodnych (większych i mniejszych) od wyjściowej, ich wzajemnych relacji oraz wyrażeń dwumianowanych i umiejętności przeliczania z miar w jednostkach większych na mniejsze zarówno metrycznych, jak i temporalnych,
- powstania lokalnie uporządkowanego systemu miar, obejmującego miary rozciągłości, pola powierzchni, objętości i masy w ich wzajemnych związkach oraz zasad tworzenia jednostek pochodnych i ich nazw (Nowak, 2009).

d) umiejętność problematyzacji zjawisk ze świata fizycznego i społecznego

Jak dowodzą liczne badania poświęcone kompetencjom dzieci odnośnie do rozwiązywania zadań z treścią rozumianych jako sytuacje problemowe, krytycznym i najkłopotliwszym etapem tego procesu jest matematyzacja treści, czyli „prze-

² Dorota Klus-Stańska przez analogię mówi wręcz o „analfabetyzmie matematycznym” (Klus-Stańska, Nowicka, 2005).

łożenie” faktów i czynności na język liczb i działań matematycznych przy uznawaniu i rozumieniu ich wzajemnej odpowiedniości (Dąbrowski, 2011). W pracy z dziećmi warto więc zwrócić szczególną uwagę na doskonalenie:

- umiejętności analizowania i oceny sytuacji wyjściowej z punktu widzenia ilości i jakości informacji,
- umiejętności generowania pomysłów rozwiązania i ich sprawdzania, ze zdolnością przemieszczania się między różnymi poziomami reprezentacji oraz ich wewnętrznej weryfikacji (ocena sensowności i prawdopodobieństwa trafności pomysłów),
- refleksyjności, która daje możliwość oceny skuteczności działań, a przede wszystkim w procesie uogólniania jednostkowych rozwiązań prowadzi do ich paradygmatyzacji, a tym samym pozwala kumulować wiedzę i umiejętności (Polya, 1975).

e) elementy wiedzy z zakresu heurystyki i synektyki

Szkół, jak się wydaje słusznie, dąży do wyposażenia uczniów w kompetencje pewne, potwierdzone co do swojej skuteczności. Jednak odkrywanie tajemnic świata, nawet w formie zabawy, jest pionierską wyprawą w nieznaną i przecieraniem szlaków, dlatego ci, którzy w tę podróż chcą wyruszyć, muszą być wyposażeni także w narzędzia i umiejętności nietypowe, odmienne od tych, które zabiera się na wycieczkę szkolną. Taki charakter mają heurystyczne procedury rozwiązywania problemów. Znajomość tych procedur i ich umiejętne stosowanie optymalizuje proces poznawczy, co istotnie podnosi szanse na jego sukces.

Istnieje już bogata literatura na temat możliwości stosowania heurystyk w szkole, tu więc chciałbym zwrócić uwagę tylko na pewne generalia. Edward Nęcka, znawca tego zagadnienia, nadaje im formę następujących zasad:

- zasada różnorodności: nie istnieje jedna najlepsza procedura dochodzenia do wiedzy, im będzie się ich znało więcej, tym wydatniej wzrośnie szansa na sukces,
- zasada odroczonego wartościowania: rozdzielanie w czasie współwystępujących zwykle procesów generowania pomysłów i natychmiastowej ich oceny, co pacyfikuje kreatywność na rzecz działań zdroworozsądkowych i asekuranckich (autocenzura),
- zasada racjonalnej irracjonalności: świadome i krytyczne korzystanie w procesie poznawczym także z intuicji, emocji, szczęśliwego trafu itp.,
- zasada kompetentnej niekompetencji: intencjonalnie krytyczne podejście do uznanej wiedzy i autorytetów epistemicznych,
- zasada ludyczności: spontaniczny i zabawowy charakter podejmowanych działań poznawczych,

- zasada aktualności: koncentracja wszystkich sił poznawczych na zagadnieniu rozwiązywanym w tym momencie (Nęcka, 1994).

Jak można zauważyć, zasady w znacznej części mają charakter paradoksalny, więc są dla dzieci nowe, zaskakujące i atrakcyjne.

f) znajomość podstawowych figur geometrycznych i ich właściwości

Dosłowne tłumaczenie sentencji Galileusza, jak i historia matematyki wskazują, że początki naukowego poznawania świata miały charakter geometryczny, a *Elementy* Euklidesa były przez dwa tysiąclecia naśladowanym, lecz niedościgłym wzorem ścisłości i naukowej klarowności. Świat człowieka cywilizowanego jest geometryczny, jest przestrzenią, w której rzeczy przyjmują kształt kół, trójkątów i prostokątów, sześciątów i kul. Jest wytyczany według linii równoległych i prostopadłych, budowany według poziomów i pionów, a wszystko to mówi, że rozumienie świata bez znajomości choćby elementów geometrii nie jest możliwe.

