

PEDAGOGIKA

Rok XIV
2015

SPOŁECZNA

Nr 2 (56)

Pod
patronatem ZESPOŁU PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ
PRZY KOMITECIE NAUK PEDAGOGICZNYCH
POLSKIEJ AKADEMII NAUK

W numerze:

Jerzy Modrzewski

Pedagogika społeczna wobec bierności, bezczynności
i bezradności w doświadczeniu indywidualnym i społecznym

Maria Mendel

Postanimacja w postdemokracji

Barbara Smolińska-Theiss

Pedagogika społeczna w Polsce
z perspektywy zjazdów pedagogicznych

Marzanna Bogumiła Kielar

Rozwój osób dorosłych
w świetle teorii konstruktywistyczno-rozwojowej



PEDAGOGIUM

WYŻSZA SZKOŁA NAUK SPOŁECZNYCH
W WARSZAWIE

Kwartalnik

PEDAGOGIKA

Rok XIV
2015

SPOŁECZNA

Nr 2 (56)

Pod
patronatem ZESPOŁU PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ
PRZY KOMITECIE NAUK PEDAGOGICZNYCH
POLSKIEJ AKADEMII NAUK



PEDAGOGIUM

WYŻSZA SZKOŁA NAUK SPOŁECZNYCH
W WARSZAWIE

Komitet redakcyjny/Editorial Board

Elvyra Aciénė (Klaipėda University), Wiesław Ambrozik (Adam Mickiewicz University, Poznań), Michał Bron Jr (Södertörn University, Stockholm), Batia Gilad (International J. Korczak Association), Ewa Marynowicz-Hetka (University of Łódź), Stanisław Kawula (University of Warmia and Mazury, Olsztyn), Tatiana Krukova (Kostroma State University), Krystyna Marzec-Holka (Kazimierz Wielki University, Bydgoszcz), Zbyszek Melosik (Adam Mickiewicz University, Poznań), Monika Malewska (Central Connecticut State University), Maria Mendel (University of Gdańsk), Pavel Mühlbacher (Masaryk University, Brno), Jerzy Nikitorowicz (University of Białystok), Jerzy Modrzewski (Adam Mickiewicz University, Poznań), Ulrich Paetzold (Brandenburg University of Technology, Cottbus), Jacek Piekarski (University of Łódź), Andrzej Radziewicz-Winnicki (University of Zielona Góra), Ewa Syrek (University of Silesia, Katowice), Władysława Szulakiewicz (Nicolaus Copernicus University, Toruń), Bogusław Śliwerski (The Christian Theological Academy, Warszawa)

Rada redakcyjna/Editorial Committee

Tomasz Biernat (Nicolaus Copernicus University, Toruń), Józefa Brągiel (Opole University), Grażyna Dryżałowska (University of Warsaw), Emília Janigová (Catholic University of Ružomberk), Marek Konopczyński (Pedagogium College of Social Sciences in Warsaw), Jan Niewęglowski (Stefan Wyszyński Catholic University, Warsaw), Tadeusz Pilch (Przewodniczący/Chairman, University of Computer Sciences and Economics in Olsztyn), Bohdan Skrzypczak (University of Warsaw), Mirosław Sobecki (University of Białystok), Janusz Surzykiewicz (Catholic University of Eichstätt-Ingolstadt), Maciej Tanaś (Academy of Special Education, Warsaw), Mikołaj Winiarski (University of Computer Sciences and Economics in Olsztyn)

Redakcja/Editorial Office

Wioleta Danilewicz (Zastępca redaktora naczelnego/Deputy Editor), Ewa Jarosz (Zastępca redaktora naczelnego/Deputy Editor), Izabela Kubicka (Sekretarz redakcji/Editorial Manager), Michał Kwiatkowski (Redaktor statystyczny/Statistical Editor), Jan Lachowicz (Redaktor językowy w zakresie języka polskiego/Editor in Polish Language), Agnieszka Naumiuk (Sekretarz redakcji/Editorial Manager), Anna Odrowąż-Coates (Redaktor językowy w zakresie języka angielskiego/Editor in English Language), Dorota Sadowska (Redaktor językowy w zakresie języka niemieckiego/Editor in German Language), Barbara Smolińska-Theiss (Zastępca redaktora naczelnego/Deputy Editor), Wiesław Theiss (Redaktor naczelny/Editor-in-Chief)

Redaktorzy tematyczni/Associate Editors

Wioleta Danilewicz, Ewa Jarosz, Marek Konopczyński, Tadeusz Pilch, Barbara Smolińska-Theiss, Mirosław Sobecki
Ewa Syrek, Wiesław Theiss, Mikołaj Winiarski

Publikacja sfinansowana przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego

Czasopismo jest indeksowane w bazach:

„The Central European Journal of Social Sciences and Humanities” – CEJSH
Index Copernicus International
ARIANTA

Za publikację w kwartalniku „Pedagogika Społeczna”

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego przyznaje 6 punktów

© Copyright by PEDAGOGIUM WSNS
ISSN 1642-672X

Redakcja oświadcza, że wersja drukowana jest pierwotną wersją niniejszego czasopisma

Redakcja

00-102 Warszawa, ul. Marszałkowska 115, e-mail: redakcja@pedagogium.pl, www.pedagogikaspoleczna.com

Łamanie: Studio Kropka dtp – Piotr Kabaciński; Druk i oprawa: Drukarnia POZKAL Spółka z o.o.

Spis treści

ZAGADNIENIA PODSTAWOWE

Jerzy Modrzewski	
Pedagogika społeczna wobec bierności, bezczynności i bezradności w do- świadczeniu indywidualnym i społecznym.....	9
Maria Mendel	
Postanimacja w postdemokracji	25
Barbara Smolińska-Theiss	
Pedagogika społeczna w Polsce z perspektywy zjazdów pedagogicznych....	39
Marzanna Bogumiła Kielar	
Rozwój osób dorosłych w świetle teorii konstruktywistyczno-rozwojowej	53

STUDIA I ARTYKUŁY

Alicja Żywczok	
Społeczne i wychowawcze zasoby odpoczynku	71
Maciej Bernasiewicz	
Rodzina w konflikcie normatywnych paradygmatów oraz nowych faktów społecznych.....	87
Marta Wiatr	
Kategoria „środowisko” w badaniach nad rodziną w polskiej pedagogice społecznej – tradycja i nowe kierunki.....	101

SPRAWOZDANIA Z BADAŃ

Piotr Długosz

Korepetycje jako obrona klas średnich przed deklasacją społeczną na przykładzie społeczności regionalnej Podkarpacia..... 111

Ewa Wysocka, Barbara Ostafińska-Molik

Rodzina w percepcji i doświadczeniach młodzieży prawidłowo i wadliwie przystosowanej – analiza porównawcza..... 131

Edyta Sielicka

Edukacja tanatologiczna – współczesne wyzwanie..... 155

Edyta Januszewska

Dzieci-uchodźcy w Polsce. Doświadczenia studentów-wolontariuszy w pracy z rodziną czeczeńską..... 167

Kamila Łąguna-Raszkiewicz

Powrót do wspólnoty miejsca i ludzi – zadanie współczesnej edukacji..... 179

Anna Lipka, Maciej Janiszewski, Michalina Musiałek, Mirosław Dłużniewski

Studenci medycyny a zdrowy styl życia..... 189

SPRAWOZDANIA Z KONFERENCJI

Beata Górnicka

Sprawozdanie z III Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Rodzicielstwo w różnych etapach rozwoju rodziny”, Kamień Śląski, 6–7 maja 2015 r. 205

Agnieszka Sołbut, Emilia Wołyniec

Sprawozdanie z międzynarodowej konferencji „Optymalizowanie profilaktyki społecznej i resocjalizacji. Tradycja, współczesność, perspektywy”, Wrocław, 26–27 listopada 2014 r. 212

Joanna Sacharczuk, Tomasz Sosnowski

Sprawozdanie z ogólnopolskiej konferencji naukowej „Pedagog jako animator w przestrzeni życia społecznego”, Lipowy Most, 31 maja – 2 czerwca 2015 r. 217

Quarterly

S O C I A L

Year XIV

2015

Vol. 2 (56)

P E D A G O G Y

Patronage

of:

SOCIAL PEDAGOGY UNIT

OF THE COMMITTEE OF PEDAGOGICAL SCIENCES

OF POLISH ACADEMY OF SCIENCES



PEDAGOGIUM

COLLEGE OF SOCIAL SCIENCES

List of contents

FUNDAMENTAL ISSUES

Jerzy Modrzewski	
Social pedagogy in the face of passivity, inaction and helplessness in the individual and social experience	9
Maria Mendel	
Post-animation in post-democracy.....	25
Barbara Smolińska-Theiss	
Social pedagogy in Poland in perspective of consecutive reunions	39
Marzanna Bogumiła Kielar	
Development of adults in the light of constructivist-developmental theory	53

STUDIES AND ARTICLES

Alicja Żywczok	
The social and socialisation resources of rest	71
Maciej Bernasiewicz	
Family within a conflict of norm paradigms and new social facts.....	87
Marta Wiatr	
“Social environment” as a family research category. Tradition and new trends in Polish social pedagogy.....	101

RESEARCH REPORTS

Piotr Długosz

Private tutoring as the middle classes' defence against social degradation based on the example of the community of the Sub-Carpathian region .. 111

Ewa Wysocka, Barbara Ostafińska-Molik

Family in the perception and experience of suitably and unsuitably adapted young people – comparative analysis 131

Edyta Sielicka

Thanatology education – a contemporary challenge..... 155

Edyta Januszewska

Refugee children in Poland. The experiences of students – volunteers working with Chechen families..... 167

Kamila Łaguna-Raszkiewicz

A return to community of place and people – the main task of education today..... 179

Anna Lipka, Maciej Janiszewski, Michalina Musiałek, Mirosław Dłużniewski

Medical students and a healthy life style 189

CONFERENCE REPORTS

Beata Górnicka

Report from the conference „Parenthood in different stages of family development” in Kamień Śląski, 6–7 May 2015 205

Agnieszka Sołbut, Emilia Wołyniec

Report from the conference „Optimisation of social prophylactics and re-socialisation. Tradition, modernity, perspectives”, Wrocław, 26–27 November 2014 212

Joanna Sacharczuk, Tomasz Sosnowski

Report from the conference „Pedagogue as a creator (animator) of space for social life”, Lipowy Most, 31 May – 2 June 2015 217

Jerzy Modrzewski

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Pedagogika społeczna wobec bierności, bezczynności i bezradności w doświadczeniu indywidualnym i społecznym

Social pedagogy in the face of passivity, inaction and helplessness in the individual and social experience

ABSTRACT: The phenomenon of public participation is strictly associated with experiencing, by units, of various types of bonds, justifying and promoting individuals in their social being and commitment. Social ties however, whatever they may be, are atrophied in the unitary experience of biography with the decrease of its vitality and the gradual but irretrievable loss of the circle of people interacting with it. With such a situation, individuals frequently face entering and remaining in older age, especially in gerontophobic societies. This paper shows this problem in the context of childcare training issues and the socio-personal consequences that result in inaction, passivity, helplessness and finally in the image of the individual. In contemporary so-called postmodern societies, continuing and perpetuating the neo-liberal capitalist economy and social order, this phenomenon becomes experienced not only by this category of person, signaling by its social passivity a threat to their social and existential perspective.

KEYWORDS: Age, social age, social passivity.

STRESZCZENIE: Zjawisko społecznego uczestnictwa nieodłącznie związane jest z doświadczaniem przez jednostki rozmaitych rodzajów więzi uzasadniających je i promujących jednostki w ich społecznym bycie i zaangażowaniu. Więzy społeczne jakiegokolwiek by one nie były ulegają wszakże atrofii w doświadczeniu biograficznym jednostki wraz ze spadkiem jej sił vitalnych i sukcesywną lecz bezpowrotną utratą kręgu współdziałających z nią osób. Z taką sytuacją jednostki mają najczęściej do czynienia wchodząc – i pozostając – w wiek starszy, zwłaszcza w społeczeństwach gerontofobicznych. W artykule problem ten podejmowany jest i ukazany w kontekście socjopedagogicznej problematyki istoty owego doświadczenia i jego społeczno-

-indywidualnych konsekwencji skutkujących bezczynnością, bezradnością i wreszcie biernością w obrazie jednostkowego i kategorialnego społecznego bycia. We współczesnych, zwanych ponowoczesnymi, społeczeństwach, kontynuujących i utrwalających gospodarkę kapitalistyczną i neoliberalny ład społeczny zjawisko to staje się udziałem nie tylko tej kategorii osób, sygnalizujących swoją biernością społeczną zagrożenie swojej i społecznej perspektywy egzystencjalnej.

SŁOWA KLUCZOWE: Starość, wiek społeczny, bierność społeczna.

Gdy w 2003 roku kończyłem redakcję monografii poświęconej problematyce uczestnictwa społecznego poszczególnych kategorii wieku, wówczas ujawnił się, tylko po części rozstrzygnięty dylemat przyjęcia jakiegoś przekonującego uzasadnienia obecności w życiu społecznym kategorii osób starszych i wskazania specyficznej dla niej formy, przyjmując założenie, iż nie są to osoby w swojej masie:

- skazane jedynie na marginalizację, izolację lub tak zwaną śmierć społeczną,
- wyłącznie poddane i ulegające procesowi społecznego wykluczania, ekskluzji,
- w zasadzie bezradne, a co za tym idzie skazane na bezczynność, zatem z podmiotowych względów biernie społecznie¹.

Zaproponowałem wówczas, by ujawniane i rzeczywiście praktykowane przez takie osoby zaangażowanie społeczne określić mianem uczestnictwa retrogresywnego, takiego, które zachowuje niektóre znamiona charakterystyczne dla osób dorosłych, biorących udział w procesach reprodukcyjnych we wszystkich ich aspektach czy wymiarach², a równocześnie uwalnia je od kompletnego w nich zaangażowania z kontynuacją dotychczas posiadanego i społecznie akceptowanego statusu (Modrzewski 2004, 2007, r. VIII).

Takie rozwiązanie zagadnienia społecznej obecności czwartej (poza dziecięcą, młodzieńczą i dorosłą), kategorii osób wzbogaca zbiory wszystkich jednostek zaangażowanych w konstruowanie i przydawanie dynamiki strukturze społecznej właśnie o s t a r s z e o s o b y s p o ł e c z n e, a równocześnie przydaje ich uczestnictwu specyficznych – niejako typologicznych – znamion bycia, a nie społecznego niebytu.

¹ Psychologiczny aspekt zjawiska i stanu patrz m.in.: Seligman i in. 2003; Piorunek 2010 (zwłaszcza artykuł K. Przełowieckiej).

² Do zasadniczych składników procesów reprodukcyjnych zaliczam ich wymiar: demograficzny – reprodukcja pronatalna, ekonomiczny – reprodukcja i pomnażanie dóbr materialnych, społeczny – reprodukcja podstawowych składników struktury społecznej (role, pozycje, statusy) i kulturowy (reprodukcja znamion kultury narodowej – język, doświadczenie i pamięć historyczną, wartości i wzory ich chronienia).

Do kategorii starszych osób społecznych zaliczyłem wówczas osoby, które w danym układzie społecznym zostały uwolnione od czynnego udziału w reprodukcji biologicznej i ekonomicznej, zgodnie z prawami natury i obowiązującymi i respektowanymi w nim normami życia, wyznaczonymi obyczajem i/lub rozstrzygnięciem ustawowym.

Równocześnie – w zgodzie z tymi uregulowaniami – uzyskały one, w układzie który je identyfikuje, przyzwolenie na kontynuację swojego zaangażowania w reprodukcji kulturowej (np. ciesząc się aktywnym udziałem w procesach socjalizacyjnych innych osób – zwłaszcza dzieci i młodzieży) (m.in.: Dubas, Świtalski 2011; Fabiś 2005; Grotowska 2011; Gubrium 1976; Harris 2000; Hill 2009; Kotlarska-Michalska 2013; Mielczarek 2011; Saxena 2006; Sierakowska 2003; Nawrocka 2013. Tym samym zachowują one i kontynuują uznawany przez innych uczestników życia społecznego *s t a t u s*, wynikający z pełnionych ról rodzinnych, towarzyskich, członkowskich oraz reprezentacyjnych³.

Dzięki temu cieszą się oni kontynuacją swojego udziału we współtworzeniu stratyfikacyjnej i członkowskiej struktury społecznej (m.in.: rodzinnej, sąsiedzkiej, społecznościowej, zawodowej, towarzyskiej, obywatelskiej), współuczestnicząc z innymi kategoriami wieku społecznego w kształtowaniu jej konstrukcji i mobilności – spełniając tym samym warunki swojego aktywnego *u c z e s t n i c t w a s p o ł e c z n e g o* w układach społecznych, z którymi są oni zidentyfikowani, i które ich również identyfikują.

Problemem teoriopoznawczym uczestnictwa społecznego osób starszych wymagającym rozstrzygnięcia jest jego kwalifikacja funkcjonalna, mianowicie poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, czemu, ze społecznego punktu widzenia, ma ono służyć, jakie ma znaczenie dla zachowania, rekonstrukcji i/lub zmiany struktury społecznej? Wydaje się, iż uczestnictwo społeczne takich osób, określone mianem *r e t r o g r e s y w n e g o*, spełnia głównie funkcję *p e t r y f i k u j ą c ą* takie składniki struktury społecznej i ich funkcjonalną organizację, które przesądzają o historycznej trwałości kulturowych znamion ją identyfikujących (wyróżniających spośród innych), a więc takich, jak m.in.: język, doświadczenie i pamięć historyczna, kanon tradycyjnie pielęgnowanych wartości oraz wzorów ich chronienia, a także praktyk służących rozwiązywaniu codziennych, ale i niezwykłych problemów egzystencjalnych (przetrwania) w warunkach i ograniczeniach jakimi dysponuje dany układ

³ W sprawie statusów i ról – patrz m.in.: Babbie 2007, s. 33–39; Derczyński 1967; Białyszewski 1967; Dahrendorf 2005; Znaniecki, 2011. W rozpatrywanym tu kontekście: Worach-Kardas 1983, 1987; Dobrowolska 1992.

społeczny⁴. W odnośnej literaturze przedmiotu tak przeżywaną starość określa się mianem „złotej” i doświadcza się jej w społeczeństwach określanych mianem gerontofilnych, a zdarza się nierzadko, że w tego rodzaju społeczeństwach władzę sprawują przeważnie osoby starsze wiekiem, stąd tę jej specyficzność etykietuje się mianem gerontokracji (m.in.: Synak 2000, 2003; Szarota 2010; Slovenko 2008).

Rozstrzygnięcie to pozostawiło jednak nie do końca rozwiązany problem wzajemnych relacji czy odniesień owej tak zidentyfikowanej społecznej kategorii osób starszych wobec kilku innych kategorii, które w potocznym rozumieniu były i są zaliczane, lub nie, do osób starszych, jednak nie uczestniczą one aktywnie w życiu społecznym według wskazanego wyżej scenariusza, bądź ujawniają swoją sytuację życiową, nie będąc osobami starymi biologicznie, znamiona przynależne względnie przydawane społecznie między innymi biologicznie starszym osobom – już nieaktywnym, i nie tylko takim, a które zostały zepchnięte na margines życia społecznego z innych, np. podmiotowych przyczyn, nie mogą one, i nie ujawniają, zaangażowania w pełnienie oczekiwanych od nich ról, w podejmowaniu właściwych im zadań czy tworzeniu społecznie znaczących sytuacji⁵.

Odniesienia te dotyczą:

- 1) osób co prawda kwalifikowanych formalnie-instytucjonalnie jako stare w sensie demograficzno-statystycznym, a więc osiągających uznany w danym społeczeństwie państwowym wyznaczony i zadekretowany formalnie wiek emerytalny, **w s z a k ż e k o n t y n u u j ą c y c h s w o j e z a a n g a ż o w a n i e** w życie społeczne według praktykowanych w okresie swojej dorosłości wzorów – co zresztą zdarza się coraz częściej – biorąc czynny udział również w reprodukcji biologicznej (zwłaszcza

⁴ Jeśli w konstrukcji (strukturze) państwowego systemu społecznego wyodrębnimy cztery podstawowe jego podsystemy: polityczny, ekonomiczny, bezpieczeństwa i kulturowy (a tak się ją prezentuje w podstawowych, niejako klasycznych, monografiach strukturalno-funkcjonalnej orientacji w nauce socjologicznej – T. Parsons, R.K. Merton, N. Luhmann), wówczas przypisana osobom starszym funkcja petryfikacyjna jest jedną ze spełnianych przez ów czwarty podsystem i komponującą się z jego zasadniczą funkcją, jaką jest wytwarzanie i utrwalanie znamion identyfikujących system społeczny wobec innych tego rodzaju systemów. Do tego rodzaju znamion zalicza się identyfikację językową systemu i funkcjonującą w nim pamięć historyczną. Niewątpliwie należy doń także sfera obyczajowości ujawnianej i pielęgnowanej w danym społeczeństwie.

⁵ W kwestii wzajemnych relacji wieku (biologicznego i społecznego) i przejawów aktywności społecznej (życiowej) patrz m.in.: Bernard, Scharf 2007; Carr Dawn i in. 2007; Gore 1980; Włodarczyk 2010; Worach-Kardas 1983, 1988, 2002; Victor 2006. Natomiast rozstrzygnięcia obecne w procedurach operacjonalizacji istoty i egzystencjalnego znaczenia społecznych sytuacji patrz m.in.: Manterys 2008; Hałas 1987.

mężczyźni – aczkolwiek zastosowanie metody *in vitro* umożliwia taki udział również kobietom po menopauzie, sytuując je nie tylko w roli surrogatek i angażując się znacząco, a zdarza się i wybitnie, także w sferę reprodukcji ekonomicznej (np. właściciele lub czynni zawodowo pracownicy przedsiębiorstw produkcyjnych, handlowych, bankowych, usługowych – kontynuujących np. zatrudnienie w rodzinnych lub rodowych biznesach), co automatycznie przyzwala takim osobom na udział w pozostałych wymiarach owego procesu totalnie pojętej reprodukcji.

Są to więc głównie tak zwani „młodzi starzy”, choć nie tylko tacy. Mimo że z formalnego punktu widzenia emeryci, to w dalszym ciągu aktywni w swojej dotychczas uprawianej dziedzinie: czynni zawodowo uczeni, nauczyciele akademicki, pisarze, aktorzy, dyktatorzy mody, byli wyczynowi sportowcy w rolach trenerskich, celebryci, skandaliści itp., więc osoby publiczne, wśród nich, mimo upływu lat, ciągle aktywni przywódcy polityczni, partyjni, „koronowane głowy”, organizatorzy i aktorzy międzynarodowej sceny politycznej, doradcy i honorowi prezesi związków, fundacji, organizacji itp.

Osoby takie, aktywnie uczestnicząc w życiu społecznym, zachowują wszystkie znamiona przynależne społecznej kategorii osób dorosłych. Wiek biologiczny czy demograficzny nie spełnia w ich życiu, w zasadzie aż do jego wyjątkowo znacznego zaawansowania – zwanego wiekiem starczym – funkcji ograniczającej ich społeczne zaangażowanie, społeczną czynną obecność, nie rzadko nawet do momentu ich biologicznej śmierci na „deskach sceny teatralnej” (Tadeusz Łomnicki), na katedrze uniwersyteckiej (George Herbert Mead), na „Piotrowym tronie” (Karol Wojtyła) i nie tylko takim (wszystkie te „koronowane głowy”, którym udało się dożyć późnej starości) względnie na innym stanowisku aktywnego zaangażowania (Władysław Bartoszewski) czy twórczej aktywności (Wisława Szymborska, Czesław Miłosz, Stanisław Lem itd.).

Przywoływanym więc niejako dyżurnym przykładem tak doświadczanych w wieku starszym znamion społecznej dorosłości są, poza wskazanymi, liczne biografie uczonych, aktorów, twórców sztuk rozmaitych, przywódców państw i związków religijnych, „koronowanych głów” i właścicieli znacznych i gigantycznych fortun, postaci zasłużonych dla ludzkości i narodów, a poświęcających swoje życie walce o uznawane w danym miejscu i czasie historycznym wartości, a wśród licznych z nich: zachowania i pomnażania własności terytorialnych, pielęgnowania swobód rozmaitych i respektowania praw człowieka czy obywatelskich, inspirowania i organizowania pomocy humanitarnej, angażowania się w rozwiązywanie konfliktów natury politycznej w rolach mediatorów, zakładania fundacji, rozstrzygania kluczowych dla pomyślnego istnienia państw i społeczeństw sytuacji czy problemów – podejmowania zjawieni w skutki decyzji itp.

Odniesienia te dotyczą wszakże:

- 2) takich osób, które nie posiadają formalnie stanowionego statusu emeryckiego, względnie nie są one kwalifikowane do osób starych biologicznie, lecz są uwolnione, względnie pozbawione możliwości, a nawet konieczności, brania udziału w procesach reprodukcji w ogóle lub w niektórych ich wymiarach doświadczając, bez względu na swój wiek kalendarzowy, społecznej marginalizacji względnie izolacji, podobnie jak osoby starsze wiekiem wyłączone z życia społecznego, np. poprzez izolację instytucjonalną i/lub sąsiedzko-rodzinną.

Należy mieć tu na uwadze:

- niektóre subkategorie osób niepełnosprawnych, a wśród nich zwłaszcza: bez kontaktu komunikacyjnego, z totalną atrofią sprawności, z zaburzeniami percepcji i ekspresji – bez możliwości ich korekty czy kompensacji, permanentnie obłożnie i ciężko, a nawet terminalnie chorych, a więc społecznie pasywnych (nie sposób jednoznacznie oszacować ich reprezentacji w społeczeństwie polskim, aczkolwiek zdecydowana większość osób posiadających formalny status osoby niepełnosprawnej w Polsce – a posiada go przeszło 4 miliony Polaków – jest społecznie bierna)⁶,
- osoby osadzone w zakładach karnych (zwłaszcza z zasądzeniem kary średnio- i długoterminowej) i z tego względu z rozmysłem społecznie izolowanych, ale i osoby przetrzymywane w izolacji, np. w celu wydobywania zeznań, nosicieli groźnych chorób zakaźnych, z porażającymi a widocznymi zeszpeceniami ciała, ujawniającymi nieprzewidywalne a obsceniczne zachowania⁷,
- osoby poddające się mniej lub bardziej rygorystycznej regule ekspiacyjnej, izolującej je społecznie, np. w rozmaitych postaciach służby kościelnej (zakony o restrykcyjnej i konsekwentnie praktykowanej regule), osoby pozostające w odosobnieniu domowym lub przebywające w hermetycznych sektach religijnych i sposobione do udziału w ich życiu,

⁶ Zatrudnienie osób niepełnosprawnych, a zwłaszcza kobiet w Polsce to problem szczególnej wagi sygnalizujący nie tylko kłopoty z kondycją ekonomiczną naszego państwa i społeczeństwa, lecz przede wszystkim wskazujący na niski stan zaawansowania procesu ich autonomii. M.in.: Dykcik 1996; M. Flanczewska-Wolny 2007; Frąckiewicz 2008; Gajdzica 2013; Kirenko, Sarzyńska 2010; Nowak 2002, 2012; Skrzetuska 2002; Tylewska-Nowak 2001; Żuraw 2008.

⁷ Nie stanowią oni co prawda licznej reprezentacji (w Polsce około 90 tys.), wszakże są to osoby w swojej masie dorosłe i w zasadzie sprawne fizycznie i umysłowo, które niewątpliwie mogą aktywnie uczestniczyć w ekonomicznym wymiarze procesu reprodukcji, wszakże z doktrynalnych względów totalnie izolowane i w trakcie odbywania kary pozbawienia wolności zbyt często bezczynne, co stanowi dogodną sytuację pogłębiania procesu ich demoralizacji. Patrz np. Kamiński 2006.

- osoby trwale bezdomne, przebywające w miejscach uznanych społecznie za degradujące osobę ludzką i jej egzystencję oraz nierejestrujące rozmyślnie (intencjonalnie) swojego miejsca stałego pobytu w obawie o ponoszenie stanowionych powinności (np. alimentacyjnych) i/lub kar za popełniony czyn przestępczy (np. Szarfenberg 2010),
- osoby skrywane pod przymusem: godzące się lub przymuszone do wykonywania nierejestrowanej czynności (np. prostytucyjnej) i nieujawnianej pracy niewolniczej (np. przy produkcji środków psychotropowych), wykonywanej w warunkach izolowanych fizycznie a w tym i społecznie, spełniające także służbę mafijną, najemną nielegalnie w strukturach militarnych, funkcjonujące w skrycie działających organizacjach przestępczych, spiskujących, terrorystycznych itp.,
- osoby niepoddejmuje intencjonalnie przez dłuższy czas lub stale w swoim dorosłym biologicznie życiu aktywności zarobkowej i niedysponujące formalnym statusem osób bezrobotnych, skazane na prowadzenie lub wybierające pasożytniczy, a więc sponsorowany, tryb życia – „niebieskie ptaki”, „utrzymanki”, pozostające na utrzymaniu rodziców, dzieci, partnerów seksualnych itp. (wyłączam spośród nich gospodynie domowe, których w Polsce – w początkach XXI wieku – naliczono prawie sześć milionów),
- osoby migrujące nielegalnie z przyczyn ekonomicznych, ale i umykające przed spodziewanymi w swoim kraju realnymi, względnie pozorowanymi przez nie, sankcjami karnymi, a więc skrywające miejsce swojego pobytu bądź ubiegające się o azyl w kraju docelowej migracji i przebywające w tym czasie w miejscach odosobnienia, angażujące się do służby gwarantującej im prawną nietykalność, wykonujące tajne lub półtajne misje (np. tak zwani tajni świadkowie – osoby o zatajonej tożsamości) itp.,
- a także osoby intencjonalnie izolujące się i zdystansowane wobec dominującej kultury i podstaw ładu społecznego danego społeczeństwa, jak np. we współczesnych społeczeństwach euroamerykańskich Romowie, z trudem asymilujące się do dominującej kultury i podstaw ładu społecznego i z tego względu preferujący tryb i styl życia określany często mianem pasożytniczego, skrywanego, względnie wręcz przestępczego⁸.

⁸ Obecność mniejszości romskich w krajach europejskich, ale i w Ameryce Płn., stanowi przedmiot żywego zainteresowania społecznego, rodząc nie tylko sytuacje poprawnej sąsiedzkiej koegzystencji lecz i konflikty o rozmaitej postaci i kryminogennych konsekwencjach. Dotychczas w całej historii swojej obecności wśród ludów europejskich nie asymilują się oni do kultur swojego miejsca przebywania stosując strategię mimikry w znaczeniu przydanej jej przez

Wszystkie te wymienione wyżej subkategorie osób z podmiotowych względów lokowane są lub same lokują się na marginesach życia społecznego, a zdarza się, w wielu przypadkach, że są z niego wykluczane a przynajmniej społecznie izolowane⁹.

Wreszcie trzecią kategorię odniesienia dla osób ujawniających retrogressywną postać swojego społecznego uczestnictwa stanowią takie, które lokują się wśród demograficznie dorosłych, więc w pełni sprawnych i zdrowych (pomijam tu świadomie kategorię dzieci i młodzieży nieuzyskującej jeszcze statusu formalnie stanowionej pełnoletniości), w swojej reprezentacji dysponujących zwyczajowo identyfikowanymi kompetencjami osób dorosłych udokumentowanymi nawet formalnie potwierdzonymi kwalifikacjami (np. dyplomami maturalnymi, uniwersyteckimi itp.) jednak „niewidocznych” na rynku pracy, niejako zbędnych w danym miejscu i czasie, a zarazem pozbawionych innych źródeł utrzymania (rent, zapomóg, alimentów, stypendiów, grantów itd.)¹⁰ poza obyczajowo lub formalnie pozyskiwanymi zobowiązaniami rodzinnymi.

Są to osoby, które:

- podejmują bez powodzenia, lub z chwilowym powodzeniem, próby zatrudnienia się i samozatrudnienia w oficjalnym i nadzorowanym przez państwo układzie ekonomicznym, pozostając w zasadzie poza głównym nurtem procesów reprodukcji ekonomicznej danego społeczeństwa, zyskując okresowo i tracąc już formalny status osób bezrobotnych i po niepowodzeniach w próbach jego zachowania powstrzymują się od ich ponawiania; pewną część takich osób określa się mianem NEET-ów¹¹,

R.K. Mertona. W Polsce problematyką mniejszości romskiej interesowali się m.in.: Borek 2007; Ficowski 1989; Milewski 2001, 2009; Nowicka 1999, 2003; Weigl, Różycka 2011.

⁹ Np. w Polsce w ostatnim czasie mieliśmy do czynienia z upublicznionym i wzbudzającym rozmaite społeczne – raczej odwetowe reakcje casusem mordercy na tle seksualnym Mariuszem Trynkiewiczem – co prawda zwolnionym z zakładu karnego po odbyciu 25 lat kary pozbawienia wolności jednak ponownie izolowanym w miejscu odosobnienia, pod naciskiem opinii publicznej, ujawnionej także gremialnie na forach internetowych, pod hasłem: „Zabić Trynkiewicza”, które „lajkowało” tysiące ludzi. „Organizuje się konkursy z nagrodami na wytypowanie daty śmierci Trynkiewicza, wymyśla możliwe tortury, pod więzieniem stoją ludzie, wzywający do linczu.” Wywiad Ewy Siedleckiej z prof. Józefem Krzysztofem Orłowskim w artykule pod tytułem: „Prawo Trynkiewicza” uderzy w terapię więźniów. *Gazeta Wyborcza* z 25–26 stycznia 2014, s. 6.

¹⁰ Na co wskazywał w swoim czasie J. Riffkin (2001).

¹¹ Z angielskiego: Not in Education, Employment or Training. Są to osoby, które nie kontynuują edukacji, nie biorą udziału w żadnym szkoleniu zawodowym i nie pracują. W Polsce wedle badania Eurostatu takich osób w kategorii wiekowej 25–29 lat było w 2014 roku prawie 23%. W krajach Unii Europejskiej odsetek osób bez pracy – w wieku produkcyjnym jest znacz-

- angażują się nierzadko w działalność grup niszowych a nawet przestępczych lub funkcjonujących na granicy prawa lekceważonych i/lub i n t e r e s o w n i e tolerowanych przez poddające się korupcji ośrodki władzy i służby egzekwujące respektowanie prawa (np. tzw. yumacze czy naciągacze funkcjonujący np. w przestrzeni wirtualnej i nie tylko w takiej), co skutecznie powstrzymuje takie osoby przed podejmowaniem przedsięwzięć zmierzających do uregulowania swojej życiowej stabilizacji, pozyskanie formalnego statusu, w postaci uznane za legalne – standardowe. Jeśli nawet są one aktywne w życiu społecznym, to ich aktywność przyczynia się do destabilizacji lub dezintegracji danego układu społecznego i często przybiera postać pozornej lub wybiórczej (Wilczyńska 2014),
- są to również osoby podejmujące formy aktywności ekonomicznej uznane w danym społeczeństwie za moralnie wątpliwe czy wręcz naganne, stąd najczęściej uprawiane skrycie i nierejestrowane przez państwo. Przybierać one mogą postać np. uczestniczenia w organizacji pokątnych usług handlowych, produkcji i/lub dystrybucji towarów pochodzących z nielegalnych źródeł, np. z przemytu, świadczenia pozornych usług bankowych (piramidy), uwikłania się w przemysł pornograficzny, hazard; są to co prawda osoby stale i wybiórczo dyspozycyjne, jednak na marginesach życia społecznego, co uniemożliwia im nawiązanie i kontynuowanie więzi społecznych stabilizujących ich życiowo, np. w społeczności lokalnej, rodzinnej, sąsiedzkiej, a nawet obywatelskiej,
- są to także osoby zatrudniane niby legalnie, jednak na tak zwane śmieciowe umowy, na najniższych stawkach płacowych, często bez gwarancji na ich uzyskanie i odzyskanie, bez jakiegokolwiek ubezpieczenia socjalnego i emerytalnego, obciążane niezasłużonymi a ponoszonymi przez pracodawcę kosztami, nadmiernie eksploatowane (w Polsce szacuje się ich liczbę na około 1,5 miliona);
- są to również osoby dezorientowane biograficznie i pozbawiane realnej, stabilizującej je życiowo perspektywy, np. poprzez tworzenie w państwie warunków sprzyjających kreowaniu mirażu realności dróg edukacyjnych, wiodących rzekomo do pomyślnej stabilizacji zawodowej (słabe szkoły, słabe a masowo prokurowane dyplomy, słabe kompetencje) również ulegające mirażowi realnej pomocy czy wsparcia instytucjonalnego

nie wyższy niż osób zarejestrowanych jako bezrobotne. Patrz m.in.: Marin 2013, part 2; Giddens 2014, s. 137–144.

- w rozwiązywaniu swoich problemów egzystencjalnych (pozorne pośredniaki, pozorne doradztwo, pozorne miejsca pracy, pozornie niezależny styl życia) (m.in. Standing 2014; Wykłęty lud... 2014; Urbański 2014),
- są to osoby wędrujące bez celu po kraju i świecie, sprzedające się za grosze – często w klimacie ludycznym i w strukturach „nowo plemiennych” jak je określi Michel Maffesoli (2008), ogłupiane i oszukiwane – co w konsekwencji skutkuje demobilizacją podmiotowej aktywności, są one zarażane mitami o zbawiennych dla jednostki zasadach ustroju liberalnego (neoliberalnego) promujących bezgraniczną podmiotowość – indywidualizm utożsamiany z pozbawianą często wszelkich ograniczeń wolnością, skutkującą nierzadko kompletną dezorientacją egzystencjalną a często i destrukcją witalną i moralną¹², informowanych, by tonizować nastroje, o nieuchronnym, więc nieuniknionym, postępie cywilizacyjnym ze znamionami jego „płynnej ponowoczesności” (niegwarantującej dla dorastających i dorosłych już pokoleń przewidywalnych, a tym samym realnych, warunków umożliwiających efektywne projektowanie i doświadczanie satysfakcjonujących postaci stabilizacji ekonomicznej, rodzinnej, zawodowej a nawet obywatelskiej),
 - wreszcie są to osoby zagrożone i doświadczające w swojej codzienności względnie trwałych stanów depresyjnych, frustracyjnych często o zaburzonej i zdeintegrowanej licznymi podmiotowymi niepowodzeniami tożsamości uniemożliwiającej podejmowanie zracjonalizowanych i odpowiedzialnych form społecznego uczestnictwa, w znacznej reprezentacji statystycznej „singlujące” i izolujące się w świecie realnym, kompensując zrywane i niepowiązane w rzeczywistości więzi swoim maniackalnym zakotwiczeniem w świecie wirtualnym (tak zwani *digital natives*) (Krause-Sikorska, Klichowski 2013), względnie pojawiające się w doraźnie współtworzonych grupach roszczeniowych – agresywnie manifestujące niezadowolenie i dystans wobec tradycji, dobrych obyczajów a nawet reguł zawarowanych literą prawa i instytucjonalnych prób ich respektowania i pielęgnowania (np. liczne burdy stadionowe i mafijność tak zwanych klubów kibiców sportowych) (Dudała 2004; Chlebowicz 2009; Piotrowski 2012).

¹² Literatura poświęcona temu zagadnieniu jest porażająca w swojej reprezentacji i dokumentuje wszelkie przejawy owej rozmaicie pojmowanej przez młodzież i praktykowanej „wolności” manifestowanej w indywidualnych i zbiorowych a także zorganizowanych zachowaniach. Patrz m.in.: Cekiera 1991; Janowski 1972, 2002; Paleczny 1993; Szymańczak 1984; Walicka 1987; Wójcik 1989.

- popadające nierzadko w przewlekłe uzależnienia od używek i podejmujące najczęściej nieudane, mimo ponawiania, próby wychodzenia z uzależnienia skutkujące w znacznej swojej reprezentacji aktami udanej bądź chybionej śmiertelnej autoagresji (Kijaczko 2003; Hołyst i in. 2002).

Reasumując, mamy tu do czynienia z osobami z nałogami, pozostającymi w sytuacji uzależnienia, najczęściej z nieuświadomianymi lub skrywanymi problemami zdrowotnymi, również podejmującymi próby migracji, pochodzącymi z biednych i dysfunkcyjnych rodzin, o niskim poziomie kapitału kulturowego, mieszkającymi w odległych od centrów regionalnych miejscach, ale i na peryferiach dużych miast, pozbawionych kontrolowanego przez państwo rynku pracy, z problemami komunikacyjnymi, raczej osoby samotne, słabo wykształcone, nawet z trudem radzące sobie z wykonywaniem prostych, fizycznych prac.

Spędzają one czas przy komputerze, telewizorze, popijając alkohol lub śpiąc, tracąc czas na zajęcia niebudujące przyszłości, marnotrawiąc czas i zdrowie. Nie rejestrują ich urzędy pracy, opieka społeczna. Dla instytucji państwowych osoby te po prostu nie istnieją, nie płacą rachunków, nie pracują w obawie o zagarnianie zarobków przez nieuczciwych pracodawców a nawet komorników. Często rodzice lub dziadkowie takich osób zabezpieczają im podstawową egzystencję. Są to osoby, które w znacznej swojej reprezentacji – a jest ona wysoce niespójna i tym samym zróżnicowana – straciły lub tracą kontrolę nad swoim życiem¹³.

Wymieniona wyżej druga i trzecia kategorie osób w większym lub mniejszym zakresie doświadczają społecznego wyłączenia a nawet wykluczenia, podobnie jak wskazana na wstępie kategoria starszych osób społecznych, wszakże to co je różni wobec pierwszej grupy, to ujawnianie przez nie znacznej dozy intencjonalnej *b e z c z y n n o ś c i* połączonej z utrwalającą się w ich biografiiach *b e z r a d n o ś c i* a, i co nas tutaj bardziej interesuje – indywidualną i społecznie doświadczaną *b i e r n o ś c i* a, skutkującą zarówno indywidualną, jak i w swojej masie *s p o ł e c z n ą* i egzystencjalną *d e g r a d a c j ą* - (Keplinger 2008; Szczegóła 2013; Krzyżowski i in. 2014).

Jeśli statystyczne reprezentacje takich osób nie są zbyt znaczne w danym układzie społecznym wówczas ich egzystencjalna sytuacja i ograniczona lub zawieszona społeczna ekspozycja, mimo jej traumatycznego oblicza, nie jest przedmiotem szczególnej troski ośrodków decyzyjnych i zadumanych nad biegiem ludzkich spraw, często zbyt moralizujących, humanistów.

¹³ Patrz artykuł w Gazecie Wyborczej z dnia 7 kwietnia 2015 – dodatek: Gazeta Praca pl. Nic nie będę robił. Szacuje się, że w całej Unii Europejskiej takich osób jest około 8 mln.

Nie stanowią one bowiem, w swojej znikomej reprezentacji statystycznej, istotnego zagrożenia dla kontynuacji zbiorowych form życia w jego aktualnej i perspektywicznie spodziewanej postaci. Tym samym nie są one przedmiotem poznawczego oglądu i decyzyjnego zakłopotania zwłaszcza ośrodków sprawujących władzę w danym społeczeństwie.

Zgoła inaczej rzecz się przedstawia, gdy ich reprezentacje w społeczeństwie sukcesywnie wzrastają, a z taką sytuacją mamy do czynienia we współczesnych zaawansowanych w swoim liberalizmie (neoliberalizmie) społeczeństwach kapitalistycznych, a wśród nich również w naszym i ościennych krajach. Mimo tego, nie stanowią one przedmiotu jakiegoś żywego zainteresowania poznawczego ujawnianego przez psychologów – interesujących się podmiotowymi znamionami owej bezczynności czy bezradności, jak i socjologów interesujących się słabnącą kondycją sprawnie funkcjonującego organizmu społecznego wspieranych przez moralizatorów – upatrujących w dobru wspólnym, i wspólnie chronionym, wartości godnych szczególnej uwagi i troski¹⁴.

Gdyby podzielać tę troskę i przydawać towarzyszącym jej obawom walor motywujący do podejmowania jakiś starań w kierunku rozpoznawania stanu owego zjawiska i niesionego nim zagrożenia dla wspólnego dobra wówczas, jak sądzę, nie powinno wśród zatroskanych kręgów zabraknąć także pedagogów społecznych – szczególnie wrażliwych na pozyskiwanie i odzyskiwanie owego dobra wspólnego, jakim jest pomyślnie funkcjonujące w swoich wszystkich zadaniach i funkcjach społeczeństwo.

Ów problem aktualnego i spodziewanego stanu społecznej bierności, jak się wydaje narastający w swojej ekspozycji w ostatnim czasie, staje się interesującym z poznawczego i prakseologicznego punktu widzenia wyzwaniem, godnym nie tylko zracjonalizowanej diagnozy, ale zwłaszcza zaangażowanego i wielostronnego rozwiązywania. Mam nadzieję, o co warto apelować, także z udziałem pedagogów społecznych, od zawsze traktujących aktywizację jednostek i tworzonych przez nie społeczności za jedno ze swoich kluczowych wyzwań i realizowanych w praktyce społecznej zadań¹⁵.

¹⁴ Dokumentują ten problem ostatnio sporządzane w Polsce a pomieszczone w Internecie raporty o stanie socjalnym i perspektywie na rynku pracy młodzieży kończącej naukę na poziomie średnim i wyższym. Np.: Młodzi na rynku pracy, pod lupą. Raport 2014 (do pobrania w Internecie).

¹⁵ Troskę tę dostatecznie ujawniają pedagodzy społeczni między innymi w takich monografiach jak np.: Marzec-Holka 2005; Radziejewicz-Winnicki 2008; Konopczyński i in. 2010; Syrek 2010; Pilch, Sosnowski 2013.

Literatura

- Babbie E., (2007) *Istota socjologii*, Warszawa.
- Bernard M., Scharf T. (red.) (2007), *Critical Perspective on Aging Societes*, Bristol.
- Białyszewski H. (1967), *Rola społeczna jako kategoria struktury*, „Studia Socjologiczne”, nr 1.
- Borek P. (2007), *Romowie w Polsce i Europie; historia, prawo, kultura*, Kraków.
- Brandt H. (2012), *Starcy w demokratycznych Atenach – grupa wykluczona?*, Poznań.
- Carr Dawn C., Morgan L.A., Kunkel S.R. (2007), *Aging Society and the Life Course*, New York.
- Cekiera Cz., (1991), *Młodzież protestująca, poszukująca (chuligani, gitowcy, punki, rastafarianie, szpanerzy, sataniści)*, „Biuletyn Informacyjny Towarzystwa Zapobiegania Narkomanii”, nr 4.
- Chlebowicz P. (2009), *Chuliganstwo stadionowe. Studium kryminologiczne*, Warszawa.
- Dahrendorf R., (2005), *Homo sociologicus. O historii, znaczeniu i granicach kategorii roli społecznej*, [w:], *Socjologia. Lektury*, Kycia M., Sztompka P. (red.), Kraków.
- Derczyński W. (1967), *Analiza pojęcia pozycji społecznej*, „Studia Socjologiczne”, nr 1.
- Dobrowolska D. (1992), *Przebieg życia – fazy – wydarzenia*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 2.
- Dubas E., Świtalski W. (red.) (2011), *Uczenie się z biografii innych*, Łódź.
- Dudała J. (2004), *Fani – chuligani. Rzecz o polskich kibolach*, Warszawa.
- Dykcik W. (red.) (1996), *Społeczeństwo wobec autonomii osób niepełnosprawnych*, Poznań.
- Fabiś A. (red.) (2005), *Seniorzy w rodzinie, instytucji i społeczeństwie. Wybrane zagadnienia współczesnej gerontologii*, Sosnowiec.
- Ficowski J. (1989), *Cyganie w Polsce. Dzieje i obyczaje*, Warszawa.
- Flanczewska-Wolny M. (red.) (2007), *Jakość życia w niepełnosprawności. Mity i rzeczywistość*, Gliwice-Kraków.
- Frąckiewicz L. (red.) (2008), *Przeciw wykluczeniu społecznemu osób niepełnosprawnych*, Warszawa.
- Gajdzica Z. (red.) (2013), *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*, Kraków.
- Giddens A. (2014), *Europa, burzliwy i potężny kontynent*, Warszawa.
- Gore I. (1980), *Wiek a aktywność życiowa*, Warszawa.
- Grotowska S. (2011), *Seniorzy w przestrzeni publicznej. Kapitał społeczny uczestników wspólnot, ruchów i stowarzyszeń katolickich*, Kraków.
- Gubrium J.F. (red.) (1976), *Time, Roles and Self in Old Age*, New York.
- Hałas E. (1987), *Społeczny kontekst znaczeń w teorii symbolicznego interakcjonizmu*, Lublin.
- Harris D.K. (2000), *Teaching Sociology of Ageing and the Life Course*, Washinton.
- Hill R.D. (2009), *Pozytywne starzenie się. Młodzi duchem w jesieni życia*, Warszawa.
- Hołyst B i inni (red.) (2002), *Samobójstwo*, Warszawa.
- Janowski A. (1972), *Hippisi w poszukiwaniu ziemi obiecanej*, Warszawa.
- Janowski A. (2002), *Hippisi w poszukiwaniu ziemi obiecanej*, II wyd., Warszawa.
- Kamiński M.M. (2006), *Gry więzienne. Tragikomiczny świat polskiego więzienia*, Warszawa.
- Keplinger A. (red.) (2008), *Bierność społeczna. Studia interdyscyplinarne*, Warszawa.
- Kijaczko S. (red.) (2003), *Samobójstwo. Specyfika, problem, horyzonty badawcze*, Opole.
- Kirenko J., Sarzyńska E. (2010), *Bezrobocie, niepełnosprawność, potrzeby*, Lublin.
- Konopczyński M., Theiss W., Winiarski M. (red.) (2010), *Pedagogika społeczna. Przestrzenie życia i edukacji*, Warszawa.
- Kotlarska-Michalska A. (red.) (2013), *Człowiek stary w rodzinie i społeczeństwie*, „Roczniki Socjologii Rodziny”, t. XXIII.