Obok tego, jak zwracają uwagę Urszula i Gustaw Trelińscy, edukacja geometryczna w interesującej nas przestrzeni poznawczej może być dla ucznia dodatkowo:

- drogą do umiejętności matematyzowania stosunków otaczającego świata,
- „pomostem” między językiem naturalnym a językiem matematyki,
- czynnikiem sprzyjającym kształceniu wyobraźni i intuicji matematycznych,
- istotnym elementem kształtowania aktywnej postawy wobec zadań i problemów (Trelińska, Treliński, 1996).

Aby uniknąć, także w tym obszarze, zdegenerowanego formalizmu, należy dążyć do odkrywania przez dzieci właściwości figur i przedmiotów mających ich kształt, a nie koncentrować się na ich zbędnych, niezrozumiałych, a czasem po prostu bałamutnych definicjach.

Zakończenie

Celem opracowania było wskazanie na konieczność, ale i możliwość matematycznego edukowania dzieci w taki sposób, który przygotowywałby je do patrzenia na świat i interpretowania jego fenomenów w kategoriach matematyki i praw fizyki, co w tradycji nauki europejskiej jest metaforyzowane za Galileuszem jako „Księgi Natury”.

Dokonywanie pierwszych spostrzeżeń, eksperymentów i odkryć daje uczniom szansę zdobywania wiedzy w sposób ciekawy, rozumiejący i trwały, ale co ważniejsze

– zapoznaje ich z metodą postępowania badawczego i buduje przeświadczenie o jego słuszności i skuteczności w poznawaniu świata oraz dokonywaniu cywilizacyjnego postępu.

Zajęcia tego rodzaju realizowane na poziomie elementarnym nie wymagają jakiegś specjalistycznej aparatury ani szczególnej wiedzy od nauczyciela, która wykraczałaby poza to, co można wyczytać w podręcznikach, leksykonach lub nawet w Wikipedii. Zasadniczą kwestią jest tu zresztą nie tyle wiedza, ile swoisty entuzjazm poznawczy, który udzieli się uczniom, przeświadczenie o swojej sprawczości i wytrwałość w pokonywaniu przeszkód.

Te kompetencje, jeżeli zostaną na wyższych etapach edukacji zdyskontowane, poszerzone i pogłębione, mogą w sposób istotny przyczynić się do oczekiwanego i pożądanego przesunięcia zainteresowań znaczącej części populacji uczniów ku naukom ścisłym i do wyboru kierunków studiów, których są one podstawą. W rezultacie dzisiejsi uczniowie mieliby w niedalekiej przyszłości możliwość zdobycia atrakcyjnej i dobrze płatnej pracy, a Polska – pozyskania rzeszy kompetentnych specjalistów, którzy daliby jej impuls rozwojowy pozwalający na nadrobienie zapóźnień cywilizacyjnych i wzrost dobrobytu.

Czytanie „Księgi Natury”, jak każdej innej książki, wymaga odpowiedniego ukształtowania zarówno dyspozycji narzędziowych, jak i kierunkowych. Wymaga znajomości liter języka, w którym jest pisana, ale i biegłości rachunkowej oraz znajomości reguł swoistej „gramatyki generatywnej” (Chomsky, 1959, za: Horgan, 1999), która umożliwia według znanych zasad konstruować praktycznie nieskończoną liczbę hipotez i teorii. Wymaga także pewnego życiowego doświadczenia, które nadaje realną treść pojęciom, a przede wszystkim rozwiniętej i nieustającej ciekawości poznawczej. Potrzebne jest też zdziwienie i przeświadczenie, że wiedza jest zawsze w stanie tworzenia, a szukanie jest często błędzeniem, w którym szansę na znalezienie właściwej drogi mają nie tyle kompetentni, ile wytrwali. Zawstydzające są więc nie tyle niewiedza i błędzenie, ile gnuśne trwanie w błędzie, które każe się kontentować tym, co się wie i już umie, aby uniknąć wysiłku poznawania i konieczności rekonstrukcji swoich poglądów.

W odniesieniu do dzieci w młodszych wielu szkolnym można widzieć w tym daleko idącą przesadę, ale jest obiektywnym faktem, że nawet nobliści także chodzili do szkół i czynili swe pierwsze odkrycia. Jeżeli „Księga Natury” nie jest jeszcze w pełni odczytana, jeżeli jest jeszcze kilka rzeczy do odkrycia i parę praw do sformułowania, to muszą się rodzić i kształcić nowe pokolenia uczonych. Nauczyciel powinien wierzyć w to i tak działać, jakby któryś z jego uczniów był jednym z nich. Ze względu na liczbę osób zajmujących się współcześnie nauką i technologią, nie jest to przekonanie bezpodstawne.