- Krause-Sikorska H., Klichowski M. (2013), *Świat digital natives. Młodzież w poszukiwaniu siebie i innych*, Poznań.
- Krzyżowski L. i in. (2014), *Młodzi emeryci w Polsce. Między biernością a aktywnością*, Łódź.
- Maffesoli M. (2008), *Czas plemion*, Warszawa.
- Manterys A. (2000), *Klasyczna idea definicji sytuacji*, Warszawa.
- Manterys A. (2008), *Sytuacje społeczne*, Kraków.
- Marin B. (2013), *Welfare in an Idle Society*, London.
- Marzec-Holka K. (red.) (2005), *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*, Bydgoszcz.
- Mielczarek A. (2011), *Edukacyjne, kulturowe i społeczne konteksty starości*, Wrocław.
- Milewski J. (2001), *Romowie żyją wśród nas*, Suwałki.
- Milewski J. (2009), *Romowie – przyszłość bez uprzedzeń*, Suwałki.
- Modrzewski J. (2004), *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne*, Poznań.
- Modrzewski J. (2007), *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne*, Poznań.
- Nawrocka J. (2013), *Społeczne doświadczanie starości. Relacja pozasłowna*, Kraków.
- Nowak A. (2002), *Bezrobocie wśród niepełnosprawnych*, Katowice.
- Nowak A. (2012), *Zagrożenie wykluczeniem społecznym kobiet niepełnosprawnych*, Katowice.
- Nowicka E. (2003), *Romowie o sobie i dla siebie. Nowe problemy i nowe działania w pięciu krajach Europy Środkowo-Wschodniej*, Warszawa.
- Nowicka E. (1999), *U nas dole i niedole. Sytuacja Romów w Polsce*, Kraków.
- Palczyński T. (1993), Grupy subkultury młodzieżowej: próba analizy – propozycje teoretyczne, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 3.
- Pilch T., Sosnowski T. (red.) (2013), *Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*, Warszawa.
- Piorunek M. (red.) (2010), *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Od teorii do praktyki*, Toruń.
- Piotrowski P. (2012), *Chuligani a kultura futbolu w Polsce*, Warszawa.
- Radziejewicz-Winnicki A. (2008), *Pedagogika społeczna*, Warszawa.
- Riffkin J. (2001), *Koniec pracy. Schyłek siły roboczej na świecie i początek ery postrykowej*, Wrocław.
- Saxena D.P. (2006), *Sociology of Ageing*, New Delhi.
- Seligman M., Walker E., Rosenhan D. (2003), *Psychopatologia*, Warszawa.
- Siedlecka E. (2014), *Prawo Trynkiewicza*, „Gazeta Wyborcza” z 25–26 stycznia 2014.
- Sierakowska K. (2003), *Rodzice, dzieci, dziadkowie. Wielkowiejska rodzina inteligentna w Polsce 1918–1939*, Warszawa.
- Skrzetuska E. i in. (2002), *Poziom życia osób niepełnosprawnych w okresie transformacji ustrojowej w ich własnej ocenie*, Lublin.
- Slovenko K. (2008), *Wykluczenie społeczne ludzi starszych jako wyzwanie polityki społecznej*, [w:], *Polityka społeczna i praca socjalna*, Marzec-Holka K. (red.), Bydgoszcz.
- Standing G. (2014), *Prekariat. Nowa niebezpieczna klasa*, Warszawa.
- Synak B. (red.) (2000), *Ludzie starzy w warunkach transformacji ustrojowej*, Gdańsk.
- Synak B. (2003), *Polska starość*, Gdańsk.
- Syrek E. (red.) (2010), *Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu „civil society”*, Katowice.
- Szarfenberg R. (red.) (2010), *Ubóstwo i wykluczenie społeczne w Polsce*, Warszawa.
- Szarota Z. (2010), *Starzenie się i starość w wymiarze instytucjonalnego wsparcia*, Kraków.
- Szczegóła L. (2008), *Bierność obywateli. Apatia polityczna w teorii demokratycznej partycypacji*, Warszawa.

- Szymańczak M. (1984), *Hippie, punk, poppers i inni. Szkic do monografii młodzieżowych stylów kontestacyjnych lat 80-ych*, Warszawa.
- Tylewska-Nowak B. (2001), *Autonomia osób niepełnosprawnych w opinii wybranych grup społecznych*, Poznań.
- Urbański J. (2014), *Prekariat i nowa walka klas*, Warszawa.
- Victor Ch. (2006), *The Social Context of Ageing. A Textbook of Gerontology*, London–New York.
- Walicka J. (1987), *Czciociele szatana*, Warszawa.
- Wilczyńska W. (2014), *Młodzież na biegunach życia społecznego*, Warszawa.
- Weigl B., Różycka M. (2011), *Romowie 2011. Życie na pograniczu*, Warszawa.
- Włodarczyk E. (2010), *Wiek społeczny jako kryterium periodyzacji procesu socjalizacji*, [w:], *Socjalizacja w kategoriach wieku społecznego. Standaryzacja socjalizacji inkluzyjnej. Dzieciństwo i młodość*, Sipińska D., Modrzewski J., Matysiak-Błaszczak A. (red.), Leszno.
- Worach-Kardas H. (1987), *Metoda biograficzna i badania orientacji wobec czasu u ludzi różnych grup wieku*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 4.
- Worach-Kardas H. (1988), *Fazy życia zawodowego i rodzinnego*, Warszawa.
- Worach-Kardas H. (2002), *Wiek*, [w:], *Encyklopedia socjologii*, t. 4, Frieske K. i in (red.), Warszawa.
- Worach-Kardas H. (1983), *Wiek a pełnienie ról społecznych*, Warszawa.
- Wójcik J. (1989), *Podkultury młodzieżowe lat 80-ych. Wybrane problemy*, Warszawa.
- Wykłety lud o jakim Marksowi się nie śniło, wywiad z G. Standingiem w „Gazecie Wyborczej” z dnia 22–23 listopada 2014.
- Znaniński F. (2011), *Relacje społeczne i role społeczne*, Warszawa.
- Żuraw H. (2008), *Udział osób niepełnosprawnych w życiu społecznym*, Warszawa.

Maria Mendel

Uniwersytet Gdański

Postanimacja w postdemokracji

Post-animation in post-democracy

ABSTRACT: In this text the author argues that the work for democracy makes sense in the contemporary reality of post-democracy (a quasi-democratic order in which democratic and non-democratic elements of social life, serving the only economic values, interplay in their everyday relationships). This work may be focused on the field of social animation, especially on the community work, which should be defined as post-animation, on the one hand acting for post-democracy and on the other being productive in building democracy.

KEYWORDS: Democracy, post-democracy, animation: community work, education for democracy.

STRESZCZENIE: Autorka argumentuje tezę, głoszącą iż w aktualnych warunkach postdemokracji, czyli ładu *quasi*-demokratycznego, w którym to, co demokratyczne na co dzień waży się z tym, co takie nie jest, służąc wyłącznie kapitałowi, sens ma praca na rzecz przenoszenia punktu ciężkości na stronę demokracji. Praca ta może koncentrować się w polu animacji, którą w tych warunkach można opisywać jako postanimację, z jednej strony ewidentnie podtrzymującą kondycję postdemokracji, z drugiej – owocną w działaniach na rzecz demokracji.

SŁOWA KLUCZOWE: Demokracja, postdemokracja, animacja: animacja lokalnych społeczności, edukacja dla demokracji.

W myśli o demokracji początku XXI wieku można rozumieć jako czas współwystępowania ostrej krytyki – z jednej strony – i swoistej apoteozy tego ładu społecznego, z drugiej. Jak dwie strony medalu, podejścia te charakteryzują klimat opisu sformatowanej neoliberalnie rzeczywistości, w której kryzys

– odczuwany początkowo jako „jedynie” ekonomiczny – rozlał się ze swoją retoryką na wszystkie sfery życia społecznego, stając się kryzysem społeczeństwa i kultury. Demokracja stała się w tych warunkach kwestią i jej rozpatrywanie podjęto nie tylko w perspektywie kryzysu, ale wyraźnie jako kryzys, co reprezentuje m.in. wspomniane przenikanie się kontestacji rzeczywistości z wizjami jej zmiany, odwołującymi się do demokratycznych wartości, jako dziedzictwa budzącego nadzieję. Autorzy tacy, jak Robert Putnam (Putnam 2002), Alain Tourain (Tourain 2012), czy Collin Crouch (Crouch 2004) o współczesnym, wielowymiarowym kryzysie społeczno-kulturowym pisali jako o kryzysie demokracji (zob. także Mendel, Szkudlarek 2012; Mendel, Szkudlarek 2013). Według Croucha z kryzysu tego wyłoniła się postdemokracja, którą – najkrócej – można scharakteryzować jako ład, wprowadzie nieustannie nawiązujący do demokracji i wykorzystujący stworzone w jej ramach układy i procesy zarządzania oraz instytucje, jednakże daleki od sedna ich działania. Stanowiące je wartości i budowane na nich dyspozycje do działań w kierunku dobra społecznego, są w postdemokracji na różne sposoby unieważniane, co w końcu doprowadza do postępującego zaniku sprawstwa w sektorze publicznym i coraz bardziej niepodzielnego panowania sektora prywatnego. Proces ten jest niewątpliwie formą prywatyzacji. O jej polskich, „pełzających” odmianach zagarniających coraz to kolejne obszary usług publicznych pisał Dawid Sześciłło (2013)¹. Spotyka się w tym z Crouchem, który wykazał w swojej – wydanej w roku 2004 i wiele razy wznawianej – książce *Postdemokracja*, że obowiązującą doktryną stało się, ustabilizowane za rządów Ronalda Reagana w USA i Margaret Thatcher oraz (paradoksalnie) Tony’ego Blaire’a z Partii Pracy w Wielkiej Brytanii, nowe publiczne zarządzanie (ang.: *New Public Management*), ze swoimi sztandarowymi hasłami, których oksymoroniczno-

¹ Autor zwraca uwagę, że w Polsce długo udawało się uniknąć prywatyzacji dwóch kluczowych usług publicznych – oświaty i ochrony zdrowia. Aktualnie jednak, właśnie w sposób „pełzający”, „po cichu” usługi te podlegają coraz szerszej komercjalizacji i są na wiele sposobów prywatyzowane. W tym kontekście analizowałam niedawno zmiany w statusie szkół publicznych, które – pod sztandarem dywersyfikacji szkolnictwa państwowego albo/i otwartej krytyki centralnego dotowania tego sektora i rzekomo archaicznych rozwiązań w zakresie ochrony autonomii nauczycieli (w Polsce „Karta Nauczyciela”) – charakterystycznie porzucają lub przegaszają ostrość nazwy „szkoła”, przekształcając się w podmioty publiczno-prywatne lub jednoznacznie prywatne (wprowadzenie do seminarium zorganizowanego przez Zakład Pedagogiki Społecznej UG: „Szkoła publiczna, czyli jaka?”, 30.10.2014, Uniwersytet Gdański; wystąpienie „Czy demontaż szkolnictwa publicznego?” przygotowane na V Konferencję Edukacji Krytycznej: „Analiza–Edukacja–Działanie. Edukacja krytyczna dla ekonomicznej i społecznej sprawiedliwości”, Wrocław, 15 czerwca 2015).

ści jakoś wówczas nie dostrzegano (np. orientacja na klienta jako orientacja na wyniki i przedsiębiorczość w kierowaniu się interesem klienta). To ona leżała u podstaw „zacierania się” istotowego sensu, wspomnianego sedna demokracji. Postępująca jego mglistość dokonuje się w retoryce głośniejszej pochwały państwa dobrobytu, w której jednak artykulacja praktyk prywatyzacyjnych słyszalna nie jest, polegając – na przykład tak, jak we współczesnym zarządzaniu miastami – na „cichym” zastępowaniu publicznych usługodawców prywatnymi, albo – w opiniowaniu zmian – głosu mieszkańców opiniami ekspertów. Amerykańska badaczka, Pauline Lipman, badała tego typu praktyki w Atlancie i Chicago, dochodząc do wniosków zasilających nurt krytyki miejskiego neoliberalizmu, polegającego m.in. na zjawisku „marketingu miejsc”, czyli zarządzaniu miastem, jako przedkładaniu interesu finansowego ponad interes i dobro jego mieszkańców (Lipman 2004). Władze miast, dla zysku w imię dobra miasta, nie wahają się pozbawiać tego dobra jego mieszkańców – likwidować szkoły leżące na intratnych parcelach, czy prowadzić rewitalizację-gentryfikację, sprowadzającą się do przesiedlania ubogich mieszkańców niedoinwestowanych dzielnic, tylko bez nich stanowiących centrum zainteresowania biznesu itd. (zob. Mendel 2014). Wspomniany nurt radykalizuje się w obliczu nasilania się tego rodzaju postdemokratycznych postaci zarządzania miastem i jego postępującej prywatyzacji (ang.: *radical urbanism*). Radykalni urbaniści dopominają się w związku z tym nie tylko o podmiotową kondycję mieszczańską wyrażaną przez Henri'ego Lefebvrea w postulacie „Prawa do Miasta”, ale i o szczegółowe „prawa do miasta”, pozwalające na rzeczywiste współtworzenie „miasta bliskiego sercu” jego mieszkańcom i ich potrzebom oraz interesom (zob. Harvey 2012; Nawrotek 2011; Nowakowski 2010).

Wracając do „pełzającej” w Polsce prywatyzacji kluczowych usług publicznych, a – generalnie – sfer „miękkich”, takich jak: ochrona zdrowia, edukacja i kultura, Paweł Wodziński – szczególnie interesująco w kontekście problematyki tej mojej wypowiedzi – przeanalizował aktualne, postdemokratyczne reguły w polskim sektorze kultury (m.in. „sprawiedliwy” i „demokratyczny”, ale służący władzy system dystrybucji grantów i konkursów na stanowiska dyrektorskie w teatrach). Kończąc, zdefiniował postdemokrację w parafrazie Croucha, aktualizującej niejako jego tezy w polskiej perspektywie. Brzmi ona następująco: „(p)ostdemokracja wytworzyła nową formułę działania. Trudno zarzucić jej, że wszystkie procedury, które obowiązują w jej ramach, są niedemokratyczne, przynajmniej część z nich spełnia bowiem wymogi, które stawiamy procesom demokratycznym. Nie można również powiedzieć, że są one w pełni demokratyczne, bo część z nich tak została pomyślana, by móc obejść najbardziej restrykcyjne i egalitarne zasady postępowania. Postdemo-

kracja tworzy system, który jednocześnie jest i nie jest demokratyczny” (Wodziński 2013).

Traktując to ujęcie jako podstawę tezy tworzącej ten tekst, chcę wypowiedzieć się na temat swoich wątpliwości, skupiających się w pytaniu o status animacji i rolę, jaką odgrywają animatorzy w warunkach postdemokracji. Teoretycznie rzecz ujmując, w centrum zainteresowania chciałabym postawić relację demokracja–nie-demokracja, reprezentowaną w praktykach nowego zarządzania publicznego i w reagującej na nie animacji, rozumianej tu jako obszar działania pedagogiki społecznej².

Moja teza wywodzi się z powyższych ujęć postdemokracji według Croucha i Wodzińskiego, i akcentuje nadzieję, która rozpiną się pomiędzy elementami charakterystyki głoszącej generalnie, że system ten „jest” i „nie jest” demokratyczny. W zgodzie z – nośnym dla pedagogiki społecznej – poglądem Ferdinanda Tönnies’a, że jeśli zajmujemy się rzeczywistością, nie zaś czystą teorią, mamy do czynienia ze skalami, a nie opozycjami (Szacki 1988, s. XXV). Zatem rozwiązania leżą gdzieś „pomiędzy”, rozciągnięte na skali od niedemokratycznego do demokratycznego ładu. W związku z tym, po pierwsze, ma sens praca na rzecz przenoszenia punktu ciężkości na stronę demokracji. Po drugie, praca ta może koncentrować się w polu animacji, która – choć realizowana w warunkach postdemokracji, ale aktywnie kultywująca wspomniane sedno demokracji – ma szansę nie tylko skutecznie ograniczać aktualnie rozwijające się praktyki postdemokratyczne, ale również z powodzeniem blokować rozwijanie się ich w przyszłości.

Najpierw małe repetytorium z animacji w perspektywie pedagogiki społecznej³. Animacja, jako pojęcie odnoszone do zagadnień rozwoju społecznego, oznacza – dosłownie – ożywianie aktywności jednostek i grup⁴. Może ono dokonywać się w różnych dziedzinach i przebiegać w zróżnicowanych formach, stąd tak rozumiana ma swoje dookreślenia, rozszerzenia nazwy, precyzujące jej zakres znaczeniowy. Wyróżnia się w ten sposób, szeroko opisywane w literaturze zagadnienia, następujące animacje: społeczną, kulturalną, społeczno-kulturalną i społeczno-wychowawczą (Kargul 1995; Żebrowski 1998). Jak pisać

² Nawiązując do struktury pojęciowej pedagogiki społecznej według Ewy Marynowicz-Hetki (2006).

³ Sama powtarzam, wykorzystując w tym fragmencie swoje dawniejsze analizy dotyczące animacji w: Mendel 2002, s. 12–13.

⁴ Por.: prezentacja istoty i rozwoju pojęcia „animacja” w kontekście pedagogiki społecznej w opracowaniach J. Żebrowskiego, od prekursorskich ujęć popularyzujących je w Polsce (Żebrowski 1991, s. 101–124), do podejść przekrojowych (Żebrowski 1998).

badacze, analizujący te animacyjne koncepcje, polskie ich źródła tkwią w pedagogice kultury i pedagogice społecznej, w szczególności zaś w dziele Heleny Radlińskiej, postulującej przekształcanie środowiska siłami samego środowiska, jego skuteczną *meliorację*, ulepszanie, prowadzące do powstawania więzi społecznych (Pilch, Lepalczyk 1995).

Wspólny grunt dla różnorodnych podejść stwarza stanowisko Pierre'a Besnarda, twórcy podstaw współczesnej teorii animacji. Według Besnarda animacją jest każda akcja w środowisku, zmierzająca do rozwoju komunikacji wewnętrznej i zbudowania struktury życia społecznego; metoda integracji i uczestnictwa (za: Żebrowski 1991, s. 102). Istotne jest przy tym, że w ten sposób rozumiana animacja wiąże trzy podstawowe procesy: odkrywania (problemów, celów, możliwości itp.), tworzenia związków (pomiędzy jednostkami, grupami) oraz kreacji (sprzężenie jednostek i grup wskutek działania – często twórczego) (Żebrowski 1991). Funkcje, jakie spełnia animacja, przedstawia się zwykle jako modyfikacje podziału, dokonanego przez Besnarda, wskazując – zasadniczo – na funkcje społeczne i kulturalne (Kopczyńska 1993, s. 102–110). Dla przykładu, jest to pięciopunktowa klasyfikacja, na którą składają się funkcje: adaptacyjna, integracyjna, komunikacyjna i partycypacyjna (Żebrowski 1991, s. 111) (funkcję informacyjną zastępuje się często funkcją edukacyjną, jak czyni to Barbara Jedlewska (2001, s. 61).

Animacja jest w związku z tym utożsamiana z demokratyzacją życia społecznego⁵. Definiowana w orientacji na kształtowanie struktury życia społecznego, integrację i uczestnictwo, i spełniając wymienione funkcje, może być ewidentnie ożywianiem osób i grup w praktykowaniu demokracji. Demokracji, która – jeżeli zachowuje swoje sedno – opiera się na konflikcie i agonistycznym jego rozwiązywaniu, które polega – jak w ujęciu Chantal Mouffe – na ścieraniu się przeciwników, a nie terminalnej walce wrogów (Mouffe 2005). Animator staje się w takich okolicznościach sprzymierzeńcem, będącym po stronie tych, których głos artykułujący potrzeby nie jest słyszany i których obywatelska partycypacja nie jest możliwa⁶. Animacja jest zatem także oporem wobec dominujących struktur i form panowania, wyrażającym się w ożywianiu demonstracji roszczeń i praktyk zgodnych z – fundującym demokrację – założeniem równości (Rancière 2007).

⁵ Zob.m.in.: seria pod red. Jana Żebrowskiego, *Edukacja w społeczeństwie obywatelskim*, Gdańsk 1995–2001.

⁶ Na temat sprzymierzenia zob.: Mendel 2010, Mendel 2002 i wiele innych publikacji, w których koncepcja sprzymierzenia jest przez tę autorkę rozwijana.

O tym, jak przedstawia się to w warunkach postdemokracji, niech świadczy kilka następujących przykładów, dających do myślenia w perspektywie refleksji o relacji władzy i oporu.

Pierwszy skupia się na kolejach losu animatorów, w początkach XXI wieku ożywiających obywatelską partycypację, zaangażowanych w procesy uspołecznienia, między innymi w sferze zarządzania miastem. Interesująca może być w tym kontekście odpowiedź na pytanie o to, co dzieje się z nimi dzisiaj, kiedy mają za sobą liczne działania animacyjne, na przykład w zakresie tworzenia budżetu obywatelskiego, otwartego dla osób marginalizowanych, bezdomnych. W Trójmieście mamy kilkunastu znakomitych animatorów, których tego typu – wieloletnie i cenione lokalnie i ponadlokalnie – doświadczenia uczyniły wielkimi autorytetami (w świetle ich popularności, także medialnej, można powiedzieć: gwiazdami) na tym polu. Zatem co robią dzisiaj?

W odpowiedzi można przedstawić trzy scenariusze. Pierwszy, nazwijmy go „scenariuszem magistratu”, grupuje większość tych animacyjnych gwiazd, które etatowo pracują dla władz lokalnych w miejskich urzędach. W niektórych przypadkach władze te współtworzą, pełniąc wysokie funkcje, z prezydentką włącznie. Co to oznacza? Z jednej strony można odnieść wrażenie, że był to celny strzał ze strony neoliberalnego urbanizmu: etatowym zabezpieczeniem i prestiżową pozycją władza ich „kupiła”, a oni się jej „sprzedali”, zamykając usta i zapominając o swojej animacyjnej funkcji ożywiania oporu na rzecz obywatelskiej partycypacji. Z drugiej, można dostrzec przejawy kształtowania przez nich strukturalnych rozwiązań, realnie zwiększających możliwości w tym zakresie. Można to stwierdzić na podstawie obserwacji ich działania, przynoszącego pozytywne zmiany, m.in. w kulturze organizacyjnej miejskich urzędów, do których weszły nowe, partnerskie formy komunikacji z mieszkańcami i ich organizacjami. Animatorzy sprawujący władzę we wspomnianych miastach wydają się otwarci i dostępni, łatwo można się z nimi skontaktować, bo ściśle współpracują z ludźmi realizującymi miejskie zadania publiczne (czyli głównie z organizacjami pozarządowymi), uczestniczą w zebraniach dzielnicowych i nierzadko przychodzą na nawet małe, sąsiedzkie zebrania. Co ważne, sami o sobie mówią, że chociaż nie jest im lekko, bo problemów nie brakuje, w nowych rolach mają jednak więcej możliwości.

Drugi scenariusz, który można nazwać „scenariuszem bliskim GONGO”, rozwija się wokół następującej, także z życia zaczerpniętej historii: oto wybitny animator, po latach pracy w organizacjach trzeciego sektora, polegającej na pozyskiwaniu grantów i ich – czasem spektakularnego, dostrzeganego w skali międzynarodowej – efektywnego wydatkowania, specjalizuje się w specyficznej dziedzinie i określonych usługach publicznych. Rozwija więc swoją orga-

nizację (z czasem – przez „zasysanie” ludzi – wchłaniając inne), która – stając się bezkonkurencyjna na rynku tych usług (oferowanych na poziomie lokalnym i ponadlokalnym), przekształca się w wydajnie prosperującą firmę, w pełni funkcjonalną wobec władzy, reprezentowanej przez rząd lub władze lokalne.

W początkach XXI wieku (zbieżnie z kryzysem demokracji) zaistniała – określając postdemokratyczne praktyki – nazwa GONGO (ang.: *government organized non-governmental organization*)⁷. Wyraża ona zewnątrzsterowną formułę działania organizacji, która jedynie ze statusu zadeklarowanego w sądowym rejestrze jest organizacją pozarządową. W rzeczywistości organizacje tego typu tworzone są lub kolonizowane przez rządy państw w celu pozyskiwania środków i realizacji – często w skali międzynarodowej – znaczących celów politycznych, gospodarczych i innych. Istnienie GONGO ewidentnie wypacza ideę organizacji pozarządowej, opierającej się na niezależności, typowej dla instytucji trzeciego sektora, charakterystycznie akcentującego odrębność od nastawionego na zysk sektora prywatnego oraz sektora publicznego, rządzącego się prawami nie zawsze adekwatnymi wobec potrzeb niszowych, czy też słabo w społeczeństwie identyfikowanych (Defourny, Develtere 2006, s. 15).