Bibliografia

- Birch, B. (1992). *Aleksander Fleming*. Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik.
- Bocheński, J. (1994). *Sto zabobonów: Krótki słownik filozoficzny zabobonów*. Kraków: Wydawnictwo Philed.
- Bruner, J. S. (1978). *Poza dostarczone informacje*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Cackowski, Z. (1964). *Problemy i pseudoproblemy*. Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza.
- Dąbrowski, M. (2011). Umiejętności matematyczne uczniów kończących klasę trzecią: Rozwiązywanie zadań tekstowych. W: M. Dąbrowski (red.), *Trzecioklasiści 2010: Raport z badań ilościowych* (ss. 124-147). Warszawa: Wydawnictwo Centralnej Komisji Egzaminacyjnej.
- Diogenes Laertios. (1982). *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Dirac, P. A. (1963). *The evolution of the physicist's picture of nature* [Ewolucja obrazu natury u fizyka]. *Scientific American*, 208(5), 45-53.
- Duda, H. (1977). *Zajęcia pozalekcyjne z matematyki w szkole podstawowej: Zbiory i relacje*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Fernández-Armesto, F. (1999). *Historia prawdy*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Gribbin, J. (2019). *Naukowcy i ich odkrycia: XVI-XX wiek*. Kraków: Wydawnictwo Sel.
- Hardy, G. H. (1997). *Apologia matematyka*. Poznań: Wydawnictwo Prószyński i S-ka.
- Hejny, M. (1997). Rozwój wiedzy matematycznej. *Dydaktyka matematyki*, 19, 15-28.
- Horgan, J. (1999). *Koniec nauki czyli o granicach wiedzy u schyłku ery naukowej*. Warszawa: Wydawnictwo Prószyński i S-ka.
- Klus-Stańska, D., Nowicka, M. (2005). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: Wydawnictwo Harmonia.
- Kulawik, T., Francuz-Ornat, G. (1992). *W polu elektromagnetycznym: Zeszyt ćwiczeń z fizyki*. Kraków: Wydawnictwo Nowa Era.
- Nęcka, E. (1994). *TroP: Twórcze rozwiązywanie problemów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nowak, Z. (2009). Homo mensura. Jak dziecko uczy się mierzyć świat. W: J. Coufalova (red.), *Matematika z pohľadu primarneho vzdelavania* [Matematyka z punktu widzenia szkoły podstawowej] (ss.157-163). Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
- Nowak, Z. (2016). „Bariera oczywistości” w teorii i praktyce edukacji wczesnoszkolnej. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku Białym.
- Podsiad, A. (2001). *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*. Warszawa: Wydawnictwo Pax.
- Polya, G. (1975). *Odkrycie matematyczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowo-Techniczne.
- Schwab, K. (2018). *Czwarta rewolucja przemysłowa*. Warszawa: Wydawnictwo Studio Emka.
- Sierotowicz, T. (2011). Galileuszowe ćwiczenia z retoryki i dialektyki: ćwiczenie drugie: Swada o księdze. *Zagadnienia Filozoficzne w Nauce*, 48, 46-76.
- Taylor, R. B. (2008). *White coat tales: Medicine's heroes, heritage, and misadventures* [O białym kitlu. Bohaterowie medycyny, jej dziedzictwo i nieszczęścia]. New York: Springer. DOI: 10.1007/978-0-387-73080-6.
- Siuta, J. (red.) (2006). *Słownik psychologii*. Kraków: Krakowskie Wydawnictwo Naukowe.
- Trelińska, U., Treliński, G. (1996). *Kształtowanie pojęć geometrycznych na etapie przeddefinicyjnym*. Kielce: Wydawnictwo Mac.
- Wolniewicz, B. (1993). *Filozofia i wartości: Rozprawy i wypowiedzi*. Warszawa: Wydział Filozofii i Socjologii UW.

Alfabetyczny spis Autorów

Authors in alphabetical order

ACHREMOWICZ Hanna, mgr

e-mail: hanna.achremowicz@uwr.edu.pl

Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski,
Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska

Institute of Pedagogy, Faculty of Historical and Pedagogical Sciences, University of Wrocław,
Dawida 1, 50-527 Wrocław, Poland

ORCID: 0000-0003-3398-0124

BOLIŃSKA Marta, dr hab. prof. UJK

e-mail: marta.bolinska@ujk.edu.pl

Instytut Literaturoznawstwa i Językoznawstwa, Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Jana
Kochanowskiego w Kielcach, Żeromskiego 5, 25-369 Kielce, Polska

Institute of Literature and Linguistics, Faculty of Humanities, Jan Kochanowski University in
Kielce, Żeromskiego 5, 25-369 Kielce, Poland

ORCID: 0000-0003-0480-7576

CHMIEL Anna, mgr

e-mail: anna.chmiel2@uwr.edu.pl

Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski,
Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska

Institute of Pedagogy, Faculty of Historical and Pedagogical Sciences, University of Wrocław,
Dawida 1, 50-527 Wrocław, Poland

ORCID: 0000-0002-6949-3937

FRANCZYK Agnieszka, dr

e-mail: afranczyk@uni.opole.pl

Katedra Pedagogiki Społecznej, Instytut Nauk Pedagogicznych, Wydział Nauk Społecznych,
Uniwersytet Opole, Oleska 48, 45-052 Opole, Polska

Department of Social Pedagogy, Institute of Pedagogical Sciences, Faculty of Social Sciences,
University of Opole, Oleska 48, 45-052 Opole, Poland

ORCID: 0000-0001-7240-3018

GOLONKA- LEGUT Joanna, dr

e-mail: joanna.golonka-legut@uwr.edu.pl

Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski,
Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska

Institute of Pedagogy, Faculty of Historical and Pedagogical Sciences, University of Wrocław,
Dawida 1, 50-527 Wrocław, Poland

ORCID: 0000-0002-6449-8157

JURCZYK- ROMANOWSKA Ewa, dr

e-mail: ewa.jurczyk-romanowska@uwr.edu.pl

Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski,
Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska

Institute of Pedagogy, Faculty of Historical and Pedagogical Science, University of Wrocław,
Dawida 1, 50-527 Wrocław, Poland

ORCID: 0000-0002-1508-5604

KAMIŃSKA-SZTARK Kamila, dr

e-mail: kamila.kaminska@uwr.edu.pl

Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, Da-
wida 1, 50-527 Wrocław, Polska

Institute of Pedagogy, Faculty of Historical and Pedagogical Sciences, University of Wrocław, Da-
wida 1, 50-527 Wrocław, Poland

ORCID: 0000-0002-2401-9844

KĘDZIA Marta, dr

e-mail: kmarta@amu.edu.pl

Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Szamarze-
wskiego 89, 60-568 Poznań, Polska

Faculty of Educational Studies, Adam Mickiewicz University in Poznan, Szamarzewskiego 89,
60-568 Poznan, Poland

ORCID: 0000-0003-2960-8258

KURCZ Weronika, dr

e-mail: wpankow@uni.opole.pl

Katedra Pedagogiki Specjalnej, Instytut Nauk Pedagogicznych, Wydział Nauk Społecznych,
Uniwersytet Opolski, Oleska 48, 45-052 Opole, Polska

Department of Special Education, Institute of Pedagogical Sciences, Faculty of Social Sciences,
University of Opole, Oleska 48, 45-052 Opole, Poland

ORCID: 0000-0002-4992-5595

MAJZNER Rafał, dr hab.

e-mail: rmajzner@ath.bielsko.pl

Instytut Pedagogiki, Akademia Techniczno-Humanistyczna, Willowa 2, 43-309 Bielsko-Biała,
Polska

Institute of Pedagogy, University of Technology and Humanities, Willowa 2, 43-309 Bielsko-
Biała, Poland

ORCID: 0000-0003-1869-5894

MIRONIUK Alicja, dr

e-mail: alicja.mironiuk@uwr.edu.pl

Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski,
Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska

Institute of Pedagogy, Faculty of Historical and Pedagogical Sciences, University of Wrocław,
Dawida 1, 50-527 Wrocław, Poland

ORCID: 0000-0002-6587-4337

MUSIAŁ Ewa, dr

e-mail: ewa.musial@uwr.edu.pl

Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski,
Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska

Institute of Pedagogy, Faculty of Historical and Pedagogical Sciences, University of Wrocław,
Dawida 1, 50-527 Wrocław, Poland

ORCID: 0000-0001-7710-2265

NOWAK Zbigniew, dr

e-mail: znowak@ath.bielsko.pl

Instytut Pedagogiki, Akademia Techniczno-Humanistyczna, Willowa 2, 43-309 Bielsko-Biała,
Polska

Institute of Pedagogy, University of Technology and Humanities, Willowa 2, 43-309 Bielsko-
-Biała, Poland

ORCID: 0000-0003-4426-8423

NOWICKA Ewa, dr

e-mail: E.Nowicka@kmti.uz.zgora.pl

Zakład Mediów i Technologii Informacyjnych, Uniwersytet Zielonogórski, al. Wojska Polskiego
69, 65-762 Zielona Góra, Polska