Próbując interpretować opisany wyżej przypadek, odruchowo potępiamy animatorów, rozwijających się w tę stronę. Zarzucamy im, że utracili zdolności oporowe, pracując na zlecenie i gubiąc kondycję niezależności oraz status – zasilanych własną pracą – organizacji trzeciego sektora. Po impulsywnej ocenie „na gorąco” przychodzi jednak kolej na chłodną jej wersję, w wyniku której postrzegamy walory wyspecjalizowanych, sprawnych organizacji pracujących funkcjonalnie wobec potrzeb miasta czy państwa. W trójmiejskim przypadku to właśnie taka organizacja – pracując na ciągłości zleceń – zdolna była wypracować stabilne i wielowymiarowo weryfikowane rozwiązania społeczne.

Trzeci scenariusz – „scenariusz akademicki” – opisuje wybitnych animatorów, którzy przeprowadzają jeszcze animacyjne akcje w rozmaitych środowiskach, ale przeważnie w formacie akademickim, ze studentami, ponieważ swoją przyszłość związali lub pragną związać z uczelnią. Sprzyja temu profil praktyczny studiów na kierunkach społecznych, zobowiązujący uczelnie do pozyskiwania nauczycieli akademickich poza swoimi murami, w świecie, do którego mają przygotować studentów – na przykład – animacji lub pracy społecznej. Akademia, podporządkowana obecnie swoistej wersji nowego publicznego zarządzania, która stała się jej „nową teologią” (Power, za: Lock, Lorenz 2007, s. 406), nie może jednak w pełni wykorzystać możliwości, jakie poten-

⁷ <http://en.wikipedia.org/wiki/GONGO> (data pobrania: 25.04.2015).

cialnie oferuje znakomity animator. Operuje dogmatycznymi kategoriami, takimi jak koncentracja na efektach, zapewnianie jakości kształcenia, akredytacja itd., ma swoich kapłanów (jak w Anglii – eklezjastycznych administratorów – *New Public Managers* (Power, za: Lock, Lorenz 2007, s.407) i swoje rytuały (wśród nich na przykład celebrowane powstawanie oraz egzekwowanie funkcjonowania każdej kolejnej procedury procedur). Poza tym – w powiązaniu z postępującą komercjalizacją wyników swojej działalności – uczelnie popadają w skrajną, hiperbiurokratyzację (Power, za: Lock, Lorenz 2007, s. 405). „Nowa teologia” i jej struktury stały się narzędziami neoliberalnie zorientowanego panowania nad uniwersytetem, który – ulegając presji – traci swoją podmiotową tożsamość jako wspólnota i wprzęgnięty zostaje w służbę interesowi, który leży poza tą wspólnotą⁸. To jedna z wersji prywatyzacji, którą można utożsamić z postdemokracją. W tej perspektywie animator lądujący na uczelni wydaje się – niestety – straconym potencjałem i zasobem ożywczej mocy, przytłoczonym skrajnie zbiurokratyzowaną rzeczywistością. Obierając jednak inną, można powiedzieć, że jest dla uczelni nadzieją, szczególnie w świetle aktualnego przedstawiania szkolnictwa wyższego na tory „instytucji uczenia się przez całe życie”, promującej różnorodne formy edukacji pozaformalnej, integrującej ofertę lokalnych placówek i wyczulonej na lokalne potrzeby edukacyjne⁹. Wydaje się, że animator w uczelni uczącej przez całe życie może stanowić krytyczny element w procesie jej zmiany w kierunku demokratycznie funkcjonującej wspólnoty.

Co wynika z tych scenariuszy?

Trudno w ich świetle sformułować jednoznaczne konkluzje. Chociaż odwoływałam się do wyników swoich obserwacji i wiedzy lokalnej, którą mogłam ukształtować przez osobiste zanurzenie w analizowanym środowisku¹⁰, bardziej są one wyrazem „radarowego” wychwytywania cech postdemokracji w animacyjnym polu działania, niż ich badawczego, regularnego opisu. To interpretacyjne sugestie, pełne braków i wątpliwości. Jednak w związku z tym, że specyfika podjętej problematyki wskazuje, iż mamy w niej do czynienia ze skalami, a nie opozycjami (o czym wspomniałam), przedstawiam wyniki ana-

⁸ Wątek ten rozwijam w innym tekście, zob. Mendel 2012.

⁹ Zob.: „Perspektywa uczenia się przez całe życie”, strategiczna polityka polskiego rządu, z dnia 10.09.2013.

¹⁰ Utrzymuję kontakt z pomorskimi animatorami, współpracując z nimi w ramach rozmaitych projektów i zadań. Wielu z nich, to absolwenci studiów podyplomowych UG: „Animacja Współpracy Środowiskowej”, które przez wiele lat prowadziłam. Zwłaszcza pierwsze edycje – w latach 90. – ukształtowały znakomitą kadrę animatorów, która przez jakość i wyniki swojej pracy stała się rozpoznawalna zarówno na Pomorzu, jak w całej Polsce.

liz w formule „mniej więcej” orientującej co do miejsca poszczególnych, scenariuszowych animacji na skali postdemokracji, czyli w rozpięciu pomiędzy demokracją a niedemokracją. Pośredniczy w tym podejście animatorów do władzy i oporu, obecne w poszczególnych scenariuszach.

W myśleniu o relacji władza–opór, dotyczącej animacji uwikłanej w postdemokratyczną rzeczywistość, inspiracją dla mnie stała się wypowiedź Małgorzaty Jacyno. W kontekście zdania o nowych ruchach miejskich i aktualnym przejmowaniu przez władzę języka przez nie wypracowanego, autorka zwróciła uwagę, że „w Polsce władza i opór tworzą continuum” i mamy do czynienia z „ciężką pracą, którą za władzę wykonuje opór”¹¹. Nie wchodzę tu w możliwość do rozwinięcia dyskusję wokół pojęcia władzy, której kojarzenie z oporem koncentruje na wąskim rozumieniu, czy jednym tylko z możliwych wymiarów jej pojęcia (jeżeli by opierać się na pojęciu władzy według Michela Foucaulta)¹². Przyjmując optykę Małgorzaty Jacyno, analizowałam przedstawione scenariusze w opozycyjnym układzie, utworzonym z dwóch par: opór–władza i demokracja–niedemokracja (schemat 1).

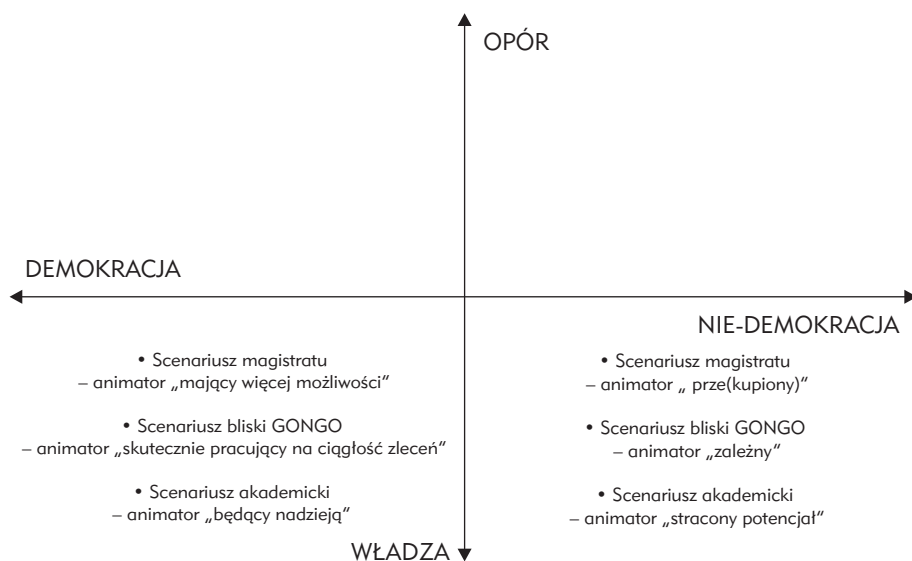
Najbardziej widoczne rezultaty otrzymane na schemacie, to puste pola utworzone przez opozycję władza–opór. Ta pustka wydaje się potwierdzać pogląd, że w postanimacji nie ma opozycji władza–opór, i że relacja pomiędzy nimi stanowi *continuum*. Na tej podstawie można by stwierdzić, że dla „postanimatorów” demokrację i postdemokrację różnicuje jedynie władza; oporu w tej relacji nie ma. Można pójść za Małgorzatą Jacyno i stwierdzić, że jest to wyraz zawłaszczania oporu przez władzę. Jest to dyskusyjne i dalej dam tej dyskusji wyraz, ale w tym miejscu stwierdzenie to niech potwierdza następująca obserwacja, kolejna z trójmiejskich opowieści. Otóż działacze kilku ruchów miejskich, skonsolidowani w swoim oburzeniu, opublikowali w lokalnej prasie swoje stanowisko, wyrażające ostry sprzeciw wobec podejmowania przez władze miasta języka zmian i konkretnych rozwiązań, pomysłów, które

¹¹ Wypowiedź Małgorzaty Jacyno podczas sympozjum z okazji 30. rocznicy śmierci Michela Foucaulta: „Pamiętać Foucaulta. Władza, wiedza, opór we współczesnej refleksji badawczej”, Uniwersytet Łódzki, 16 grudnia 2014. Zob. także: Jacyno 2007.

¹² Pojęcie władzy u Foucaulta ewoluowało, lecz najogólniej można rozumieć je jako dyskursywną konstrukcję rzeczywistości, którą tworzą relacje panowania. Władza jest według Foucaulta wszędzie, pochodzi zewsząd i nie posiada struktury. W związku z tym opisuje ją jako rozmaite reżimy prawdy, które podlegają nieustannej negocjacji i w swojej płynności przenikają całe społeczeństwo. Przy czym „prawda” jest jedną z form wiedzy, a formy te konstytuują władzę. Według Foucaulta strategiczne zespoły zjawisk społecznych – na przykład w związku z seksem – tworzą specyficzne urządzenia wiedzy i władzy (dyspozytywy); zob. Foucault 2000, s. 93.

nie do nich należały (bezpośrednim powodem była szybka re-aranżacja wielkiego parkingu w sercu miasta i – zgodnie z wcześniejszymi apelami ze strony ruchów – przekształcenie go w otwartą, niekomercyjną przestrzeń publiczną). „Zabraliście nam nasze prawa” mówili, a – generalnie – domagali się gry w granicach podjętych ról, czyli konsekwentnego zachowywania statusów: władza, to władza, opór, to opór.

Schemat 1. Wymiary animacji na skalach demokracja–niedemokracja i władza–opór na podstawie scenariuszy karier animatorów w warunkach postdemokracji



Źródło: opracowanie własne

W tym kontekście trzeba już porzucić perspektywę wyznaczoną wąskim rozumieniem władzy, jako działania reprezentacji miejskiego samorządu i postawić pytanie o władzę w szerokim rozumieniu – jak u Foucaulta – jako dyskurs, a także jego produkt w rzeczywistości, którą tworzą relacje panowania. Tak pojmowana – w przedstawionym przypadku – jest także władzą społecznych ruchów i powiązanych z nimi dyspozytywnie podmiotów. W moich scenariuszach – jeżeliby były planowane jako obszerniejsze wypowiedzi – można by zawrzeć wiele opisów działania animatorów, zarządzających środowiska, strategicznie konsolidujących rozmaite zjawiska społeczne wokół postawionych sobie celów i niewątpliwie tworzących wiedzo-władzę, co ostatecznie generuje nierzadko znakomite, skuteczne rozwiązania społeczne. Bywa też, że owo ani-

macyjne urządzenie odbywa się na dużą skalę, przybierając nierzadko korporacyjne kształty. Na przykład, jak w Wielkiej Brytanii, gdzie od lat zaznacza się tendencja do budowania konsorcjów organizacji pozarządowych, które praktycznie monopolizują realizację kluczowych usług publicznych, podporządkowują sobie liczne środowiska, które zaczynają pracować na ich rzecz i doprowadzają do niebezpiecznie jednoznacznych rozwiązań w sferze pomocy społecznej i integracji.

Sednem jest stale ta sama, choć wyrażona słowami innymi, niż na początku tego tekstu, istota społecznej animacji. Stosowane przez animatorów metody integracji i uczestnictwa, każda ich animacja, jako ożywcza akcja w środowisku, zmierzająca do rozwoju komunikacji wewnętrznej i zbudowania struktury życia społecznego, jest ożywianiem Foucaultowskich dyspoztywów, urządzeń wiedzy i władzy skutecznych w osiąganiu postawionych celów. W tej perspektywie o władzy, która leży niewątpliwie nie tylko po stronie – na przykład – władz miasta – ale i animatorów, należy powiedzieć, że może być i dobra, i zła, a jej wartościowanie – jeżeli w ogóle ma się dokonywać – nie może być odruchowe i polegać na stereotypach.

W warunkach postdemokracji „urządzająca” animacja przedstawia sobą znaczący potencjał. Wydaje się, że to potencjał nie tyle oporowy (bo też jak – pragnąc demokracji – opierać się rzeczywistości, w której panują zasadniczo jej reguły), co formacyjny, mając wszelkie możliwości, by stwarzać grunt dla nowych obywatelskich podmiotowości, innowacyjnych struktur, opierających się na radykalnym, Ranciéreńskim założeniu równości. Analizując kierunki aktywności animatorów w postdemokracji, akcentowałabym więc możliwość realnego współzarządzania, nie zaś zawłaszczania oporu przez władzę. *Continuum* władza–opór można rozumieć – pedagogicznie skłaniając się ku nadziei – jako bezwzględną partycypację.

Kończąc, przedstawię pewne przyczynki do – sensownego moim zdaniem – opisu postanimacji, jako kategorii teoretycznej. W tytule tej wypowiedzi można odczytać sugestię, że postanimacja stanowi odpowiednik postdemokracji. Czy jednak animacja w warunkach postdemokracji daje się opisywać tak, jak postdemokracja, czy też wymaga innego języka i innej struktury myślenia? Wydaje się, że postanimacja bezwzględnie potrzebuje własnej teorii; konceptualizacji, pozwalającej na określenie jej potencjału, który – choćby w świetle przeprowadzonych tu analiz – może być poznawczo interesujący. W tekście rozumiałam postanimację przez pryzmat analizowanych praktyk społecznych i przyjęłam, że jest ona jednym z elementów wspólnego świata, który aktualnie nosi cechy postdemokratycznego porządku, w którym demokracja przenika się z nie-demokracją. Postanimacja wpisuje się w ten świat, wspierając

tak jedną, jak drugą, i wykazując możliwości rozwojowe w obu zakresach. To najogólniejsza argumentacja postawionej w tym tekście tezy.

Literatura

- Crouch C. (2004), *Post-democracy*, Polity Press, Cambridge.
- Defourny J., Develtere P. (2006), *Ekonomia społeczna: ogólnościowy trzeci sektor*, [w:] *Trzeci sektor dla zaawansowanych. Współczesne teorie trzeciego sektora – wybór tekstów*, Stowarzyszenie Klon/Jawor, Warszawa.
- Foucault M. (2000), *Historia seksualności*, Czytelnik, Warszawa.
- Harvey D. (2012), *Bunt miast. Prawo do miasta i miejskie rewolucje*, tłum. Praktyka Teoretyczna, Fundacja Bęc Zmiana, Warszawa.
- Jacyno M. (2007), *Kultura indywidualizmu*, PWN, Warszawa.
- Jedlewska B. (2001), *Animatorzy kultury wobec wyzwań edukacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Kargul J. (1995), *Animacja społeczno-kulturalna*, [w:] *Pedagogika społeczna*, Pilch T., Lepalczyk I. (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Kopczyńska M. (1993), *Animacja społeczno-kulturalna*, Centrum Animacji Kulturalnej, Warszawa.
- Lipman P. (2004), *High Stakes Education. Inequality, Globalization, and Urban School Reform*, Routledge Falmer, New York–London.
- Lipman P. (2013), *Economic crisis, accountability, and the state's coercive assault on public education in the USA*, „Journal of Education Policy”.
- Lock G., Lorenz C. (2007), *Revisiting the university front*, „Studies in Philosophy and Education”, Vol. 26, nr 5.
- Mendel M. (red.) (2002), *Animacja współpracy środowiskowej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Mendel M. (2010), *Nauczyciel sprzymierzeniec. Upiększanie miast, gentryfikacja i rewitalizacja jako wyzwania animacyjne dla szkoły*, [w:] *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*, Surzykiewicz J., Kulesza M. (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Mendel M. (2012), *UNITENTORIUM. Lepszy uniwersytet jest gdzie indziej, bliżej*, [w:] *Wiedza, ideologia, władza. O społecznej funkcji uniwersytetu w społeczeństwie rynkowym*, Żuk P. (red.), Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Mendel M. (2014), *Rewitalizacja a praca socjalna w środowisku miejskim*, [w:] *Organizowanie społeczności lokalnej: aplikacje, wdrażanie, przyszłość*, Kaźmierczak T. (red.), Fundacja Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- Mendel M., Szkudlarek T. (2012), *Demokratyczna izolacja. Krytyczna partycypacja obywatelska*, [w:] *Zoon Politikon*, nr 3: *Oblicza partycypacji, pedagogika społeczna i demokracja, partycypacja w sieci*, Markowska B., Mendel M. (red.).
- Mendel M., Szkudlarek T. (2013), *Kryzys jako dyskurs i narracja. Konteksty edukacyjne*, „Forum Oświatowe” nr 3 (50): *Edukacja dla zmiany. Kryzysy, diagnozy, działania*, Červinkova H., Mendel M., Nowak-Dziemianowicz M., Szkudlarek T. (red.).
- Mouffe C. (2005), *Paradoks demokracji*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław.
- Nawrotek K. (2012), *Dziury w całym. Wstęp do miejskich rewolucji*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.

- Nowak M., Pluciński P. (red.) (2011), *O miejskiej sferze publicznej. Obywatelskość i konflikty o przestrzeń*, Wydawnictwo Korporacja Ha!art, Warszawa.
- Nowakowski R. (red.) (2010), *Gra o miasto*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław.
- Pilch T., Lepalczyk I. (red.) (1995), *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- „Perspektywa uczenia się przez całe życie”, strategiczna polityka polskiego rządu, z dnia 10.09.2013.
- Putnam R. (red.) (2002), *Democracies in Flux. The Evolution of Social Capital in Contemporary Society*, Oxford University Press, Oxford–New York.
- Szacki J. (1988), *Wstęp do wydania polskiego: F. Tönnies, Wspólnota i stowarzyszenie. Rozprawa o komunizmie i socjalizmie jako empirycznych formach kultury*, PWN, Warszawa.
- Tourain A. (2010), *Po kryzysie*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Rancière J. (2007), *Dzielenie postrzegalnego. Estetyka i polityka*, Wydawnictwo Korporacja Ha!art, Warszawa.
- Sześciłło D. (2013), *Rynek, prywatyzacja, interes publiczny. Wyzwania urynkowania usług publicznych*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Wodziński P. (2013), *Teatr postdemokratyczny*, „Dialog” nr 10/10.
- Żebrowski J. (1998), *Współczesny wymiar animacji społeczno-wychowawczej i kulturalnej*, [w:] *Wychowanie dla przyszłości*, WSP, Słupsk.
- Żebrowski J. (1991), *Zawód wychowawcy i kierunki jego specjalizacji*, WSiP, Warszawa.

Barbara Smolińska-Theiss

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Pedagogika społeczna w Polsce z perspektywy zjazdów pedagogicznych

Social pedagogy in Poland in perspective of consecutive reunions

ABSTRACT: This paper depicts social pedagogy as inscribed in the historical and political context. The author draws attention to the social mission of the discipline related to the transformation of the social environment and the construction of social change. The paper discusses the consecutive congresses of social pedagogues, that took place in Poland and were dominated by Helena Radlińska's idea of research, action and social service (1937, 1947, 1957, 1981, 2013). These three components were interpreted differently every time, but each time raised hopes and inspired action. Today, like a boomerang, Radlińska's ideas have come back and regained their initial, original character.

KEYWORDS: Social pedagogy, social mission of pedagogy, social service, research and action socially engaged science.

STRESZCZENIE: Autorka pokazuje pedagogikę społeczną wpisaną w kontekst historyczny i polityczny. Zwraca uwagę na społeczną misję tej dyscypliny związaną z przekształcaniem środowiska i budowaniem zmiany społecznej. Ta formułowana przez Helenę Radlińską idea badania i działania i służby społecznej dominowała na kolejnych zjazdach pedagogów społecznych (1937, 1947, 1957, 1981, 2013). Za każdym razem była inaczej odczytywana, ale niezmiennie budziła nadzieje, mobilizowała do działania. Dzisiaj, jak bumerang, powraca i zyskuje znowu swoje wyjściowe, pierwotne oblicze.

SŁOWA KLUCZOWE: Pedagogika społeczna, społeczna misja pedagogiki, służba społeczna, badanie i działanie, nauka społecznie zaangażowana.

Nauka jest tworem społecznym – przekonywał ponad pół wieku temu John Ziman dowodząc, iż pracą naukową jest to, czym zajmuje się społeczność uczonych, a nauką to, na co się wspólnie zgadza (Ziman 1968, s. 41). Można przyjąć takie stwierdzenie jako pokłosie dyskusji między *Logiką odkrycia naukowego* Karla Poppera a *Strukturą rewolucji naukowych* Thomasa Kuhna, między krytycznym racjonalizmem a młodszą od niego filozofią nauki, wedle której rozwój dokonuje się przez przyjmowanie kolejnych paradygmatów. Nie wchodząc w szczegóły tej fundamentalnej dyskusji, jaka toczyła się zwłaszcza w zachodnich naukach społecznych, stanowisko Zimana brzmi nowatorsko, ale też i obrazoburczo. Ziman szczególną wagę przywiązuje do roli człowieka nauki i środowiska naukowego w rozwoju różnych dyscyplin akademickich. To środowisko naukowe decyduje „kogo należy słuchać, czyje poglądy jedno-myślna opinia musi brać pod uwagę” (Ziman 1968, s. 113).

W polskiej pedagogice prawie niewidoczna była dyskusja na temat filozofii nauki, paradygmatów pozytywistycznych i antypozytywistycznych, na temat zaangażowania społecznego nauki i naukowców. Z trudem i powoli przyjmowano pytania o rozwój, o postęp nauki, o różne drogi prowadzące do jej progresu lub regresu (Elias 2003, s. 137). Dzisiaj to pytanie stawia się znacznie wyraźniej i nabiera ono innego charakteru. Dotyczy nie tyle przyszłości, perspektyw rozwoju, sposobów uprawiania nauk społecznych, ale dostarcza również narzędzi do pokazania przeszłości. Można je potraktować jako heurystyczną matrycę rozpoznawania, rozumienia i wyjaśniania drogi, którą przeszła i podąża dalej polska pedagogika społeczna.

Coraz wyraźniejsze, powszechniejsze, a nawet truistyczne stają się przekonanie o niekumulatywnym rozwoju nauki, o idiomatyczności, synergii, emergencji współczesnej pedagogiki (Kubinowski 2013).

W tym procesie następuje różnorodne przekraczanie granic społecznych, metodologicznych, pojawiają się różne bifurkacje, przełomy i przejścia. Na tym tle można postawić pytanie jak zmieniała się pedagogika społeczna w Polsce, jakie kolejne obrazy budowała, w jakim stopniu wpisywała się w historię polskich przewrotów i zmian. W jakim stopniu odbijała interesy różnych grup środowisk naukowych i ludzi, w jakim zaś czerpała ze swoich i obcych zasobów teoretycznych i metodologicznych.

Odpowiedź ograniczy się jedynie do zasygnalizowania przełomów i bardzo schematycznego zarysowania kierunków i obrazów zmian. W tej krótkiej wersji będzie to wskazanie znaczących momentów wydarzeń w rozwoju tej dyscypliny. Będą się one odnosiły zarówno do zmian polityczno-społecznych wyznaczających kontekst funkcjonowania pedagogiki społecznej w Polsce, jak i do ważnych przełomowych zdarzeń, jakimi były kolejne zjazdy pedagogi-

ki społecznej, na których dokonywano zarówno prezentacji jak i obrachunku z tą dyscypliną (Theiss 2013).

Spółeczna misja pedagogiki społęcznej

Pedagogika społeczna w Polsce wyrastała z praktyki, była umiejscowiona w realnym świecie społecznym i skierowana ku temu światu. Miała służyć budowie lepszego jutra, poprawianiu warunków życia szerokich rzesz społecznych, a przede wszystkim rodzin z zaniedbanych środowisk robotniczych i wiejskich. Pedagogika społeczna przekształca środowisko siłami społecznymi w imię ideału – pisała prawie sto lat temu twórczyni tej dyscypliny – Helena Radlińska (Radlińska 1935, s. 19).

Radlińska wierzyła w moc sprawczą nauki, wydawało jej się, że potrafi stworzyć dyscyplinę budującą lepszy świat. Wzorem pokolenia niepokornych intelektualistów przełomu wieków, sądziła iż drogą budowania i umacniania Rzeczypospolitej jest przede wszystkim szkoła i oświata. Stąd myśl Radlińskiej odczytuje się przede wszystkim w perspektywie zmian społecznych. Niektórzy skłonni są widzieć w niej głównie teorię przekształcania środowiska.

Pedagogika społeczna Heleny Radlińskiej od początku akcentowała podnoszenie, rozwijanie ludzkich kompetencji w rozwiązywaniu problemów indywidualnych i społecznych. Alfabetyzacja, oświata szkolna, pozaszkolna, oświata dorosłych były drogą radzenia sobie z problemami. Przeciwdziałały marginalizacji szerokich grup społecznych, przynosiły tym grupom obywatelstwo i możliwość udziału w życiu społecznym.

Jako kształtująca się na początku XX wieku dyscyplina sięgnęła zrazu do oświeceniowych wzorów metodologicznych opartych na analizie formalnej związków między różnymi mierzalnymi czynnikami. Radlińska wychodziła jednak poza ten schemat, akcentowała społeczną misję pedagogiki społecznej, zwracała także uwagę na niezbywalne podstawy aksjologiczne i praktyczne.

Połączenie funkcji empirycznej z normatywną otwierało przed pedagogiką możliwości demaskowania rzeczywistości społecznej, pokazywania obszarów, w których pogwałcane są prawa i godność dziecka, rodziny, szerokich rzesz społecznych. W ten sposób pedagogika społeczna stawiała się narzędziem społecznego ostrzegania lub wręcz oskarżania. Łączyły się w niej elementy naukowe, kulturowe, religijne i polityczne. Odsłaniane były braki systemu, środowisk, instytucji i grup ludzi.

Autodefinicja pedagogiki społecznej, połączenie funkcji empiryczno-praktycznych z wyraźnymi podstawami aksjologicznymi nadawały tej dyscyplinie ogromną siłę, czyniły z niej ważny środek społeczno-politycznego od-

działywania, prowadziły również do emancypacji i niezależności pedagogiki społecznej oraz pedagogów społecznych. Odnosi się wrażenie, że tak rozumiana pedagogika społeczna rościła sobie pretensje do stawiania ponad lub obok systemu społecznego. Miała być sumieniem tego systemu i drogą jego naprawy. Z dzisiejszej perspektywy trzeba na to spojrzeć z dystansem i wyrozumiałością dla naiwnego scjentyzmu czy braku skromności dawnych badaczy (Smolińska-Theiss 2006).

Podsumowaniem tego pierwszego okresu kształtowania się zrębów dyscypliny i budowania wokół niej profesji pracownika społecznego był Pierwszy Zjazd Pedagogów Społecznych, który z okazji 40-lecia pracy Heleny Radlińskiej odbył się w dniach 31.01.–2.02.1937 r. w Warszawie, w jej macierzystej uczelni tzn. w Wolnej Wszechnicy Polskiej (przedwojenny, prywatny uniwersytet). Zgromadził on liczne grono uczniów i wychowanków, którzy kształcili się do różnych profesji społecznych i pracy wychowawczo-socjalnej w środowisku. Byli wśród nich specjaliści od opieki nad dzieckiem i matką, higieniści, siostry środowiskowe, zajmujący się zdrowiem i pielęgnacją niemowląt, organizatorzy ochronek, przedszkoli, świetlic środowiskowych. Była też duża grupa bibliotekarzy, specjalistów od oświaty dorosłych, którzy prowadzili kursy alfabetyzacji wśród robotników i mieszkańców wsi.

Przedwojenna pedagogika społeczna w Polsce była ważnym społecznie i politycznie centrum ruchu oświatowego, ośrodkiem myśli społecznej i politycznej. Łamała ona konwencje akademickości. Tutaj już w latach 30. ubiegłego stulecia wykuwał się model uprawiania nauki społecznie zaangażowanej i badań typu *Handlungsforschung*. Momentem przełomowym dla polskiej szkoły pedagogiki społecznej i dla dawnej filozoficznej pedagogiki uniwersyteckiej były badania Radlińskiej zatytułowane *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych* (Radlińska 1937). Podważały one dominującą wtedy w pedagogice tezę, iż o powodzeniu ucznia decyduje iloraz inteligencji. Radlińska i jej uczniowie w badaniach terenowych prowadzonych wśród biedoty wielkomiejskiej i wiejskiej dowiedli empirycznie, iż źródłem niepowodzeń jest bieda, bezrobocie, bezdomność, brak wykształcenia. Dzisiaj te tezy brzmią truistycznie, ale wtedy stanowiły przełom w myśleniu, badaniu i kształceniu pracowników i pedagogów społecznych.

Drugi Zjazd Pedagogów Społecznych odbył się w dniach 25–26.05.1947 r. na Uniwersytecie w Łodzi, gdzie tuż po wojnie zgromadziła się kadra akademicka ze spalonej Warszawy i zrujnowanego Uniwersytetu Warszawskiego (Theiss 2013). W programie zjazdu dominowały powojenne wyzwania związane przede wszystkim z opieką nad dziećmi polskimi, żydowskimi, ukraińskimi, niemieckimi, które zostały osierocone, pogubione, okaleczone przez wojnę.

Przed pedagogiką społeczną stało wyzwanie włączenia się w wielkie międzynarodowe dzieło ratowania dzieci, młodzieży, pomocy rodzinie. Główna uwaga skupiała się na budowie systemu opieki i pomocy kierowanej do państwa, gminy oraz organizacji społecznych. Wśród członków zjazdu widoczna była nadzieja, zaangażowanie w dzieło odbudowy państwa, służb społecznych i pedagogiki społecznej jako dyscypliny i profesji. Z drugiej strony, coraz wyraźniej dawały się odczuć pojałtańskie porządki, widmo nowego totalitaryzmu płynące ze wschodu. W 1952 roku decyzją władz państwowych jedyna Katedra Pedagogiki Społecznej została zamknięta. Pedagogika społeczna podzieliła los innych dyscyplin „burżuazyjnych, niebezpiecznych i niepotrzebnych”.

W trudnych czasach stalinizmu, zredukowana i coraz mocniej sowietyzowana pedagogika, ograniczyła się, zawężała i praktycznie niemalże w całości sprowadziła do problemów nauczania szkolnego. Na plan pierwszy wysunęła się metodyka i dydaktyka.

Pedagogika instytucjonalna – między rodziną a domem dziecka

Kolejny Zjazd Pedagogów Społecznych odbył się w kwietniu 1957 roku. Obrady toczyły się w trzech sekcjach: 1) oświata i kultura dorosłych, 2) opieka wychowawcza nad dziećmi i młodzieżą oraz 3) pomoc i zabezpieczenia społeczne. Te trzy tradycyjne obszary stanowiły filary badań, które w nowych warunkach społeczno-politycznych miały budować przyszłość pedagogiki społecznej jako dyscypliny akademickiej. Bardzo szybko okazało się to iluzją. Nie mogły się one rozwinąć w ramach pedagogiki społecznej. Reaktywowane Katedry Pedagogiki Społecznej – na Uniwersytecie Warszawskim w 1957, i na Uniwersytecie Łódzkim w 1961 roku – podjęły swoją działalność w bardzo ograniczonym zakresie. Oświata dorosłych powoli usamodzielniała się i odłączała od pedagogiki społecznej. Pomoc i zabezpieczenia społeczne weszły w obszar polityki państwa i prawie przestały szukać swoich akademickich odniesień i interpretacji.

Pedagogika społeczna jako dyscyplina i praktyka straciła swoje wcześniejsze korzenie. Dorobek Heleny Radlińskiej znalazł się na indeksie. Pedagogika społeczna w bardzo okrojonym zakresie zaczęła, prawie na nowo, budować się jako dyscyplina akademicka zogniskowana wokół funkcji opiekuńczych dwóch podstawowych instytucji – szkoły i domu dziecka.

Podstawową tezę powtarzaną przez Ryszarda Wroczyńskiego wokół której skupiła się wtedy pedagogika społeczna było twierdzenie, że człowiek wychowuje się nie tylko w szkole. To banalne, oczywiste zdanie, miało uzasadniać racje istnienia pedagogiki społecznej w Polsce. Budowała ona swój przedmiot

badan zrazu wokół wychowania pozaszkolnego, pozalekcyjnego. W historii tej dyscypliny znane są duże badania z lat 60. ubiegłego wieku nad szkołą w środowisku, prowadzone pod kierunkiem Ryszarda Wroczyńskiego. Obok tego, nieco później, rozwinęły się pionierskie, jak na owe czasy, prace na temat edukacji ustawicznej, a także czasu wolnego. Mistrzowie pedagogiki społecznej, Aleksander Kamiński i Ryszard Wroczyński, wspierali badania środowiskowe, sami jednak koncentrowali się głównie na historycznych analizach ruchu oświatowego polskiego pozytywizmu, czy historii związków młodzieżowych.

Ważnym impulsem rozwoju pedagogiki społecznej uzasadniającym jej miejsce i rangę były wielkie, prowadzone pod patronatem Ministerstwa Oświaty, badania nad modelem szkoły środowiskowej, która miała w założeniach integrować wpływy wychowawcze rodziny, szkoły, organizacji dziecięcych i młodzieżowych, Kościoła, zakładów pracy etc. Była to szkoła, która z jednej strony rozszerzała program opieki nad dzieckiem, miała oferować mu dodatkowe zajęcia, być otwarta na inicjatywy rodziców i środowiska lokalnego. W rzeczywistości mieszały się w niej funkcje opiekuńczo-wychowawcze z indoktrynacją i kontrolą. Idea szkoły środowiskowej miała swoich wysoko usytuowanych politycznie promotorów i propagatorów, którzy łączyli tytuły profesorskie ze stanowiskami ministerialnymi. Wspierali oni prowadzone przez pedagogów społecznych badania, dawali także legitymizację polityczną dla tej dyscypliny i związanych z nią osób. Z perspektywy czasu, można dzisiaj powiedzieć, że ten parasol ochronny pozwalał przetrwać polskiej pedagogice społecznej okresy napięć, w umiarkowany sposób rozwijać jej potencjał badawczy i kadrowy.

Drugim, specyficznym dla pedagogiki społecznej w czasach PRL obszarem zainteresowania, była tzw. pedagogika opiekuńczo-wychowawcza. Koncentrowała się ona na wychowaniu instytucjonalnym, a jego podstawę stanowił dom dziecka – placówka opieki całodzienniej, budowana w dużej mierze na wzorach radzieckich. Pedagogika opiekuńczo-wychowawcza była prężną i silną subdyscypliną pedagogiki społecznej. Narastało wokół niej wiele przekłamań, uproszczeń. Utwierdzała ona mit socjalistycznego państwa opiekuńczego, troszczącego się o dziecko i rodzinę. Przekonywała do tworzenia modelu instytucjonalnej, całkowitej opieki nad dzieckiem, z dala od rodziny i środowiska lokalnego.

Pedagogika opiekuńczo-wychowawcza była dyscypliną bardzo praktyczną, propagującą proste rozwiązania organizacyjne, regulaminowe. Sięgała do wzorów wychowania zakładowego, kolektywnego, pojawiały się w niej elementy przeniesione niemalże z wojskowych koszar (regulaminy, zbiórki). Próbowwała także wykorzystywać znacznie lepsze rozwiązania oparte na pracy zespołu dziecięco-młodzieżowego, na wychowaniu do samorządności, wzoro-

wała się na korczakowskich inicjatywach sądu koleżeńkiego. Z czasem, powoli, z trudem, przebijały się w niej idee związane z wychowaniem rodzinnym, budowaniem opieki nad dzieckiem na rodzinnych wzorach, szukaniem rozwiązań socjalnych i wychowawczych wspierających dziecko i rodzinę w środowisku zamieszkania.

Pytania o pedagogikę społeczną czasów PRL nie można sprowadzać do przedmiotu badań. Problem dotyczy nie tylko tego, czym się zajmowała pedagogika społeczna, ale jak była ona uprawiana. To postawione na wstępie pytanie o paradygmat pedagogiki społecznej jest najważniejszym jej rysem i znakiem rozpoznawczym.

„Pedagogika stojąca na usługach nowego wychowania, musi dać odpowiedź na pytanie, kogo chcemy wychować, a następnie przejść do gromadzenia i systematyzowania wiedzy o tym, w jaki sposób ów ideał wychowania należy realizować w praktyce” (Muszyński 1974, s. 42). Taki punkt widzenia lansowany przez czołowych teoretyków wychowania okresu PRL sprowadzał tę dyscyplinę do poziomu prostej praktyki i metodyki ukierunkowanej na sprawność nauczania oraz wychowania bez wyraźniejszych odniesień aksjologicznych, a nawet teoretycznych.

Pedagogika tamtego okresu posiłkowała się często psychologią. Przyjmowała wielokrotnie behawioralny model działania i wyjaśniania zjawisk wychowawczych. Był on wspierany różnorodnymi obliczeniami statystycznymi, które budowały uproszczony, redukcjonistyczny warsztat badawczy, sięgający do pozytywistycznych modeli uprawiania nauki. Dawał on złudne wrażenia naukowości, skrywając działania pozorne, ukryte programy, indoktrynację i ideową „obróbkę” wychowanka.

Problemy te bardzo wyraźnie stanęły na IV Zjeździe Pedagogów Społecznych, który odbył się w dniach 23–24 listopada 1981 roku. Jego organizatorem była Katedra Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Warszawskiego¹. Zjazd obradował w szczególnej atmosferze burzliwej krytyki ówczesnych porządków społeczno-politycznych, budowania nowych wizji społeczeństwa demokratycznego i obywatelskiego. W programie pojawiły się nowe treści, sięgające do dorobku Radlińskiej. Próbowano na nowo zarysować zadania i przedmiot pedagogiki społecznej, powracano do dawnych zaniechanych idei sił społecznych przekształcających środowisko.

Pojawiło się także wiele akcentów społeczno-politycznych. Pedagodzy społeczni zaangażowani w dużej mierze w ruch „Solidarności” zajęli zdecy-

¹ Autorka opracowania była współorganizatorem, sekretarzem tego zjazdu.

dowane stanowisko wobec zmian dokonujących się w kraju. W atmosferze zaangażowania rosła konsolidacja środowiska pedagogów społecznych wokół budzących nadzieje dążeń społeczno-politycznych oraz oświatowych. W zjeździe uczestniczyli także przedstawiciele zachodnioniemieckiej pedagogiki społecznej, wspierający polskich pedagogów.

We wnioskach zjazdowych znalazły się m.in. stwierdzenia „Dostrzegamy [...] załamanie się systemu gospodarczego i społeczno-politycznego w naszym kraju. [...] Obserwujemy upadek lansowanych koncepcji szkolno-oświatowych [...]. Rodzi się zatem konieczność podjęcia nowych zadań [...]. Konferencja zobowiązuje pedagogów do aktywnego włączenia się w proces urzeczywistniania działań na rzecz poprawy obecnej sytuacji oświatowej [...]” (Theiss 2013). Trzy tygodnie po Zjeździe wprowadzono w Polsce stan wojenny. Materiały z tego historycznego spotkania ukazały się po trzech latach (Pilch, Smolińska-Theiss 1984).

Pedagogika heterogeniczna

W nowych warunkach społeczno-politycznych po 1989 roku pedagogika społeczna wtopiła się w ogólną dyskusję, jaką nad kondycją polskiej pedagogiki toczyło środowisko akademickie, gromadzące się na kolejnych Ogólnopolskich Zjazdach Pedagogicznych. Pierwszy taki zjazd odbył się w 1993 roku w Rembertowie pod Warszawą. Uczestniczyło w nim kilkuset pedagogów z różnych ośrodków akademickich. Wprowadzeniem do dyskusji był dwugłos. Z jednej strony Zbigniew Kwieciński stawiał pytania o paradygmat pedagogiki, z drugiej strony Heliodor Muszyński zastanawiał się nad dziedzictwem i przyszłością tej dyscypliny na przełomie dwóch formacji (Kwiatkowska 1994). W kolejnych zjazdach, które odbywały się w różnych ośrodkach akademickich co dwa lata², powoli kształtował się obraz polskiej pedagogiki. Osią tych dyskusji były pytania o jej tożsamość i zmieniające się paradygmaty.

² Drugi Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny pod hasłem „Demokracja i wychowanie” obradował w 1995 r. na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu; trzeci Zjazd „Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności” odbył się w 1998 r. na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu; czwarty Zjazd pod hasłem „Pedagogika i edukacja wobec wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie” zorganizowano na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie. Gospodarzem piątego Ogólnopolskiego Zjazdu pt. „Przetrwanie i rozwój” była Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP we Wrocławiu, Szósty Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny pt. „Edukacja, moralność, sfera publiczna” odbył się na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie w 2007 r.; siódmy Zjazd pod hasłem „Po życie sięgać nowe”

Jak to określił na początku Kwieciński, pedagogika polska przeszła w swoim rozwoju trzy etapy, które nazwał ortodoksją, heterodoksją i heteronomią (Kwieciński 1994). Pierwszy z nich, widoczny w latach 60., charakteryzował się monocentrycznym funkcjonalizmem wyznaczanym w dużej mierze racjami politycznymi. Dominowała redukcjonistyczna pozytywistyczna metodologia badań prowadzonych według jednego schematu pozornej obiektywizacji i racjonalizmu. Poza obszarem zainteresowania i badania pedagogiki ortodoksyjnej znalazła się cała sfera aksjologii i wartościowania. Następny okres, lokowany w latach 70., znamionowało powolne otwieranie się na nowsze nurty, prądy płynące zwłaszcza z zachodnich nauk społecznych. Pedagogika heterodoksyjna dopuszczała już konkurencyjne teorie interakcyjne. Otwierała się na społeczno-kulturowe uwikłania, dostrzegała wyraźniejsze związki z filozofią, antropologią wychowania oraz z historią myśli i idei. Trzeci wreszcie etap, widocznej obecnie heteronomii, antycypuje nowe wyzwania i rozwiązania charakterystyczne dla postmodernizmu, ponowoczesności i edukacji globalnej. W tym etapie kształtuje się wyraźnie pedagogika personalistyczna, szanująca podmiotowość dziecka, rodzica, nauczyciela i każdej osoby. W centrum uwagi staje aktywność, działanie różnych indywidualnych i zbiorowych podmiotów społecznych. Pedagogika nie tylko szuka wyraźnych konceptualizacji teoretycznych, ale wpisuje swój przedmiot badań w niezbywalne ramy czasu i miejsca. Do głosu dochodzą różne teorie: fenomenologia, hermeneutyka, teorie krytyczne, feministyczne neoinstytucjonalizm, konstruktywizm. Pedagogika zyskuje nowe impulsy społeczne, teoretyczne, kulturowe i rynkowe. Co to znaczy dla pedagogiki społecznej?

W nowych warunkach społeczno-politycznych staje się ona dyscypliną ważną i prężną. Jej siłą jest nie tylko aktualność, powiązanie ze zmianą społeczną, elastyczność i otwartość na nowe idee i inicjatywy. Pedagogika społeczna, po przewrocie społeczno-politycznym w 1989 roku, zyskuje ważny rynek pracy, którym jest reaktywowana praca socjalna. Rozwija się ona jako zrazu jako subdyscyplina, specjalność, kierunek kształcenia w ramach pedagogiki społecznej.

Rozszerza się i krystalizuje przedmiot badań pedagogiki społecznej, który obejmuje tradycyjne zagadnienia związane ze środowiskowymi uwarunkowaniami rozwoju dzieci, młodzieży, rodziny, instytucji lokalnych. Rozwija się obszar dotyczący aktywizacji społecznej, kulturalnej, społeczeństwa oby-

obradował ponownie na UMK w Toruniu; ósmy Zjazd pt. „Różnice – edukacja – inkluzja” zorganizowany został we wrześniu 2013 r. przez Uniwersytet Gdański.

watelskiego, partycypacji społecznej, edukacji środowiskowej, lokalizmu i globalizmu. Coraz bardziej widoczne stają się badania nad dzieciństwem, nad młodością, badania feministyczne. Gwałtownie rozwijają się badania nad zjawiskami nierówności społecznych, nad marginalizacją, wykluczeniem i spójnością społeczną. Pedagogika społeczna wkracza w dobry etap dyscyplinaryzacji i profesjonalizacji. Kończy się etap monopolu akademickiego szkoły Heleny Radlińskiej, powstaje wiele katedr pedagogiki społecznej na różnych uczelniach publicznych i niepublicznych. Rośnie liczba doktoratów i habilitacji z pedagogiki społecznej, wydawane są kolejne podręczniki i różnorodne publikacje z tej dyscypliny. Powstaje specjalne pismo „Pedagogika Społeczna”. Prowadzone są wspólne międzynarodowe badania na temat inkluzji społecznej. Pedagogika społeczna w Polsce rozwija się, krzepnie, tworzy silną dyscyplinę i prężne środowisko akademickie.

Jednocześnie, w tym budzącym uznanie rozwoju pedagogiki społecznej, pojawiają się coraz bardziej widoczne nowe niekorzystne zjawiska i wyzwania. W 2002 roku formalnie emancypuje i usamodzielnia się praca socjalna, która staje się oddzielnym kierunkiem kształcenia. „Rozwód” z pracą socjalną zamyka przed absolwentami pedagogiki bardzo duży rynek pracy. Zarówno pedagogika społeczna, jak i praca socjalna tracą swój wspólny teoretyczny fundament i wzajemne impulsy do rozwoju. W obszar pedagogiki społecznej coraz wyraźniej wkraczają inne dyscypliny: oświata dorosłych i pedagogika wczesnoszkolna. Rozmywa się i zatracza przedmiot pedagogiki społecznej, staje się ona mniej atrakcyjna, słabnie jej moc heurystyczna. Młode pokolenie zwraca się coraz bardziej w stronę zachodnich, często amerykańskich, badań, czerpiąc stamtąd inspiracje i akademickie wzory.

Bardzo niekorzystnym zjawiskiem wpływającym na pedagogikę jest gwałtowny spadek liczby studentów, spowodowany zmianami demograficznymi. Pedagogika w Polsce należała do niedawna do najczęściej wybieranych kierunków studiów. Preferowały ją przede wszystkim dziewczęta, raczej z niższych grup społecznych. Pedagogika była dyscypliną awansu społecznego. Pełniła ważną rolę związaną ze wzrostem wskaźników skolaryzacyjnych i ze zmianą społeczną. Powoli kończy się i załamuje dotychczasowy etap ekstensywnego rozwoju pedagogiki. Pojawia się nowy model, a raczej potrzeba jego wyraźniejszego wyartykułowania i zdefiniowania.

W listopadzie 2013 roku w Jachrance pod Warszawą odbył się kolejny – piąty Zjazd Pedagogów Społecznych. Jego przesłaniem było motto Janusza Korczaka: „Świata nie można zostawić takim, jakim jest”. Zgromadził on ponad 200 przedstawicieli starszego i młodszego pokolenia, zajmującego się akademicką pedagogiką społeczną. Zjazd obradował pod hasłem „Zagrożenie czło-

wieka i idei sprawiedliwości społecznej”. Idee tego zjazdu najwyraźniej charakteryzował referat programowy Wiesława Theissa pt. „Skąd przychodzimy, z czym przychodzimy. O drogach rozwoju pedagogiki społecznej”.

Rozbudowany program Zjazdu pokazał bardzo duży dorobek pedagogiki społecznej. Dało się zauważyć, iż powoli wyczerpuje się i zamyka okres dyskusji nad tożsamością pedagogiki społecznej, jej ramami teoretycznymi, głównymi ideami i pojęciami. Referenci przedstawili wiele różnorodnych, nowatorskich, oryginalnych badań ilościowych i jakościowych prowadzonych w Polsce i zagranicą. Towarzyszyło temu zadowolenie, ale jednocześnie widać było poczucie niedosytu, rozproszenia, bezradności, braku wyraźniejszych punktów odniesienia i oparcia pedagogiki społecznej. Zarówno starsze, jak i młodsze pokolenie badaczy deklarowało potrzebę wyraźniejszej konsolidacji, szukania obszarów aplikacji praktycznej. Pojawiały się pytania o szkołę, o jakość i treść stosunków międzyludzkich, o władztwo kultury, o jej funkcje i kształt w przyszłości (Segiet 2014).

W podsumowaniu podkreślono wymóg sięgania zarówno do kanonu pedagogiki społecznej, do jej podstaw aksjologicznych, do społecznej misji tej nauki. Jednocześnie zwrócono uwagę na potrzebę przekraczania tych tradycyjnych ujęć i zwrócenia się w stronę aktualnych realiów społecznych, artykułowanych, diagnozowanych, analizowanych zgodnie ze standardami akademickimi, ale również zanurzonych w praktyce społecznej. W ten sposób, jak widać po latach, ciężar dyskusji naukowych przenosi się z zagadnień tożsamości pedagogiki społecznej jako dyscypliny akademickiej, ponownie na jej służbę społeczną, z zachowaniem standardów akademickich, ale też poczucia autonomii i koniecznego krytycyzmu. Takie zmiany deklarowało akademickie gremium, podkreślając iż pedagogika społeczna, zgodnie ze swoją misją społecznego działania, staje po stronie wartości, praw ludzkich. Z niepokojem dostrzega jednak szereg negatywnych zjawisk narastających w polskim społeczeństwie.