Department of Media and Information Technology, University of Zielona Gora, Wojska
Polskiego 69, 65-762 Zielona Gora, Poland

ORCID: 0000-0003-3241-4921

PILAWSKA-GRONOSTAJ Roksana, mgr

e-mail: roksana.pilawska@uwr.edu.pl

Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski,
Dawida 1, 50-529 Wrocław, Polska

Institute of Pedagogy, Faculty of Historical and Pedagogical Sciences, University of Wrocław,
Dawida 1, 50-529 Wrocław, Poland

ORCID: 0000-0002-5451-8249

PRYSZMONT Martyna, dr hab.

e-mail: martyna.pryszmont@uwr.edu.pl

Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski,
Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska

Institute of Pedagogy, Faculty of Historical and Pedagogical Sciences, University of Wrocław,
Dawida 1, 50-527 Wrocław, Poland

ORCID: 0000-0003-1637-8123

SADOWSKA Katarzyna, dr hab., prof. UAM

e-mail: kawka@amu.edu.pl

Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska

Faculty of Educational Studies, Adam Mickiewicz University in Poznan, Szamarzewskiego 89,
60-568 Poznan, Poland

ORCID: 0000-0002-3150-8304

SŁOWIŃSKA Sylwia, dr hab., prof. UZ

e-mail: s.slowinska@ips.uz.zgora.pl

Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Zielonogórski, al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra,
Polska

Institute of Pedagogy, University of Zielona Gora, Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Gora,
Poland

ORCID: 0000-0002-0185-4062

SZEMPRUCH Jolanta, prof. dr hab.

e-mail: jszempruch@ur.edu.pl

Instytut Nauk Socjologicznych, Uniwersytet Rzeszowski, Rejtana 16c, 35-959 Rzeszów, Polska
Institute of Sociological Sciences, University of Rzeszow, Rejtana 16c, 35-959 Rzeszow, Poland

ORCID: 0000-0002-3739-3288

WYŁĘGLY Kamila, mgr

e-mail: kamila.wylegly@uwr.edu.pl

Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski,
Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska

Institute of Pedagogy, Faculty of Historical and Pedagogical Sciences, University of Wroclaw,
Dawida 1, 50-527 Wroclaw, Poland

ORCID: 0000-0001-9787-5046

Indeks osobowy

Index

A

Abel Kathryn.....	125, 128
Abramczuk Katarzyna.....	184, 189
Adamski Franciszek.....	81, 106, 167, 176
Adamus Beata.....	88, 106
Aftab Parry.....	182, 188
Andrzejewska Anna.....	185, 188, 189
Arcimowicz Beata.....	181, 186, 187, 189
Arseniuk Renata.....	87, 106

B

Baczyński Jerzy	84, 107
Bakia Marianne	116, 127
Banach Czesław	16, 23
Bauman Adrian	195, 199–202, 207
Bąk Agnieszka	195, 199–202, 207
Bednarek Józef	182, 188, 189
Bendyk Edwin	149, 161
Bennett Sue	193, 207
Beutell Nicholas	125, 126, 128
Bębas Sylwester	203, 207
Bieleń Robert	43–46, 48, 51–54, 58
Bigaj Magdalena	124, 129
Birch Beverley	213, 221
Błasiak Anna	112, 113, 127, 177
Bochenek Marcin	184, 188
Bocheński Józef	215, 221
Bodin Romuald	64, 76
Bojko Małgorzata	106
Bolińska Marta	38
Borowski Dominik	27, 38
Botkin James	15, 20, 23
Braddock David	65, 76
Braģiel Józefa	107

Brown Wendy . . . 117, 127, 151, 152, 161, 162
Brudek Paweł 43, 49–51, 58
Bruner Jerome 216, 221
Bujalski Michał 197, 200–202, 208
Burszta Wojciech Józef . . . 86, 106, 148, 149,
. 151, 161–163
Buysse Ann 207

C

Cackowski Zdzisław	214, 221
Cellary Wojciech	117, 128
Chau Josephine	117, 127
Chey Tien	117, 127
Chmura Paweł Jan.	48, 52, 53, 58
Chołódowska Małgorzata	27, 38
Cieślik Mariusz	84, 106
Cudak Henryk	81, 82, 106
Czapiewska Gabriela	116, 117, 128
Czerwińska Karolina	149, 161

D

Danielewicz Michał	149, 161
David Hanna	194, 207
Dąbrowska Anna	84–86, 92, 93, 96, 97, 99, 106
Dąbrowski Mirosław	218, 221
De Mol Jan	207
Delors Jacques	15, 20, 23
Deming David	22, 23
Dębski Maciej	124, 129
Diogenes Laertios	211, 221
Dirac Paul	211, 221
Douat Etienne	64, 76
Drejer Dorota	57, 58
Drozdowski Rafał	149, 151, 153, 161

Duchowski Mirosław 161–163
 Duda Henryk 212, 221
 Durka Jarosław 47, 58
 Dybowska Ewa 112, 127, 177

E

Elmandjra Mahdi 15, 20, 23
 Emerson Eric 65, 76
 Erikson Erik 63, 77

F

Fatyg Barbara 149, 151, 153, 161–163
 Faure Edgar 15, 19, 23
 Felce David 65, 76
 Fernández-Armesto Felipe 211, 221
 Fiałkowski Marek 42, 43, 58
 Fila Mariusz 184, 188
 Filiciak Mirosław 149, 151, 153, 161
 Filipiak Marian 182, 183, 188
 Filipowicz Marta 104, 106
 Ford Tamsin 125, 128
 Francuz-Ornat Grażyna 211, 221

G

Gajda Stanisław 112, 128
 Gawrysiak-Knez Anna 57, 58
 Giddens Anthony 14, 20, 23, 168, 176
 Godawa Joanna 169, 172, 173, 176
 Golka Marian 149, 162
 Golonka-Legut Joanna 172, 177
 Gosztyła Tomasz 27, 40
 Górnicka Beata 74, 77
 Graczyk Aleksandra 191, 192, 194, 196,
 200–202, 207
 Greenhaus Jeffery Beutell Nicholas 125,
 126, 128
 Gribbin John 211, 221
 Grunseit Anne 117, 127
 Grusiewicz Mirosław 133, 146
 Gumieny Beata 74, 77
 Gurba Krzysztof 117, 128

H

Hardy Godfrey 211, 221
 Hart Roger 160, 162
 Harwas-Napierała Barbara 83, 107
 Hatch Stephani 125, 128
 Havighurst Robert 63, 77
 Hejny Milan 217, 221

Herka Radosław Bernard 57, 58
 Hilger Olga 152, 162
 Ho Cyrus 125, 129
 Ho Roger 125, 129
 Hofmokl Justyna 149, 161
 Hojnacki Lechosław 193, 207
 Hope Holly 125, 128
 Horgan John 213, 220, 221
 Hotopf Matthew 125, 128
 Hupa Albert 161–163

I

Ingarden Roman 132, 133–136, 146
 Izdebska Jadwiga 181, 188

J

Jacyno Małgorzata 15, 23
 Jakubiak Krzysztof 27, 38, 40, 108
 Jamrozek Wiesław 27, 38, 40
 Jan Paweł II 42, 48, 54, 57, 58
 Janicka Iwona 167, 177
 Janicki Mariusz 84, 107
 Janikian Mari 183, 189
 Janke Andrzej 81, 107
 Jemielniak Dariusz 116, 128
 Jędrzejko Ewa 92, 107
 Jędrzejko Mariusz 195, 199, 228
 John Ann 125, 128
 Jundziłł Juliusz 27, 38–40

K

Kaczmarek Anna 187, 188
 Kalicińska Małgorzata 26, 31–37, 39
 Kamieniecki Wojciech 184, 188
 Kamińska Barbara 139, 146
 Kamińska Kamila 109, 111, 128
 Karaś Mateusz 64, 77
 Kasprzak Kaja 203, 207
 Kawula Stanisław 88, 107
 Kądziołka Władysław 27, 29, 39, 105, 107
 Keys Christopher 66, 77
 Kępińska Agata 151, 153–155, 159, 163
 Kielb-Grabarczyk Dorota 82, 107
 Kita Małgorzata 92, 107
 Klimas-Kuchtova Ewa 136, 146
 Kliś Andrzej 27, 29, 39
 Klus-Stańska Dorota 217, 221
 Kocik Lucjan 81, 107
 Kocikowski Michał 151, 154, 162

Kolb Liz 115, 128
 Kołodziejska Magdalena 169, 177
 Komorowska Anna 175, 177
 Kondracka Marta 188, 189
 Kontopantelis Evangelo 125, 128
 Kopczyńska Małgorzata 150, 162
 Kopeć Katarzyna 151, 156, 157, 162, 163
 Korczak Janusz 105, 107
 Kornas-Biela Dorota 40, 66, 77, 81, 82, 107
 Kostorz Jerzy 49–52, 58
 Kowalik Stanisław 63, 64, 77
 Kozak Stanisław 189
 Krajewski Marek 148, 149, 151, 153, 161, 162
 Kraśniewski Andrzej 115, 128
 Król Teresa 104, 107
 Kubinowski Dariusz 150, 162
 Kukołowicz Teresa 82, 107, 136, 146
 Kulawik Teresa 211, 221
 Kulik Ryszard 169, 177
 Kulisiewicz Tomasz 149, 161
 Kurcz Ida 93, 107
 Kuryłowicz Marek 29, 39
 Kuśmierska Katarzyna 151, 153–155, 159, 163
 Kwak Anna 81, 107, 113, 128