Uczestnicy V Zjazdu Pedagogów Społecznych wystosowali uchwałę skierowaną do najwyższych władz Rzeczypospolitej, wyrażając głęboką troskę i społeczny sprzeciw wobec wielu niekorzystnych zjawisk, coraz bardziej widocznych w życiu społecznym. Stwierdzili, iż badania i doświadczenia pedagogów społecznych dowodzą, że Polska

„staje się:

- państwem głębokich różnic w położeniu materialnym obywateli, wręcz regionalnym liderem nierówności społecznych;
- krajem pielęgowanych, utrwalanych enklaw biedy;
- krajem niewydolności i samowoli aparatu administracyjnego państwa i jego agend, np. aparatu fiskalnego;

- krajem niesprawiedliwości i zaburzonych mechanizmów działania wymiaru sprawiedliwości;
- krajem nieodpowiedzialnej polityki rozwoju opartej o ortodoksyjną ideologię neoliberalizmu, na skutek której żywotne dla obywateli i państwa służby i infrastruktura są skrajnie zaniedbywane i niewydolne;
- państwem obojętnym i bezsilnym wobec antypracowniczego prawa pracy, wobec patologii władzy oraz kryminalnych praktyk, jakich dopuszczają się nawet instytucje publiczne;
- krajem nieefektywnie prowadzonej polityki społecznej, nacechowanej ratownictwem, a nie strategią usuwania źródeł upośledzenia czy zagrożeń” (Pilch, Sosnowski 2014).

Niecałe dwa lata po V Zjeździe pedagogzy społeczni spotkali się na konferencji naukowej organizowanej przez Zakład Pedagogiki Społecznej na Uniwersytecie w Białymstoku. Tematyka obrad dotyczyła roli pedagoga i pedagogiki w animacji życia społecznego. W programie konferencji pojawiały się różne wątki teoretyczne i praktyczne. A jednak nieustannie powracała korczakowska idea „Świata nie można zostawić takim, jakim jest”. Dla jednych oznaczała ona silny akademicki imperatyw uprawiania nauki zgłębiającej problemy społeczno-edukacyjne, wobec innych stawiała nowe wyzwania pedagogicznej służby społecznej, podejmowania badań, działań i tworzenia środowiska pedagogiki społecznie zaangażowanej. Historia i pedagogika zatacza koło. Demony przeszłości skrywane przez kolejne zjazdy odkrywają nową twarz, zyskują nową legitymizację i znowu zapraszane są w akademickie progi.

Literatura

- Elias N. (2003), *Zaangażowanie i neutralność*, PWN, Warszawa.
- Kubinowski S. (2013), *Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Makmed, Lublin.
- Kwiatkowska H. (red.) (1994), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa.
- Kwieciński Z. (1994), *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Kwiatkowska H. (red.), Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa.
- Muszyński H. (1974), *Ideał i cele wychowania*, WSiP, Warszawa.
- Pilch T., Smolińska-Theiss B. (red.), (1984), *Pedagogika społeczna – poszukiwania i rozstrzygnięcia*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Pilch T., Sosnowski T. (2014), *Zespół Pedagogiki Społecznej pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN – w sferze publicznej*, „Rocznik Pedagogiczny” nr 37.
- Radlińska H. (1935), *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*, Nasza Księgarnia, Warszawa.

- Radlińska H. (red.), (1937), *Spoleczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Segiet K. (2014), *V Zjazd Pedagogów Społecznych. Pedagogika społeczna w służbie człowiekowi i wartościom XXI wieku. W poszukiwaniu nowych metod integracji i rozwoju społecznego*, „Rocznik Pedagogiczny” nr 37.
- Smolińska-Theiss B. (2006), *Siła i bezsilność w pracy socjalnej*, „Pedagogika Społeczna” nr 4.
- Theiss W. (2013), *O zjazdach pedagogów społecznych (1937–1981)*, [w:] *Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*, Pilch T., Sosnowski T. (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Ziman J. (1968), *Spółczeństwo nauki*, PIW, Warszawa.

Marzanna Bogumiła Kielar

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Rozwój osób dorosłych w świetle teorii konstruktywistyczno-rozwojowej

Development of adults in the light of constructivist-developmental theory

ABSTRACT: The article explores the development of adults in the light of a constructive-developmental theory. It begins by presenting two types of human development: horizontal translation and vertical transformation. Then it focuses on the field of constructive-developmental theory – its subject, background, assumptions and theorists. Based upon the results of empirical research, this article shows rare competencies and key capacities of leaders with a highly-developed meaning-making system. Finally, it presents the important social, interpersonal and personal benefits of the vertical growth of adults.

KEYWORDS: Vertical development, constructive-developmental theory, postconventional skills.

STRESZCZENIE: Autorka w artykule podejmuje problematykę rozwoju osób dorosłych w świetle teorii konstruktywistyczno-rozwojowej. Na początku przedstawia dwa typy rozwoju ludzkiego: horyzontalne objaśnianie i wertykalną przemianę. Następnie skupia się na teorii konstruktywistyczno-rozwojowej – jej przedmiocie, podstawach, założeniach i teoretykach. W dalszej części opisuje najnowsze wyniki badań empirycznych w obszarze rozwoju postkonwencjonalnego dorosłych, przybliżając rzadkie kompetencje i kluczowe zdolności obecne u liderów z wysoko rozwiniętym systemem tworzenia znaczeń. W zakończeniu artykułu wskazuje na wyraźne korzyści społeczne, interpersonalne i osobiste rozwoju pionowego dorosłych.

SŁOWA KLUCZOWE: Rozwój pionowy, teoria konstruktywistyczno-rozwojowa, zdolności postkonwencjonalne.

Rozwój w swym najgłębszym znaczeniu odnosi się do transformacji świadomości.

Susanne Cook-Greuter

Wstęp

Kategoria rozwoju tworzy podstawowy kontekst edukacji. Celem nadrzędnym świadomego działania pedagogicznego (wychowania, kształcenia) jest osiągnięcie zmiany rozwojowej w osobowości jednostki, czyli „stanu, który pod jakimś względem przewyższa stan wyjściowy” (Rubacha 2004, s. 63). Współczesne teorie rozwojowe (post- czy neopiagetowska psychologia rozwojowa ostatnich czterech dekad, teoria integralna) wskazują, że rozwój ma charakter ewolucyjny i wydarza się podczas całego życia człowieka. Badacze zaawansowanych porządków świadomości rozpoznają u osób dorosłych, które takie porządki rozwinęły, m.in. wzrastającą hierarchicznie złożoność rozumowania (Commons, Richards 2003), świadomość konstruktu, rozwiniętą wyobraźnię i zdolności twórcze, myślenie dialektyczne, paradoksalne i kontekstualne, perspektywę holistyczną, światopogląd pluralistyczny, dojrzałą duchowość i mądrość (Gidley 2009). Jednak tylko niewielki procent populacji dorosłych rozwija wymienione cechy i zdolności. Przyczyną tego stanu rzeczy jest m.in. brak kulturowego i edukacyjnego wsparcia dla wyłaniających się hierarchicznie poziomów świadomości, które wykraczają poza racjonalność instrumentalną. Potrzebny jest nowy teoretyczny kompas wytyczający drogę wysiłkom wspierania tego rozwoju w teorii, badaniach i praktyce.

Dwa typy rozwoju ludzkiego: horyzontalna translacja i wertykalna transformacja

Badacze zajmujący się rozwojem człowieka wyróżniają dwa ważne typy tego rozwoju: horyzontalny i wertykalny (Cook-Greuter 2004; Wilber 2002). Rozwój horyzontalny obejmuje stopniowy przyrost nowej wiedzy, informacji i umiejętności oraz ich przekazywanie z jednego obszaru do drugiego (objaśnianie/translacja). Nie towarzyszy temu fundamentalna zmiana światopoglądu, ponieważ rozwój wydarza się tu w obrębie danego poziomu (np. racjonalistycznego/modernizm czy pluralistycznego/postmodernizm). Do horyzontalnego rozwoju człowieka przyczynia się m.in. szkolnictwo, treningi,

ukierunkowanie siebie, uczenie się przez całe życie czy doświadczanie zdarzeń losowych.

Inaczej wygląda rozwój wertykalny, niepomiernie rzadszy wśród osób dorosłych. Obejmuje on m.in. procesy zmiany naszych oglądów rzeczywistości i interpretacji doświadczeń, a także to, jak uczymy się widzieć świat w radykalnie nowy sposób (transformacja) (Cook-Greuter 2004). Susanne Cook-Greuter, uznana badaczka rozwoju dojrzałych dorosłych, obrazuje rozwój pionowy metaforą górskiej wspinaczki. Każde odwrócenie głowy na ścieżce ku szczytowi pozwala objąć wzrokiem coraz bardziej rozległą przestrzeń, otwiera nowe, bardziej zintegrowane perspektywy. Zbliżając się do szczytu, wspinacz dostrzega ukryte dotąd elementy krajobrazu, na przełaj przemierza oczyma doliny. Wreszcie znalazłszy się na szczycie, spogląda ponad nim – ku innym pasmom i odległym horyzontom. Transformacja wertykalna przynosi gruntowną zmianę wizji rzeczywistości, jakościową przemianę świadomości, widoczne „przesunięcie w samym kształcie okna lub soczewki, przez którą jednostka patrzy na świat (Kegan 2002, s. 148).

Spektrum ludzkiego rozwoju pionowego badacze podzielili na cztery etapy: przedkonwencjonalny, konwencjonalny, postkonwencjonalny lub postformalny oraz metasymboliczny lub transpersonalny (Cook-Greuter 1995). Określenie „postformalny/postkonwencjonalny” jest bodaj najszerzej stosowanym terminem na oznaczenie wyższych poziomów rozwojowych człowieka dorosłego. „Postformalny” to tyle, co wykraczający poza ograniczenia poziomu operacji formalnych (m.in. poza fragmentację, specjalizację, redukcjonizm itp.) z zachowaniem jego wszelkich osiągnięć. Poziomy świadomości etapu postkonwencjonalnego eksploruje teoria konstruktywistyczno-rozwojowa.

Teoria konstruktywistyczno-rozwojowa **– przedmiot, podstawy, założenia, teoretycy**

Teoria konstruktywistyczno-rozwojowa to obszar psychologii rozwojowej badający etapowy rozwój psychiki osób dorosłych. Jako nurt mieści się ona w szerokim obszarze literatury badawczej dotyczącej rozwoju w przestrzeni całego życia (*life-span development*). W wysiłkach zgłębiania optymalnego rozwoju osób dorosłych wykracza poza psychologię rozwojową, pozytywną i humanistyczną (Pfaffenberger, Marko 2011). Bywa postrzegana jako część pola badawczego określanego nazwą Pozytywny Rozwój Dorosłych (*Positive Adult Development*), które analizuje drogi podążającego w pozytywnym kierunku rozwoju u osób dorosłych (Commons, Richards 2003).

Przedmiotem badań teoretyków konstruktywistyczno-rozwojowych jest wzrost i rozwój rozumienia przez jednostkę własnego *self*/Ja i świata (Brown 2011a). Pojęcie „konstruktywizm” odsyła do idei tworzenia przez osobę znaczeń (*meaning-making*) poprzez interpretację jej doświadczeń. Badacz pyta tu o zasady, które regulują i organizują ludzkie procesy tworzenia sensu Ja i świata. Natomiast „rozwojowość” kieruje uwagę na to, jak jednostkowe konstrukty i interpretacje rozwijają się w czasie, osiągając coraz bardziej złożone poziomy, jak są konstruowane i re-konstruowane.

U podstaw konstruktywistycznej teorii rozwoju dorosłych leżą antropologiczne, psychologiczne, filozoficzne i socjologiczne badania nad *self*/Ja (Brown 2011a). Zręby nowoczesnego modelu *self* stworzyli m.in. psychologowie William James i Mary Whiton Calkins oraz socjologowie Charles Horton Cooley i George Herbert Mead. Te dwie perspektywy połączył na początku XX wieku amerykański psycholog James Mark Baldwin, który przedstawił pięć poziomów w rozwoju *self*, ujętych w trzy etapy o wzrastającej złożoności: przedlogiczny, logiczny (dojrzała ekspresja *self*) i hiperlogiczny (transcendencja). Wizja Baldwinowa zainspirowała wielu dwudziestowiecznych psychologów, socjologów i filozofów, m.in. Johna Deweya, Margaret Mead, Jeana Piageta, Lawrence’a Kohlberga, Pitrima Sorokina, Karla Poppera, Lwa Wygotskiego, Howarda Gardnera i Kena Wilbera. Około połowy XX w. epokowe, empiryczne rozumienie kardynalnych aspektów *self* przedstawił Piaget w modelu etapowego rozwoju mentalnego, który nazwał „genetyczną epistemologią”. Opisuje ona uniwersalną dynamikę głębokich struktur myślowych, które rozwijają się, przechodząc przez serię poziomów o wzrastającej złożoności. Siła wyjaśniająca epistemologii genetycznej zainspirowała badaczy do rozszerzenia analiz *self* na populację dorosłych (Piaget analizował rozwój zdolności do racjonalnego myślenia u dzieci). W latach 60. i 70. XX w. wyłoniła się neopiagetańska grupa uczonych badających, jak postformalne aspekty *self* osoby dorosłej funkcjonują na różnych poziomach i podpoziomach rozwoju. Neopiagetańskie podejście rozwojowe obejmuje m.in.: model poznawczego rozwoju postformalnego Michaela Lamparta Commonsa, koncepcję Roberta L. Selmana traktującą o rozwoju zdolności obierania perspektyw, Kohlbergowską teorię rozwoju moralnego, koncepcję rozwoju ego Roberta Kegana i teorię rozwoju *self* Susanne Cook-Greuter¹. Naturę procesów rozwojowych wykraczających poza poziom operacji formalnych badali również P.K. Arlin, M. Basseches, J.D. Sinnott, H. Koplowitz i inni.

¹ Zaawansowane rozwojowo poziomy świadomości osób dorosłych w modelach S. Cook-Greuter, M.L. Commonsa i R. Kegana oraz edukacyjne implikacje tych modeli przedstawiłam w innych miejscach (Kielar 2014, 2012, 2011).

Obok postformalnego rozwoju poznawczego poddali oni analizie m.in. rozwój tożsamości/ego, afektywny, moralny i behawioralny. Trzon grupy eksplorującej etapowy rozwój świadomości tworzyli niemal bez wyjątku badacze związani z Uniwersytetem Harvarda: Lawrence Kohlberg, William G. Perry, Robert L. Selman, Jane Loevinger i Robert Kegan. Kegan, psycholog rozwojowy i autorytet w dziedzinie rozwoju i edukacji dorosłych, określił wyniki pracy przywołanych uczonych mianem teorii konstruktywistyczno-rozwojowej i wprowadził nazwę do literatury przedmiotu w 1980 roku.

Konstruktywistyczna teoria rozwoju dorosłych przyjmuje następujące ogólne założenia (Cook-Greuter 2004; Brown 2011a):

- Człowiek czynnie konstruuje własne rozumienie siebie i świata, w którym żyje.
- Skonstruowane znaczenia jawią się jako rozpoznawalne wzory, których poziomy złożoności badacze określają takimi nazwami, jak: poziomy tożsamości/ego (Loevinger, Cook-Greuter), porządki świadomości (Kegan), „logika działania” (Torbert), poziomy „złożoności hierarchicznej” (Commons), światopoglądy, sposoby poznawania, zasady organizujące czy wspomniane już systemy tworzenia znaczeń².
- Ludzka świadomość rozwija się, przechodząc przez odsłaniające się w logicznych sekwencjach poziomy lub rozszerzające się światopoglądy (np. od egocentrycznego przez socjocentryczny po światocentryczny).
- Każdy wyłaniający się sukcesywnie porządek przekracza i zawiera porządek wcześniejszy, udostępnia bardziej złożone zdolności i umiejętności, pogłębia rozumienie i zwiększa skuteczność działania w świecie. Tym samym późniejsze poziomy są bardziej złożone i bardziej zintegrowane niż wcześniejsze, są też bardziej elastyczne i zdolne do optymalnego funkcjonowania w świecie. Nie są jednak lepsze w absolutnym sensie, ale mogą być lepsze, właściwsze w sensie relatywnym.
- Kiedy jednostka skonstruuje dany poziom rozwoju, poprzedni traci swoją organizującą moc, ale pozostaje jako perspektywa, część życiowego doświadczenia i wiedzy – podobnie jak umiejętność chodzenia nie zanika, gdy nauczymy się prowadzić samochód.

² David M. Zeitler wskazuje na trzy sposoby używania metafor przestrzennych w odniesieniu do struktur-poziomów: 1) metafora wysokości (*height*) podkreśla coraz bardziej rozległy widok, jaki się wyłania z każdym nowym poziomem rozwoju świadomości (np. Piaget, Wilber: *level*); 2) metafora szerokości (*width*) ukazuje większą zdolność lub złożoność tworzenia znaczeń, dostępną z każdym nowym poziomem (Kegan, Cook-Greuter, Wilberowskie *structure*); 3) metafora głębi (*depth*) podkreśla wzrastającą zdolność obierania perspektyw i przyjmowania wartości (Kohlberg, Gilligan, Wilberowskie *wave*) (Zeitler 2010).

- Jednostkowy poziom rozwoju wpływa zarówno na to, co osoba zauważa lub czego jest świadoma, co może objąć refleksją, wyartykułować, na co wpływać i co zmieniać.
- Rozwojowy ruch z jednego poziomu na drugi jest prowadzony przez ograniczenia tego, jak człowiek konstruuje znaczenia. To może zdarzyć się wtedy, kiedy wzrastająca złożoność środowiska wymaga, by jednostka rozwinęła bardziej złożony sposób rozumienia siebie i świata.

Modele teoretyków konstruktywistyczno-rozwojowych – wynik zogniskowanych na dowodach badań – wzajemnie się uzupełniają i budują szerszy wgląd w fascynujący, wciąż zbyt mało znany, pejzaż ewoluującej świadomości dorosłych. Zarazem, zauważa Cook-Greuter, coraz większa liczba analitycznych i empirycznych dowodów sprawia, że pogląd, iż niektóre osoby dorosłe rozwijają porządki rozumowania i zachowania wykraczające poza Piagetowski poziom operacji formalnych, jest obecnie mniej kontrowersyjny niż to było jeszcze trzy, cztery dekady temu (Cook-Greuter 2011). Co więcej, sam Piaget rozwijając złożoną teorię procesów asymilacji, akomodacji i autoregulacji, musiał zaangażować postformalny porządek umysłu, dowodzą Michael L. Commons i Francis A. Richards (2003) i wskazują na konieczność oddzielenia teoretycznej konstrukcji Piageta od jej wytworów (zwłaszcza operacji formalnych).

Pośród teoretyków badających rozwój świadomości osób dorosłych szczególne miejsce zajmuje Jane Loevinger. Odkryła ona, że rozwój tożsamości (*self-identity*) przechodzi przez dziewięć dostrzegalnych poziomów: autystyczny, symbiotyczny, impulsywny, chroniący siebie, konformistyczny, obowiązkowy-konformistyczny, obowiązkowy, indywidualistyczny, autonomiczny i zintegrowany. Zaawansowany, postformalny rozwój obejmuje trzy ostatnie stopnie. Swoje sięgające lat 60. ubiegłego wieku badania nad rozwojem osobowości, Loevinger ugruntowała w modelu rozwoju psychospołecznego Erika Eriksona. Jej precyzyjne ustalenia wywołały eksplozję dalszych studiów rozwojowych. W ciągu ostatniego czterdziestolecia wypracowana przez tę uczoną struktura rozwojowa ego znalazła zastosowanie w tysiącach badań na całym świecie. Podstawę eksploracji stanowi tu stworzony przez Loevinger w 1976 r., a zmodyfikowany w 1999 r. przez Cook-Greuter *Washington University Sentence Completion Test* (WUSCT) – jedno z najszerzej stosowanych i powszechnie uznawanych narzędzi badających wyłaniające się hierarchicznie poziomy ludzkiego rozwoju. WUSCT składa się z 36 sentencji, które badany uzupełnia, a badacz przekłada tak uzyskane dane ilościowe na pojęcia opisujące rozwój w kategoriach jakościowych (Pfaffenberger 2011).

Susanne Cook-Greuter udoskonaliła i poszerzyła eksplorację Loevinger i sama buduje ważny model rozwoju tożsamości. Objęła ona badaniami wiele

tysięcy osób obojga płci, reprezentujących rozwój postkonwencjonalny (Cook-Greuter 2011). Jej dokonania są szczególnie ciekawe, gdyż Cook-Greuter jest zarówno doświadczoną badaczką (za pomocą WUSCT przebadła ponad 9000 tys. osób: stan na 2013 r.), jak i praktykiem stosującym wyniki własnych badań, by wspierać ludzi w rozwoju. Odśloniła ona spiralny wzór rozwoju osobowości postkonwencjonalnej, który „prowadzi jednostki najpierw ku wzrastającej indywidualności i autonomii, a następnie [...] ku doświadczeniu wzrastającego poczucia jedności z innymi i uniwersum” (Combs, Krippner 2011, s. 214). Model Cook-Greuter przedstawia poziomy rozwoju: przedspołeczny, symbiotyczny, impulsywny (perspektywa: pierwsza osoba), chroniący siebie, zorientowany na zasady (druga osoba), samoświadomy (trzecia osoba), zorientowany na cel, obowiązkowy, indywidualistyczny (czwarta osoba), autonomiczny, obserwujący ego (piąta osoba), obserwujący konstrukt (szósta osoba), uniwersalny (perspektywa globalna), kosmiczny (perspektywa kosmiczna).

Linie badań nad ludzkim potencjałem i postkonwencjonalnym rozwojem osób dorosłych, zapoczątkowaną przez Loevinger, kontynuują inni badacze, w nowych kontekstach i populacjach. Dynamiczną, ewolucyjną perspektywę rozwoju ego przedstawia William R. Torbert (2003). Model Torberta, ugruntowany w badaniach nad rozwojem ego i tożsamości Loevinger, rozszerzony następnie we współpracy z Cook-Greuter, nosi nazwę „logika działania” (*action logic*). Obejmuje poziomy od prekonwencjonalnych przez konwencjonalne po postkonwencjonalne: Impulsywny, Oportunistę, Dyplomatę, Eksperta, Zdobywcę, Indywidualistę, Stratega, Maga oraz Ironistę. Model obrazuje sposób, w jaki ludzie – poprzez systemy tworzenia znaczeń – organizują rzeczywistość, w której żyją. W polskiej edukacji sięga do niego Piotr Błajet (2012), który rysuje obraz przywództwa sportowego na kolejnych poziomach logiki działania.

Najnowsze wyniki badań w obszarze rozwoju świadomości dorosłych (stan na 2013 r.)

Ostatnie lata przyniosły nowe wglądy naukowe w wyższe poziomy rozwoju postkonwencjonalnego. Bardzo ciekawe wyniki przedstawił Barrett C. Brown (2011a), specjalista w dziedzinie rozwoju i kształcenia liderów oraz zarządzania zmianą. Czerpał on z modelu rozwojowego Torberta. Badania Browna mają charakter pionierski: przynoszą pierwsze w obszarze przywództwa empiryczne, akademickie wejrzenie w doświadczenia oraz działania liderów i liderów zmiany, którzy rozwinęli najwyższe poziomy świadomości postkonwencjonalnej, jakie nauka potrafi obecnie zbadać. Dążąc do rozpoznania obszaru ich świadomości, badacz zogniskował uwagę na tym, w jaki sposób

jednostki te projektują działania, tworzą inicjatywy i angażują się w procesy zmiany? Co myślą? Do jakich teorii sięgają? Przez jakie procesy przechodzą: psychologiczne, moralne, społeczne?

Brown zdefiniował logikę działania jako „rozwojowy poziom tworzenia znaczeń, który informuje jednostkę i kieruje jej rozumowaniem oraz zachowaniem, a także obejmuje to, co postrzegamy jako cel życia, potrzeby skutkujące naszym działaniem, cele, do jakich dążymy, nasze emocje i doświadczenia istnienia w świecie oraz to, jak myślimy o sobie i świecie” (Brown 2011a, 2012). Późniejsza logika działania przekracza, lecz zawiera w sobie działania poprzedzających ją poziomów rozwojowych – Dyplomata przekracza i obejmuje działania Oportunisty itd., aż po najwyższy poziom: Ironisty (tabela 1).