L

Laberschek Marcin 157, 163
 Lacroix Xavier 27, 39
 Lange Rafał 184, 188
 Leszczyński Zenon 85, 107
 Lewańska Ariadna 134, 146
 Lewartowicz Urszula 150, 162
 Lew-Starowicz Rafał 22, 23
 Liberska Hanna 167, 177
 Lis Bartek 150, 162
 Lisowski Krzysztof 124, 129
 Loba Bartosz 184, 188
 Louv Richard 169, 177
 Lundy Laura 160, 162

Ł

Łaszczyk Jan 115, 128

M

Magda-Adamowicz Marzenna 167, 177
 Maj Beata 81, 107
 Majewska Klaudia Izabela 65, 66, 77
 Majewski Piotr 161–163
 Majk Damian 27, 39

Malița Mircea 15, 20, 23
 Manturzevska Maria 136, 146
 Marciniak-Budecka Dorota 112, 113, 128
 Marciniak-Madejska Natalia 65, 77
 Marecki Zbigniew 27, 28, 39
 Martuszevska Anna 27, 28, 39
 Matczak Anna 89, 93, 107
 Matthews Charles 117, 127
 Mayor Federico 15, 23
 Mazur Piotr Stanisław 48, 49, 58
 McDonald Katherine 66, 77
 McManus Sally 125, 128
 Means Barbara 116, 127
 Meese Andreas 161, 162
 Melosik Zbyszko 183, 189
 Mendel Maria 171, 177
 Męczkowska Astrid 171, 177
 Morańska Danuta 199, 207
 Murphy Robert 116, 127

N

Natanson Tadeusz 133, 146
 Nęcka Edward 214, 218, 219, 221
 Nowak Sylwia 151, 153–155, 159, 163
 Nowak Zbigniew 213, 217, 221
 Nowakowska Ewa 84, 107
 Nowicka Ewa 179, 187, 189
 Nowicka Marzenna 217, 221
 Nowiński Jacek 150, 161–163
 Nycz Ryszard 27, 39

O

Obarska Magdalena 57, 58
 Obrebska Monika 85, 107
 Obuchowska Irena 87, 107
 Ochał Magdalena 151, 154, 157, 159, 162
 Ogonowska Agnieszka 180, 185, 189
 Ogrodnik Bogdan 173, 175, 177
 Olbrycht Katarzyna 27, 30, 39
 Olechnicki Krzysztof 149, 163
 Oskwarek Paweł 46, 59
 Ośkiewicz Wioletta 26, 30, 39

Ó

Ólafsson Kjartan 183, 189

P

Pan Riyu 125, 129
 Parkita Ewa 137, 146

Paruzel Eugeniusz 28, 39
 Pater Renata 155, 162
 Penuel William 205, 208
 Pernak Renata 153, 158–160, 163
 Pęczak Mirosław 107, 161–163
 Pierce Matthias 125, 128
 Pierzchalski Filip 16, 23
 Pietkiewicz Barbara 84, 107
 Piłkuła Norbert 128, 167, 177
 Piwowarska Elżbieta 116, 129
 Plebańska Marlena 204, 208
 Pluszyńska Anna 157, 163
 Podgórska Joanna 84, 107
 Podsiad Antoni 211, 213, 216, 221
 Podyma Katarzyna 65, 77
 Polya George 218, 221
 Pospiszyl Kazimierz 29, 30, 39
 Prensky Marc 193, 194, 206, 208
 Przetacznik-Gierowska Maria 64, 77
 Przybysz-Zaremba Małgorzata 114, 129
 Przychodzińska Maria 137, 146
 Ptaszek Grzegorz 124, 129
 Pyszny Joanna 28, 39
 Pyżalski Jacek 124, 129, 184, 189, 207, 208

R

Richardson Clive 183, 189
 Robertson Shawn 116, 129
 Rogodzińska Katarzyna 85, 92, 107
 Rojek Karina 151, 163
 Rowicka Magdalena 197, 200–202, 208
 Rubacha Krzysztof 67, 77
 Ruszkiewicz Dorota 87, 107
 Rutkowski Piotr 16, 23
 Ryłko Stanisław 54–57, 59
 Rzeszowski Wojciech 56, 57, 59