Tabela 1. Poziomy rozwojowe osób dorosłych (na podstawie modelu Cook-Greuter i Torberta). Niektóre zaawansowane zdolności wywiedzione z badań B.C. Browna

Poziom rozwoju – logika działania/ % dorosłej populacji USA	Charakterystyka/zdolności	Mocne i słabe strony
Postkonwencjonalne poziomy tworzenia znaczeń		
IRONISTA(0,5%) Skupiony na istnieniu, przepływie chwila po chwili doświadczenia, stanów umysłu i fenomenów świadomości	(W trakcie badań). Zdolność utrzymywania uniwersalnej/kosmicznej perspektywy. Źródło siły: (w trakcie badań). Jednoczący światopogląd, świadomość transcendentna, wizjonerstwo. Jak wpływa na innych: (w trakcie badań)	Mocne strony (w trakcie badań). Tworzy warunki dla głębokiego rozwoju jednostek i grup; katalizuje głęboki rozwój innych. Słabości: (w trakcie badań).
MAG (1%) Zogniskowany na grze między świadomością, myślą, działaniem i jego wynikami; przemieniający siebie i innych	Zdolność do generowania społecznych zmian, przekształcania siebie i innych. Zdolność integrowania materialnych, duchowych i społecznych zmian. Zdolny do decentralizacji misji organizacji z odniesieniem do społecznej i środowiskowej odpowiedzialności. Aktywista zaangażowany w organizację i wydarzenia promujące harmonijny rozwój społeczny. Wspiera sprawy humanitarne w skali globalnej. Źródło siły: szamańskie (poprzez obecność). Jak wpływa na innych: przekształca, odwraca (góra–dół, wewnątrz – na zewnątrz), podstawia lustro społeczeństwu; często działa poza główną sceną.	Mocne strony: dobry w prowadzeniu szeroko zakrojonych zmian społecznych. Aktywnie angażuje się w wszechstronne zmiany w społeczeństwie, organizacji. Troszczy się o autentyczność, prawdę i przejrzystość działań. Posiada złożoną, zintegrowaną wizję. Słabości: ryzyko rozproszenia kierowniczych i organizacyjnych wysiłków, gdy przeważa dobro ogółu. Ekstremalnie rzadkie w populacji występowanie Maga.

Poziom rozwoju – logika działania/ % dorosłej populacji USA	Charakterystyka/zdolności	Mocne i słabe strony
STRATEG (4%) Zogniskowany na łączeniu teorii z zasadami i praktyką, na dynamicznych interakcjach systemów, samorozwoju i samoaktualizacji	Generuje osobiste i organizacyjne zmiany. Korzysta z siły wspólnego badania, czujności i wrażliwości zarówno w skali krótkoterminowej, jak i dłuższej. Skłonny proponować zrównoważoną wizję wiodącą do głębokiej przemiany nawyków i wartości w danej organizacji. Rozwija proaktywne podejście sprzyjające antycypowaniu odległych trendów; integruje wiele aspektów (np. społeczne, ekonomiczne, zrównoważonego rozwoju i in.). Źródło siły: integracyjny, świadomie transformatywny. Jak wpływa na innych: przekształca, reinterpretuje sytuację tak, że decyzje wspierają ogólne zasady, strategię, integralność i zdolność przewidywania.	Mocne strony: skuteczny jako lider transformacyjny. Zmienia wartości oraz praktyki, rzeczywiście integruje zasady rozwojowe, obiera perspektywę długoterminową. Słabości: podejście może wydawać się trudne do osiągnięcia i niepraktyczne; ryzyko braku łączności z presją, by dostarczać krótkoterminowych korzyści; rzadkie w populacji występowanie Stratega.
INDYWIDUALISTA (10%) Zogniskowany na self w relacji do systemu i w interakcji z systemem	Przeplata konkurujące osobiste i organizacyjne logiki działania. Tworzy unikalne struktury. Ma inklinację do rozwijania oryginalnych i twórczych rozwiązań oraz kwestionowania przyjętych z góry idei. Źródło siły: konfrontujący; dekonstrukcja innych światopoglądów, ram. Jak wpływa na innych: adaptuje (ignoruje) zasady, gdy dostrzega taką potrzebę lub wymyśla własne. Poddaje dyskusji treści i różnice poglądów.	Mocne strony: skuteczny w odważnych rolach i jako doradca. Aktywny namysł nad ideami. Bardziej złożone, systemowe i zintegrowane podejście. Słabości: zbyt długie, nieproduktywne dyskusje, idealizm, który może skutkować brakiem pragmatyzmu, bezużyteczne kwestionowanie treści. Możliwy konflikt z Ekspertem i Zdobywcą.
Konwencjonalne poziomy tworzenia znaczeń		
ZDOBYWCA (30%) Zogniskowany na osiąganiu celów, dostarczaniu wyników, skuteczności i sukcesie w ramach systemu	Podejmuje strategiczne cele, skutecznie osiąga cele zespołowe. Integruje treści danej dziedziny i przekształca je w organizacyjne cele i procedury. Źródło siły: koordynowanie źródeł siły przy poprzedzających go poziomów rozwoju. Jak wpływa na innych: dostarcza logicznych argumentów, danych, doświadczenia; wyznacza zadania i cele stojące w opozycji do aktualnych ustaleń.	Mocne strony: dobrze dopasowany do pełnienia ról kierowniczych; zorientowany na działanie, cele; pragmatyzm. Słabości: z trudnością kwestionuje systemy zarządzania w danym miejscu; konwencjonalne cele i pomiary; brak dystansu krytycznego połączony z respektem dla konwencji. Konwencjonalne cele twórcze.
EKSPERT (38%) Zogniskowany na ekspertyzach i procedurach wydajności	Zasady wynikające z logiki i ekspertyz; dąży do racjonalnej wydajności. Rozważa zagadnienia swej dziedziny z technicznej, specjalistycznej perspektywy. Szuka naukowego uzasadnienia zanim podejmie działanie.	Mocne strony: dobry jako jednostkowy współpracownik. Rozwija wiedzę w ramach danej dyscypliny.

Poziom rozwoju – logika działania/ % dorosłej populacji USA	Charakterystyka/zdolności	Mocne i słabe strony
EKSPERT (38%) Zogniskowany na ekspertyzach i procedurach wydajności	Źródło siły: logistyczne, np. oparte na wiedzy lub autorytarne. Jak wpływa na innych: przykłada osobistą uwagę do szczegółów i dąży do perfekcji; dyskutuje własne stanowisko i odrzuca obawy innych.	Słabości: ograniczona wizja i brak integracji treści danej dziedziny; wyparcie pewnych problemów; ma trudności ze współpracą.
DYPLOMAT (12%) Zogniskowany na społecznie oczekiwanych zachowaniach i akceptacji	Unika jawnych konfliktów. Chce przynależeć; przestrzega norm grupowych. Źródło siły: dyplomatyczny, np. obdarzony umiejętnością przekonywania, przyglądania się bacznie. Zainteresowany kojeniem napięć w odniesieniu do treści własnej dziedziny i w relacjach z innymi. Jak wpływa na innych: egzekwuje istniejące normy społeczne, zachęca, nakłania, wymaga, by inni postępowali zgodnie z protokołem.	Mocne strony: dobry jako czynnik wspierający w zespole; pomaga ludziom zbliżyć się do siebie. Zachowanie reaktywne, respektujące naciski. Słabości: powierzchowny konformizm wobec zewnętrznych nacisków; brak rzeczywistych analiz tego, jak rzeczy powinny być zrobione, deklaracje często sprzeczne z działaniami.
Prekonwencjonalne poziomy tworzenia znaczeń		
OPORTUNISTA (5%) Zogniskowany na własnych natychmiastowych potrzebach, okazjach i ochronie siebie	Wygrywa wszelkimi sposobami. Zorientowany na siebie, manipulujący. Mała wrażliwość na treści własnej dziedziny, chyba że stanowią groźbę lub przewidywalną korzyść. Odporny na naciski strony zainteresowanej. Źródło siły: przymuszający (jednostronnie), np. jako osoba mająca władzę. Jak wpływa na innych: bierze sprawy w swoje ręce, przymusza, wygrywa walki.	Mocne strony: dobry w nagłych sytuacjach, może reagować szybko w warunkach kryzysu. Słabości: pogoń za jednostkową korzyścią bez względu na wpływy; zrozumienie danych treści ograniczone do natychmiastowych zysków.

Źródło: na podstawie B.C. Brown (2011b).

Brown rozpoznał piętnaście kompetencji i zdolności liderów na najwyższych poziomach logiki działania (Strateg, Mag, Ironista) oraz trzy ważne praktyki. Uporządkował uzdolnienia w pięć kategorii: głębokie powiązanie, znajomość siebie, adaptacyjne zarządzanie, kultywowanie transformacji oraz nawigowanie z wyrafinowanymi teoriami i strukturami, które oferują język i narzędzia wspierania rozwoju jednostek, grup i systemów.

1) Głębokie powiązanie obejmuje:

- Nadawanie wykonywanej pracy głębokiego znaczenia: postrzeganie tej pracy jako praktyki duchowej, jako sposobu przemiany siebie, innych ludzi i świata. Działanie w służbie innym.
- Intuicyjne podejmowanie decyzji: używanie dróg poznawania rzeczywistości wykraczających poza racjonalne analizy po to, by uzyskiwać

gruntowny wgląd i podejmować szybkie decyzje. Umiejętność łatwego dostępu do tego typu informacji w pojedynkę lub kolektywnie i ułatwianie tego dojścia jednostkom i grupom.

- Objęcie niepewności z wiarą w siebie, innych i proces: umiejętność obchodzenia się z niewiedzą, ciekawość tego, co się wyłoni. Zdolność do pokornego zatrzymania się w obliczu niewiedzy, dwuznaczności i nieprzewidzianej zmiany, bez potrzeby dążenia w kierunku natychmiastowej odpowiedzi czy rozwiązania. Głębokie zaufanie do siebie, współpracowników i procesu nawigowania przez niepewność.

2) Znajomość siebie:

- Skanowanie i włączanie własnego środowiska wewnętrznego: zdolność do szybkiego uprzytomnienia sobie psychologicznej dynamiki własnego wnętrza i trafnej odpowiedzi na nią, by niewłaściwie nie wpływała na pracę. Głębokie dostrojenie się do emocjonalnych, ukrytych w cieniu i kierowanych temperamentem sił własnej psychiki. Umiejętność „zejścia z drogi” i bycia „energetycznie czystym” w trakcie pracy z innymi.
- Obieranie wielorakich perspektyw: zdolność do intelektualnego i emocjonalnego utrzymywania wielu różnych perspektyw, bez przywiązywania się do którejś z nich. Zdolność do bycia otwartym, ciekawym i zapraszającym nowe perspektywy, zwłaszcza te, które są wyzwaniem lub odwrotnością własnej.

3) Adaptacyjne zarządzanie:

- Zdolność do dialogu z systemem: zdolność do powtarzalnego wczuwania się w to, co jest potrzebne, by system się rozwijał (np. czynienie go bardziej zrównoważonym), wpływanie na system poprzez prototypy, eksperymenty, zasiewanie idei i inne działania, obserwowanie odpowiedzi systemu i dostrajanie się do nich. Zdolność do patrzenia *na* system, *poprzez* system i *jako* system – jako część dialogu.
- Zdolność do podążania za energią: zdolność do rozpoznawania i wykorzystywania okoliczności sprzyjających zmianie systemu (dobrze odbieranej przez jego członków), umiejętność poruszania się wokół przeszkód, zdolność do rozpoznawania blokad lub napięć (w jednostkach, grupach lub systemach) hamujących rozwój.

4) Pielęgnowanie transformacji:

- Zdolność do transformacji jaźni: zdolność do ciągłego samorozwoju lub tworzenia środowiska dla rozwoju jaźni w poznawczych, intrapersonalnych, interpersonalnych i innych obszarach. Ugruntowanie

- w głębokiej samowiedzy obejmującej dynamikę osobowości i treści wyparte. Zdolność do tworzenia wspólnot i angażowania mentorów, którzy inspirują ludzi i wyzwają ich rozwój.
- Zdolność do tworzenia warunków dla rozwoju: zdolność do tworzenia warunków wstępnych (np. środowiskowych), które wspierają i/lub są wyzwaniem rozwojowym dla jednostek, grup, kultur i systemów. Przeczuwanie, co może być kolejnym krokiem w rozwoju innych osób lub systemu, i tworzenie interwencji stymulujących rozwój lub wyłanianie się nowości. Proces ten wymaga ogólnego rozumienia zjawiska i mechanizmów rozwoju jednostkowego, grupowego i systemowego.
 - Podtrzymywanie stymulującej przestrzeni: zdolność do efektywnego tworzenia odpowiedniej (np. bezpiecznej, stanowiącej wyzwanie) przestrzeni, by wesprzeć grupę w rozwoju (np. praca poprzez badanie, budowanie zaufania, autorefleksja), podtrzymywanie napięcia istotnych pytań. Zdolność do utrzymywania energetycznego potencjału tego, co jest potrzebne w przestrzeni i tego, co jest potrzebne dla rozwoju zaangażowanych jednostek i grup.
 - Praca z cieniem (*shadow mentoring*): umiejętność wspierania innych w dostrzeganiu ich wypartych psychologicznych treści i kształtowaniu prawidłowej odpowiedzi na nie; w dostrzeganiu ich „zaprogramowania” (milczące założenia, ograniczające wierzenia, projekcje etc.).
- 5) Nawigowanie z wyrafinowanymi teoriami i strukturami:
- Teoria systemów i myślenie systemowe: rozumienie fundamentalnych konceptów i języka teorii systemów. Zdolność do stosowania myślenia systemowego, aby lepiej rozumieć treści zrównoważonego rozwoju i wspierać rozwój systemów.
 - Teoria złożoności i myślenie złożone: rozumienie fundamentalnych konceptów i języka teorii złożoności, zwłaszcza w odniesieniu do przywództwa. Zdolność do stosowania złożonego rozumowania, by wspierać rozwój złożonych systemów.
 - Teoria integralna i refleksja integralna: rozumienie fundamentalnych idei i języka teorii integralnej. Zdolność do użycia teorii integralnej do oceny lub diagnozy i projektowania interwencji pedagogicznych/edukacyjnych. Umiejętność przykrawania języka rozmowy do różnych światopoglądów oraz wspieranie rozwoju własnego, innych jednostek, grup, kultur i systemów.
 - Zarządzanie polaryzacjami: rozumienie fundamentalnych konceptów i języka zarządzania polaryzacjami. Zdolność do rozpoznawania

i skutecznego włączania ważnych opozycji, takich jak: subiektywne–obiektywne, jednostkowe–zbiorowe, racjonalne–intuicyjne, męskie–żeńskie, ustrukturyzowane–dynamiczne; wyzwanie–wsparcie oraz wielki obraz–szczegóły.

Pionierskie badania Browna wskazały ponadto na trzy ważne praktyki podejmowane regularnie przez badanych liderów. Wszyscy uczestnicy badań zaangażowani byli w różne formy medytacji. Większość z nich pracowała z coachem lub mentorem, a niemal połowa badanych prowadziła – jako formę samobadania – refleksyjny dziennik.

Niewątpliwie eksploracje Browna stanowią istotny wgląd w rozwój osób dorosłych. Ewolucyjny poziom rozwoju świadomości człowieka wpływa na to, jak wiele świata jest on w stanie ujrzeć przez soczewki rozwojowe, jak wiele perspektyw jest zdolny obrać oraz jakie popędy moralne nim kierują i jakie rozwija zdolności. Umysł osoby dorosłej ewoluuje, by myśleć postformalnie, integralnie, globalnie, a owa ewolucja staje się niemałym wyzwaniem dla edukacji.

Angela H. Pfaffenberger, zaangażowana w studia nad samorealizacją i optymalnym rozwojem osób dorosłych, założyła, że ludzie posiadają pewien wgląd w czynniki sprzyjające rozwojowi ich osobowości. Następnie do osób, które osiągnęły najwyższy poziom rozwoju postkonwencjonalnego (według skali rozwoju ego Loevinger), skierowała pytanie, co ułatwia im zaawansowany rozwój (Pfaffenberger 2013). Przedstawiając wyniki swych eksploracji, badaczka podkreśla, że wspierają one przesłankę, iż osoby na konwencjonalnych i postkonwencjonalnych poziomach rozwoju definiują i opisują własny rozwój w sposób znacząco odmienny. Różnice między nimi znalazły swój wyraz przede wszystkim w złożoności poznawczej, świadomości własnego wnętrza oraz jasnej intencji wzrostu połączonej z podjętym zobowiązaniem. Wymienione czynniki odpowiedzialnie różnicują uczestników badania na konwencjonalnych i postkonwencjonalnych.

Według Pfaffenberger wiodącym wskaźnikiem rozwoju postkonwencjonalnego była u badanych wzrastająca złożoność narracji. Obrazowało ją tworzenie rozbudowanych, wieloaspektowych opowieści oraz wyrażanie poglądów w sposób dużo bardziej złożony niż czynią to osoby z rozwiniętą świadomością konwencjonalną. Towarzyszyła temu zdolność obierania wielorakich perspektyw (w świetle dowolnego doświadczenia) i przekonanie o konieczności uwzględniania rozmaitych punktów widzenia. Świadomość własnego wnętrza – drugi ważny czynnik różnicujący świadomość konwencjonalną i postkonwencjonalną – oznacza wysoki stopień introspekcji i świadomość własnych procesów myślowych, emocjonalnych etc. W wypowiedziach osób postkon-

wencjonalnych wyraźnie zaznaczała się intencjonalność – świadomie podjęte zobowiązanie do rozwoju i wewnętrzne nań ukierunkowanie. Pfaffenberger podkreśla, że wyrazistym i spójnym motywem wyrażanym przez badanych z rozwiniętą świadomością postkonwencjonalną było pragnienie rozwoju i zobowiązanie do obrócenia tego pragnienia w rzeczywistość, a także podejmowanie w tym kierunku wysiłków wymagających nierzadko wytrwałości i ciężkiej pracy. Badani z rozwiniętą świadomością postkonwencjonalną łączyli pragnienie wzrastania z dążeniem do przebywania z osobami dzielącymi podobną wizję rozwoju (wspólnota dyskursu). Potrafiли również dopasować do własnych potrzeb spójną teorię rozwojową. Osoby te wykazywały silną tendencję do rozwijania świadomości poprzez swoiste praktyki. Najczęściej przywoływały w tym kontekście medytację, następnie psychoterapię, coaching i sztuki walki. Pfaffenberger wyraża nadzieję, że bliższe poznanie tych czynników i zrozumienie złożoności postkonwencjonalnych porządków świadomości doprowadzi do działań edukacyjnych wspierających wyższy rozwój.

Zakończenie

Jest wiele powodów, dla których postkonwencjonalne i postformalne poziomy rozwojowe są ważne. Na wyrażne korzyści społeczne, interpersonalne i osobiste rozwoju pionowego dorosłych wskazują Commons i Richards (2003). Perspektywa społeczeństwa z rozwiniętymi poziomami świadomości postkonwencjonalnej znacznie się poszerza w kierunku światocentrycznym, wzrasta poczucie jedności z innymi. Idą za tym troska i działania mające na celu poprawę losu niższych warstw społecznych, zmniejsza się częstotliwość używania rozwiązań siłowych i rozwija konstruktywny dialog. Jednostka postrzega siebie w związkach z innymi jako podmiot współzależny, zdolny do interakcji uwzględniających potrzeby i preferencje wszystkich zaangażowanych osób. Ponadto modele teoretyków konstruktywistyczno-rozwojowych można wykorzystywać do weryfikacji kompetencji kandydatów na określone stanowiska, a także jako narzędzie wspomagające walkę z zachowaniami dyskryminującymi osoby starsze na rynku pracy.

Commons i Richards wykazują, że rozwojowi wyższych porządków świadomości towarzyszy wzrost zdolności twórczych (postępująco rzadkich) oraz prawdziwie twórczych innowacji. Wtórą im Cook-Greuter, która stwierdza, że postformalne sposoby rozumowania, kompetencje estetyczne oraz zogniskowane na grupie sposoby tworzenia znaczeń stanowią szerokie, solidne „trajektorie dla wzrastającej twórczości, skuteczności i satysfakcji życiowej” (Cook-Greuter 1995, s. 31).

Twórcze jednostki potrzebują ustawicznego wspierania oraz kształcenia, które sprostaby ich potencjałowi i możliwościom rozwoju (Freeman 2011). Tymczasem osoby dorosłe pozostawiono samym sobie, nie otrzymując one wsparcia rozwojowego i nawet nie wiedzą, że istnieją wyższe poziomy rozwoju poznawczego, afektywnego, inter- i intrapersonalnego. Przesunięcie uwagi w kierunku teorii konstruktywistyczno-rozwojowej pozwoliłoby stworzyć innowacyjny program kształcenia i stymulowania zdolności. Działanie to wydaje się ze wszech miar zasadne w sytuacji, gdy kolejne rankingi wykazują, że Polska jest najmniej innowacyjnym krajem Unii Europejskiej. Ten wynik nie dziwi – nie istnieją w Polsce programy kształcenia do innowacyjności i szeroko rozumianej twórczości, które wymagałyby treningów i intencjonalnego rozwijania złożonych zdolności postformalnych.

Warto w omawianym tu kontekście postawić pytania: jakie jest nasze podejście do rozwoju pionowego osób dorosłych? Jaki postęp rozwojowy czyni społeczeństwo, by wspierać rozwój dorosłych? Jakie siły blokują rozwój ku wyższemu porządkom świadomości? Próbując odpowiedzieć na ostatnie pytanie, sięgnijmy do analizy kwadrywalnej, czyli prowadzonej z perspektywy czterech ewoluujących równolegle wymiarów rzeczywistości (subiektywnego, obiektywnego, intersubiektywnego i interobiektywnego). Pozwala ona wskazać m.in. następujące czynniki:

1. Subiektywny/indywidualny wymiar intencjonalny – kognicentryzm, redukcjonizm, brak wiedzy o pionowym i poziomym rozwoju świadomości człowieka, co skraca i zawęża perspektywę rozwoju jednostki, brak wiedzy o praktykach stymulujących rozwój, brak jasnych celów rozwojowych.
 2. Obiektywny/indywidualny wymiar behawioralny – kult ciała, kult młodości, brak inspirujących rozwojowo wzorów jednostkowych zachowań, brak przywództwa.
 3. Interobiektywny/kolektywny wymiar systemowy – działania instytucjonalne w ramach edukacji głównego nurtu obejmujące m.in. ułomne kształcenie nauczycieli, liderów i liderów zmiany, anachroniczne programy nauczania (brak nowych programów kształcenia i treningów); uwarunkowania ekonomiczne i polityczne postkonwencjonalnego rozwoju *self*.
 4. Intersubiektywny/kolektywny wymiar kulturowy – antyrozwojowe wzory kulturowe (ogłupiające wzory kultury masowej, ideologia konsumpcji (Melosik 2004)), ograniczone poglądy gremiów podejmujących kluczowe decyzje, brak inspirujących i ekscytujących wizji zmiany kulturowej.
- „Pedagog – pisze Zbigniew Kwieciński – to ktoś, kto prowadzi innego człowieka do pełni jego rozwoju [...], a ponieważ prowadzi musi wie-

dzieć jako pierwszy, być mądrzejszy niż inni, być wrażliwszy na zagrożenia, widzieć dalej wskroś niepewnych ofert i niejasności drogi” (Kwieciński 2012, s. 155). Współczesny, integralny pedagog/andragog musi być osobą świadomą dynamiki rozwojowej – pionowej (obejmującej wszystkie poziomy rozwoju) i poziomej (obejmującej wszystkie wymiary istnienia) – w sobie, w uczniach, w społeczeństwie oraz w systemach. Musi także wiedzieć, że Piagetowski poziom operacji formalnych jest zaledwie bramą do wyższych porządków hierarchicznego rozwoju świadomości, łączonych z rzadkimi uzdolnieniami, innowacyjnością, twórczością dojrzałą i wybitną oraz duchowością. Od ponad czterech dziesięcioleci porządki te zgłębiają teoretycy konstruktywistyczno-rozwojowi. Wiedza płynąca z tych eksploracji stanowi obecnie solidną podstawę dla tworzenia programów profesjonalnego rozwoju, zarządzania i przywództwa w edukacji na najlepszych uniwersytetach świata, m.in. w Harvard Graduate School of Education. Dlatego trudno zgodzić się ze słowami Roberta Kwaśnicy, który pisze: „nie sądzimy, aby możliwe było nauczanie nauczycieli postkonwencjonalnych form rozumienia i działania, tak jak możliwe jest uczenie konwencjonalnych rozwiązań” (Kwaśnica 2004, s. 309). Tworzenie wspierających warunków rozwoju postkonwencjonalnego, budowanie przestrzeni, inicjowanie procesów podtrzymujących pionowy wzrost jednostek i instytucji jest możliwe i konieczne. Warto przyjąć taką perspektywę. Wszak, jak wskazuje Brown (2011a) w kontekście teorii konstruktywistyczno-rozwojowej, praktyka obierania perspektyw to ważne narzędzie rozwojowe – stymuluje wzrost *self* ku wyższym poziomom i wspiera rozwój kolektywny.