S

Sadowa Agnieszka 64, 77
 Sampson Scott 173, 177
 Sarzyński Piotr 84, 107
 Sawicka Grażyna 83–85, 107
 Schoenmakers Tim 183, 189
 Schwab Klaus 212, 221
 Sekuła Elżbieta Anna 84, 92, 107, 161–163
 Shapiro Jordan 204, 208
 Shier Harry 160, 163
 Sierotowicz Tadeusz 211, 221
 Sikora Jagoda 126, 129

Siuda Piotr 149, 163
 Siuta Jerzy 213, 216, 221
 Skibińska Ewa 172, 177
 Skolimowska Magdalena 38, 39
 Skreczko Adam 87, 107
 Skutnik Jolanta 155, 160, 163
 Słowińska Sylwia 156, 161, 163
 Słysz Anna 181, 186, 187, 189
 Sosnowski Tomasz 29, 30, 39, 188
 Stamatakis Emmanuel 117, 127
 Stancliffe Roger 65, 76
 Staszczak Zofia 83, 107
 Stevens Reed 205, 208
 Stępień-Rejszel Kamila Olga 106, 107
 Stunża Grzegorz 124, 129
 Sujak Elżbieta 81, 107
 Sulima Roch 85, 107
 Suświłło Małgorzata 137, 146
 Szaban Dorota 124, 129
 Szczepański Jan 81, 107
 Szlendak Tomasz 149, 151, 153,
 161–163, 168, 177
 Szostkiewicz Adam 84, 107
 Szuścik Urszula 133, 146
 Szwedzik Adam 203, 207
 Szymański Mirosław 14, 17–23
 Szyszkowska Małgorzata 134, 146

Ś

Świercz Katarzyna 26, 39
 Świętochowski Waldemar 167, 177

T

Takeuchi Lori 205, 208
 Tan Yilin 125, 129
 Taper Agnieszka 195, 203, 207
 Tarka Katarzyna 81, 108
 Tarkowski Alek 149, 161
 Tarwacka Anna 33, 40
 Taylor Robert 214, 221
 Tchorzewski Andrzej Michał 82, 108
 Telka Lucyna 50, 59
 Toffler Alvin 95, 108
 Tokarski Fabian 47, 59
 Tomaszewski Mieczysław 134, 135, 146
 Tomczyk Łukasz 184, 189
 Topol Paweł 117, 129
 Trelińska Urszula 219, 221
 Treliński Gustaw 219, 221

Trojanowska-Kaczmarek Anna . . . 133, 146
 Trubiłowicz Elżbieta 27, 30, 40
 Tsitsika Artemis 183, 189
 Tzavela Eleni 183, 189

U

Urbański-Korż Ryszard 65, 77

V

van der Ploeg Hidde 117, 127

W

Wałęcka-Matyja Katarzyna 168, 177
 Wan Xiaoyang 125, 129
 Wang Cuiyan 125, 129
 Watson Ian Robert 194, 208
 Wąsiński Arkadiusz 113, 129
 Webb Roger 125, 128
 Wells Gordon 206, 208
 Wessely Simon 125, 128
 Węgrzecka-Giluń Nina 83, 87, 108
 Wilk Ewa 77, 84, 107
 Winiarz Adam 29, 40
 Witkowski Jędrzej 22, 23
 Witte Rolf 160, 161, 163

Władyka Wiesław 84, 107
 Wolniewicz Bogusław 211, 221
 Woźniak Anna 157, 162
 Wójcik Szymon 183, 189
 Wrona Anna 180, 185, 189
 Wrońska Agnieszka 184, 188
 Wróbel-Lipowa Krystyna 29, 40

X

Xu Linkang 125, 129

Z

Zahorska Marta 116, 129
 Zawiślak Aleksandra 65, 77
 Zdrodowska Aldona 184, 189
 Zimny Jan 27, 29, 38–40

Ż

Żakowska Katarzyna . . 151, 153–155, 159, 163
 Żebrowska Maria 87, 108
 Żołędź-Strzelczyk Dorota 27, 38
 Żurowski Sebastian 133, 146
 Żyta Agnieszka 74, 75, 78
 Żywczok Alicja 112, 129



Wychowanie w Rodzinie
Family Upbringing



Wydawca:
Wydawnictwo Naukowe EDUsfera
ul. Drukarska 45/38
53-311 Wrocław
wwr@edusfera.press

ISBN 978-83-963802-9-6
ISSN 2082-9019
e-ISSN 2300-5866
CC-BY-SA 4.0

Na okładce: Jan Matejko, Portret czworga dzieci artysty, 1879