Literatura

- Błajet P. (2012), *Od edukacji sportowej do olimpijskiej. Studium antropologiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Brown B.C. (2011a), *Conscious leadership for sustainability: How leaders with a late-stage action logic design and engage in sustainability initiatives*, unpublished dissertation, Santa Barbara, Fielding Graduate University, http://integralthinkers.com/wp-content/uploads/Brown_2011_Conscious-leadership-for-sustainability_Full-dissertation_v491.pdf (wielokrotne pobrania 2012–2013).
- Brown B.C. (2011b), An empirical study of sustainability leaders who hold post-conventional consciousness, referat na Ashridge International Research Conference „The sustainability challenge: Organisational change and transformational vision”, Ashridge Business School, Hertfordshire, UK, <http://integralthinkers.com/wp-content/uploads/Brown-2011-empirical-study-of-sustainability-leaders.pdf> (data pobrania: 27.07.2013).
- Brown B.C. (2012), *Sustainability and conscious leadership. An interview of Barrett Brown by Ken Wilber*, August 2011, available to public: March–April 2012, transcribed: May 2012, <http://integralleadershipreview.com/7079-sustainability-and-conscious-leadership> (data pobrania: 27.07.2013).

- Combs A., Krippner S. (2011), *A dynamical view of the personality in evolution*, [w:] *The post-conventional personality: Assessing, researching, and theorizing higher development* Pfaffenberger A.H., Marko P.W., Combs A. (red.), SUNY Press, New York.
- Commons M.L., Richards F.A. (2003), *Four postformal stages*, [w:] *Handbook of adult development*, Demick J., Andreoletti C. (red.), Kluwer Academic/Plenum, New York.
- Cook-Greuter S.R. (1995), *Comprehensive language awareness: A definition of the phenomenon and a review of its treatment in the postformal adult development literature*, unpublished MA, Harvard University, Cambridge, MA, www.cook-greuter.com (wielokrotne otwarcia 2013).
- Cook-Greuter S.R. (2004), *Making the case for a developmental perspective*, „Industrial and Commercial Training”, nr 36.
- Cook-Greuter S.R. (2011), *A report from the scoring trenches*, [w:] *The postconventional personality: Assessing, researching, and theorizing higher development*, Pfaffenberger A.H., Marko P.W., Combs A. (red.), New York: SUNY Press.
- Freeman J. (2011), *Losy zdolnych. Co się zdarza, kiedy zdolne dzieci dorastają/Gifted lives. What happens when gifted grow up. Summary*, [w:] *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców*, W. Limont, J. Cieślukowska, D. Jastrzębska (red.), Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Gidley G.M. (2009), *Educating for evolving consciousness: Voicing the emergency for love, life and wisdom*, https://researchbank.rmit.edu.au/eserv/rmit:3679/n2006012545_pre-print.pdf, (wielokrotne pobrania 2013).
- Kegan R. (2002), *Epistemology, fourth order consciousness, and the subject-object relationship* (Interview with R. Kegan). „What is Enlightenment?”, Fall/Winter.
- Kielar M.B. (2011), *Myślenie postformalne i jego implikacje dla pedagogiki twórczości*, [w:] *Wokół problematyki zdolności*, Łaszczyk J., Jabłonowska M. (red.), Wydawnictwo Universitas Rediviva, Warszawa.
- Kielar M.B. (2012), *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa.
- Kielar M.B. (2014), *Integralne poziomy mistrzostwa. Edukacyjne implikacje modelu rozwoju postkonwencjonalnego Susanne Cook-Greuter*, „Pedagogika Społeczna”, nr 4.
- Kwaśnica R. (2004), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), PWN, Warszawa.
- Kwieciński Z. (2012), *Zmienić kształcenie nauczycieli*, [w:] tegoż, *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Melosik Z. (2004), *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), PWN, Warszawa.
- Pfaffenberger A.H. (2011), *Assesing postconventional personality: How valid and reliable is the Sentence Completion Test?*, [w:] *The postconventional personality: Assessing, researching, and theorizing higher development*, Pfaffenberger A.H., Marko P.W., Combs A. (red.), SUNY Press, New York.
- Pfaffenberger A.H. (2013), *Exploring the pathways to postconventional personality development*, <http://integralleadershipreview.com/9061-exploring-the-pathways-to-postconventional-personality-development> (data pobrania: 22.07.2013).
- Pfaffenberger A.H., Marko P.W. (2011), *Exceptional maturity of personality. An emerging field*, [w:] *The postconventional personality: The postconventional personality: Assessing, researching, and theorizing higher development*, Pfaffenberger A.H., Marko P.W., Combs A. (red.), SUNY Press, New York.

- Rubacha K. (2004), *Nowe kategorie pojęciowe współczesnej teorii wychowania*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), PWN, Warszawa.
- Torbert W.R. (2003), *Personal and organizational transformations through action inquiry*, The Cromwell Press, London.
- Wilber K. (2002), *Psychologia integralna. Świadomość, duch, psychologia, terapia*, tłum. Henryk Smagacz, J. Santorski & Co Wydawnictwo, Warszawa.
- Zeitler D.M. (2010), A New model of self: Personal, interpersonal, and transpersonal dimensions, referat na The 2nd Biennial Integral Theory Conference, July/August 2010, Pleasant Hill, California.

Alicja Żywczok

Uniwersytet Śląski

Społeczne i wychowawcze zasoby odpoczynku

The social and socialisation resources of rest

ABSTRACT: The author defines rest in analytical terms and reminds of its importance in the era of workaholism, psychomotor hyperexcitability and the syndrome of occupational burn-out. The author believes that rest must be understood as a mental need, a right and privilege of a human being and a promoter of: self-cognition, self-education and self-perfection, a result of a desire to preserve one's identity, an opportunity for auto-reflection, an axiological activator, testimony of a humanitarian care for survival of human beings, a form of physical, mental and spiritual restoration of the human being, a way to distance oneself from social tensions and an initiator of inner transformation. The author lays emphasis on the fact that the pedagogical category of rest has a significant impact not only on occupational, family or cultural pedagogies, but also on the pedagogies of religion and the pedagogies of successful existence. The upbringing, noetic, prophylactic and therapeutic functions of rest are of great value today.

KEYWORDS: Rest, process of upbringing, self-upbringing, tradition, spiritual restoration.

STRESZCZENIE: Celem autorki jest przybliżenie i przypomnienie istoty odpoczynku oraz jego wychowawczych zasobów w dobie kultu pracy i eskalacji takich problemów indywidualnych, jak: pracoholizm, nadpobudliwość psychoruchowa czy syndrom wypalenia zawodowego. Kwintesencję przekonań autorki stanowią główne tezy zawarte w stwierdzeniach dotyczących sposobów rozumienia odpoczynku jako: potrzeby psychicznej, prawa/przywileju człowieka, czynnika samopoznania, samowychowania i samodoskonalenia, rezultatu pragnienia zachowania tożsamości, okazji do autorefleksji, aktywatora aksjologicznego, świadectwa troski o przetrwanie i rozwój człowieka, formy regeneracji fizycznej, psychicznej i duchowej człowieka, sposobu oddalenia się od napięć społecznych, „inicjatora” wewnętrznej przemiany. Autorka akcentuje, że pedagogiczna kategoria odpoczynku wiele wnosi nie tylko do pedagogiki pracy, pedagogiki rodziny i pedagogiki kultury, ale konstryuuje również współczesną pedagogikę religii i pedagogikę pomyślniej egzystencji. Wychowawcze, noetyczne, kulturowe, profilaktyczne i terapeutyczne funkcje odpoczynku są dziś nie do przecenienia.

SŁOWA KLUCZOWE: Odpoczynek, proces wychowania, samowychowanie, tradycja, regeneracja duchowa.

Wprowadzenie

Na przestrzeni wieków ludzie doświadczyli już różnego rodzaju kryzysów, np. społecznych, ekonomicznych. „Kurczenie” się czasu przeznaczonego na odpoczynek bądź chroniczne zaniedbywanie odpoczynku przybiera dziś znamiona kryzysu. Współczesny człowiek czuje się oszukany przez twórców systemów informatycznych, które miały usprawnić ludzką pracę, w rezultacie zaś zastąpiły wysiłek fizyczny naciskiem psychicznym bądź psychofizycznym. Przeciążenie sensoryczne nie sprzyja prowadzeniu harmonijnego trybu życia, nie świadczy również o przyjęciu przez współczesnych ludzi postawy mądrości życiowej. Ponadto bagatelizowanie tego problemu bądź sprowadzenie ludzkiego odpoczynku do marginalnego zjawiska socjologicznego nie ułatwia jego rozwiązania.

Nadmiar informacji może blokować kreatywność człowieka również w zakresie planowania form wypoczynku. Brak konstruktywnego odpoczynku w podobnym stopniu utrudnia rozwój człowieka jak przepracowanie. Jeżeli jakość życia współczesnych ludzi ma być wysoka błędne przekonania, przyzwyczajenia i postawy muszą ustąpić nowym standardom. Idealem wychowania powinna stać się nie osoba „zabiegana”, uznająca „szarpaninę” za pożądaną aktywność, ale osoba ceniąca harmonię wewnętrzną, odporna na irracjonalną presję zewnętrzną, spokojna i pogodna. Póki styl życia dający się opisać w dwóch słowach „nerwowe przyspieszenie” będzie kolonizował harmonię i wyciszenie człowieka, póty nie możemy spodziewać się poświadanych zmian.

„Chociaż współczesne społeczeństwa stają się coraz bardziej bogate w dobra materialne, pozostają nadal ubogie w dobro. Bogactwo wiedzy, dobytku i wygod idzie na równi z pustką duchową, [...], wyczerpaniem fizycznym, frustracją uczuciową i obojętnością społeczną” (Bacchiocchi 1985, s. 228), pisze z wielkim zrozumieniem sytuacji człowieka zdominowanego naciskiem cywilizacji technicznej (dziś nazywanej również informatyczną lub medialną) Samuelle Bacchiocchi. Dające się zaobserwować bez większego trudu niepokojące zjawiska wypaczenia odpoczynku, np. czas wolny spędzany w hipermarkecie, przed komputerem (bądź telefonem komórkowym), zwłaszcza korzystając z gier, powoduje opustoszenie podwórek, placów zabaw i boisk sportowych. Dzieci skupione na nowoczesnych nośnikach informacji tracą zainteresowanie otoczeniem i zabawami na świeżym powietrzu.

Ludziom brakuje stałego kryterium preferencji, dlatego ulegają doraźnym pragnieniom, potrzebom, bodźcom. Tę sytuację egzystencjalną komplikuje fakt, że zewsząd i nieustannie zmysły szturmują mnóstwo znaków niosących

wielość informacji. Znaki te, coraz bardziej agresywne, nie tylko informują, ale także formują ludzką umysłowość i wrażliwość. Bez dystansującej refleksji człowiek ulega temu, co bezwiednie nabywa. Podstawowy problem pedagogiczny współczesności sprowadza się więc do pytania: w jaki sposób uchronić wewnętrzną jedność osoby? (Smołka 2005, s. 9, 10).

Nie dyskredytując znaczenia ludzkiej pracy odważyć się stwierdzić, że ową integrację wewnętrzną człowiek umacnia w znacznym stopniu przez dobry odpoczynek. Należy zatem również wyjaśnić w tekście jak należy rozumieć „dobry odpoczynek” i czym różni się od „niedobrego odpoczynku”. Warto również przypomnieć terminy uznawane za tożsame z „odpoczynkiem”, np. wypoczynek oraz zbliżone semantycznie do „odpoczynku”, np. rekreacja¹, wczasowanie² (*vs* wczasy), relaks³ (*vs* relaksacja). Wysunęłam tezę, że konstruktywny odpoczynek⁴ stanowi istotny wyznacznik jakości życia człowieka.

¹ Rekreacja – zajęcia, których celem jest odpoczynek, rozrywka lub rozwój własny, wykonywane w czasie pozostającym wyłącznie do dyspozycji jednostki. Rekreacja odnosi się więc nie tylko do odpoczynku, ale również innych działań człowieka ukierunkowanych np. na samorozwój.

² Wczasowanie – czas wolny od pracy obowiązkowej. Termin starszy od „odpoczynku”, gdyż nabrał znaczenia dopiero po I wojnie światowej; wczasami cieszyła się arystokracja i pracująca inteligencja, robotnik był ich pozbawiony. Prace naukowe dotyczące wychowania do wczasów powstały po II wojnie światowej (Nawroczyński 1987, s. 287).

³ Relaks (*relaxo* – rozprężyć) to zmniejszenie stanu napięcia fizycznego bądź psychicznego w organizmie człowieka; odprężenie przez uspokojenie i zrównoważenie wegetatywne. Relaks można zatem uznać za skutek pozytywny odpoczynku.

⁴ Psycholodzy, np. Norbert Sillamy definiują odpoczynek jako zaprzestanie aktywności fizycznej lub umysłowej. Wyjaśniają równocześnie, że rytm życia człowieka charakteryzuje się występowaniem na przemian faz aktywności oraz odpoczynku (np. sen następuje po stanie czuwania, rozkurcz serca po skurczu itd.), a powtarzanie pewnych czynności wymaga wprowadzenia okresu odpoczynku, niezbędnego dla fizjologicznej regeneracji sił organizmu. Bezustanna praca prowadzi do przepracowania oraz wyczerpania, może stać się również przyczyną zaburzeń psychosomatycznych. Przedłużony odpoczynek stosuje się, by pozwolić przemęczonemu organizmowi na odzyskanie energii życiowej. Pedagodzy, np. Wincenty Okoń, rozumieją odpoczynek jako jedną z podstawowych form spędzania czasu wolnego, z którego korzysta się w celu odnowienia sił fizycznych i psychicznych. Wyodrębniają w rytmie dobowym dwa rodzaje odpoczynku: bierny i czynny. Odpoczynek bierny, głównie w postaci snu nocnego, spełnia ważną funkcję; regularność snu i jego czas właściwy dla wieku życia człowieka są podstawą regeneracji sił witalnych i psychicznych. W ciągu dnia niezbędne jest również przeplatanie okresów pracy fazami odpoczynku, zarówno w postaci kilkunastominutowych przerw w pracy, jak i dłuższego odpoczynku, zwłaszcza w porze poobiedniej. Drugą postacią odpoczynku jest odpoczynek czynny polegający na wypełnianiu czasu wolnego aktywnością dowolną, którą lubimy, ale która zarazem stanowi przeciwwagę dla zajęć szkolnych czy pracy zawodowej (np. wprowadza czynnik ruchu, gry, zabawy bądź czynnik zainteresowania jak w zajęciach typu hobby).

Odpoczynek jako potrzeba psychiczna i prawo vs. przywilej człowieka

Współcześni ludzie wydają się tak spragnieni odpoczynku, że kiedy już nastąpi, właściwe zagospodarowanie czasu wolnego nastręcza im sporych trudności. Okazuje się wówczas, że coraz mniej osób potrafi efektywnie wypoczywać; pewna ich część wręcz komunikuje otoczeniu, że nie lubi „nie mieć nic do zrobienia”. Dysponowanie tzw. czasem wolnym nie jest zatem równoznaczne z odpoczynkiem; czas wolny wyznacza wprawdzie granicę pracy człowieka, ale odpoczynek odnosi się do pozytywnego dokonania, a nie tylko do zaniechania jakiejś aktywności. Podczas konstruktywnego odpoczynku człowiek napełnia się energią, poprawia swój nastrój, przewycięża odczucie zmęczenia, znużenia, wyczerpania, przeciążenia, odzyskuje siły fizyczne i psychiczne, entuzjazm, zaangażowanie i chęć przejawiania aktywności. Osoba wypoczęta pragnie z powrotem przystąpić do nauki lub pracy.

W piątkowy wieczór znaczna część społeczeństwa powtarza: „na szczęście jutro sobota”, ciesząc się z dwóch dni wytchnienia po całotygodniowej, wyczerpującej pracy. Warto mieć świadomość, że chociaż dni wolne podlegają pewnemu zinstytucjonalizowaniu nie są niczyją własnością: ani państwa, ani miasta, ani pracodawcy; są dniami publicznymi, czyli należącymi do wszystkich ludzi. Ustawowo zapewnione dni wolne od pracy stanowią prawdziwe humanistyczne osiągnięcie, przejaw solidarnej troski⁵ o przetrwanie człowieka.

„Prawem i potrzebą człowieka jest oderwanie się co pewien czas od pracy nie tylko po to, by dać odpoczynek swym znużonym codziennym trudem siłom fizycznym, a zarazem odprężyć się psychicznie przy pomocy godziwej rozrywki, lecz także po to, by zatroszczyć się o jedność swej rodziny. Wymaga ona bowiem, by wszyscy jej członkowie podtrzymywali wielką zażyłość i wzmocnili pogodne współżycie [...]. Mając więc na względzie potrzeby duchowe i cielesne upominamy wszystkich ludzi, tak rządców państw, przedsiębiorców, jak i pracowników, by zachowywali trzecie przykazanie: pamiętaj,

⁵ Troska jest uniwersalną kategorią etyczną i pragmatyczną, należy bowiem do pola pracy humanitarnej w ogóle, niezależnie od szczegółowych odniesień narodowych, kulturowych, religijnych, politycznych. Wiąże się z problematyką istoty i powołania człowieka oraz określonym systemem wartości. Troska o kogoś lub o coś chroni przed zagrożeniami i przyczynia się do rozwoju określonych dóbr niezależnie od tego czy jest podejmowana przez osoby, czy system formalnoprawny. Kieruje człowieka w stronę tego, do czego dąży, czego pragnie i poszukuje, jest więc źródłem dynamiki ludzkiego działania oraz poczucia sensu życia (Theiss 2012, s. 15).

abyś dzień święty święcił” (Jan XXIII, s. 45). Ten rodzaj wezwania do roztropności wynikał z zaniepokojenia stylem życia preferowanym przez współczesnych ludzi: zaniedbywaniem doskonalenia duchowego oraz wnikania w tajniki własnego sumienia.

Osoby, które nie podejmują przez dłuższy okres czasu pracy zawodowej często czują się bezwartościowe. Praca, poza jej funkcją ekonomiczną, potrzebna jest zatem do doświadczania poczucia własnej wartości, a także rozwijania zadatków biologicznych, zdolności, umiejętności, talentów. Trzeba jednak przyznać, że wiele mechanicznie powtarzanych, monotonnych zajęć, które ludzie muszą dziś wykonywać niewiele ma wspólnego z osobistym wzrostem, humanizacją warunków pracy i satysfakcją z pracy. Przeciwnie, sytuacje zawodowe zmuszają ich czasami albo do przystosowania się do chaosu organizacyjnego, nieporządku, niesprawiedliwości, albo do ponoszenia skutków własnego nonkonformizmu i desolidaryzacji. Można sądzić, że człowiek umiejętnie zaspokajający potrzebę odpoczynku będzie zatem nie tylko lepszym pracownikiem, ale również człowiekiem bardziej harmonijnym w wielu innych dziedzinach funkcjonowania, np. w rodzinie, grupie sąsiedzkiej, towarzyskiej; organizacjach, stowarzyszeniach, klubach, do których należy, w instytucjach, z którymi współpracuje.

Prawo do odpoczynku nie dotyczy jedynie stanowionego prawa pracy, czyli prawa chroniącego zdrowie fizyczne i psychiczne oraz godność pracowników. Każdemu człowiekowi przysługuje czas odpoczynku dlatego, że jest człowiekiem; odpoczynek stanowi w związku z tym jego prawo naturalne. Jednak prawo naturalne niewzmocnione prawem stanowionym rzadko obliuguje społeczność do określonego postępowania oraz np. przestrzegania zasad bezpieczeństwa i higieny pracy. Zatem prawo stanowione powinno nie tylko ludzi obowiązywać, ale przyzwyczajać ich do respektowania wielu innych praw człowieka. Dostrzeżenie społecznych i jurydycznych funkcji odpoczynku doprowadziło do uznania go za typowo ludzką potrzebę i powszechne prawo/przywilej człowieka.

Współczesny pracoholizm a odkrywanie znaczenia odpoczynku

Osoby, które nie z konieczności życiowej, ale innych pobudek, materialnych lub własnego pracouzależnienia decydują się na dodatkową, np. weekendową pracę trudno przekonać, że umiejętnego odpoczywania trzeba się uczyć całe życie, jednak przyzwyczajenie do prowadzenia harmonijnego trybu życia warto nabyć już w dzieciństwie. Przyczyny pracoholizmu są liczne, m.in. po-

czucie winy bądź skłonności autodestrukcyjne; te nie są jednak zasadniczym przedmiotem namysłu w niniejszym tekście.

W czasach znamionujących się kultem pracy oraz nadmiernym zaabsorbowaniem ludzi produkcją i dochodami, rentownością i konkurencyjnością niebezpieczną pułapką okazuje się przyjęcie stylu życia opartego na indywidualistycznej samowystarczalności, silniejszego od poczucia wspólnoty rodzinnej, sąsiedzkiej czy lokalnej. Mit samowystarczalności człowieka wpędza go nie tylko w poczucie osamotnienia, ale może generować również pracoholizm. Pracodawcy oczekują dyspozycyjności, która jest równoznaczna z postawą stałej gotowości zawodowej, myślenia o pracy nawet wówczas, gdy czas pracy już się zakończył. Operatywność czy mobilność, cechy jakże cenione w środowisku pracy, mogą okazać się przywarami poważnie obciążającymi relacje rodzinne i dezintegrującymi rodzinę. Lojalność wobec pracodawcy lub firmy czasem wiąże się z koniecznością reprezentowania nielojalności wobec najbliższych członków rodziny. W rezultacie, dobre funkcjonowanie w rodzinie może pociągać za sobą negatywne konsekwencje zawodowe. Zdarzają się także sytuacje odwrotne, które polegają na tym, że sukces zawodowy członka rodziny zagroził jej spójności. Może zachodzić również trzeci wariant. Człowiek odpowiedzialny w grupie zawodowej i rodzinie, zabiegający o satysfakcjonujące funkcjonowanie w obydwu środowiskach może odczuwać chroniczne zmęczenie związane z wysiłkiem „bezkolizyjnego” łączenia różnych zadań i trudem wywiązywania się z nich.

W takiej sytuacji dobre prosperowanie w wielu miejscach osobistego zaangażowania człowieka okupione jest albo rezygnacją z wypoczynku (wiele osób nie traktuje już niedzieli jako dnia przeznaczonego na odpoczynek), albo odpoczynkiem nieefektywnym, np. niewystarczającym, by się zregenerować, albo też odpoczynkiem jednostronnym (tylko fizycznym, gdy potrzeba również wytchnienia psychicznego lub tylko psychicznym, gdy organizm objawia zapotrzebowanie także na odpoczynek fizyczny). Odpoczynkiem pozornym (pseudoodpoczynkiem) proponuję nazywać sytuację wypełnienia godzin następujących po pracy kontynuacją obowiązków zawodowych, np. przygotowaniem się do kolejnego dnia pracy. Pseudoodpoczynek może zachodzić nawet w okresie dłuższego urlopu lub wakacji, jeżeli te są źle zorganizowane, traumatycznie przeżywane, np. obfitują w emocje negatywne i w efekcie wyczerpują lub nadwężają siły ludzkie, zamiast je regenerować.

Kolejna tendencja naszych czasów – sprowadzanie odpoczynku albo do zmniejszenia napięcia mięśniowego za pomocą instrumentalnych technik relaksacyjnych, albo do zażywania hedonistycznych uciech wzmacnianych używkami, brawurowym zachowaniem, np. zbyt szybką jazdą samochodem, niektó-

rzymi sportami ekstremalnymi lub innymi wyczynami, np. skokiem na *bungee*⁶ – zupełnie nie oddaje istoty ludzkiego odpoczynku i jego znaczenia w zbudowaniu wewnętrznych podpór emocjonalnych i aksjologicznych. Czas przeznaczony na odpoczynek nie powinien stanowić przecież ucieczki od norm moralnych.

Odpoczynek jako okazja do refleksji nad celem i kresem życia ludzkiego oraz czynnik samowychowania

Zdaniem niemieckiego pedagoga Fryderyka Wilhelma Foerstera „zdolność refleksowania własnych doświadczeń polega na tym, że człowiek może zdystansować się do pragnień i skłonności, których źródłem jest jego natura. Ma możliwość oceny rzeczy nie tylko z punktu widzenia potrzeb natury, lecz także może oceniać owe potrzeby. Może też nie chcieć tego, czego chce natura [...]. Uświadomienie sobie nieitożsamości natury i osoby jest początkiem i warunkiem skutecznej pracy nad doskonaleniem charakteru, a zawiera się w postulatcie jasnego rozgraniczenia szlachetnej natury duchowej od poruszeń natury zmysłowej” (za: Smółka 2005, s. 122). Stawiam tezę, iż konstruktywny odpoczynek rodzi motywację do samoprzezwyciężenia⁷ za pośrednictwem autorefleksji. Refleksyjność jako dyspozycja psychiczna coraz rzadziej dziś zalecana dzieciom i młodzieży oraz w nich rozwijana, stanowi przecież nieoceniony czynnik samowychowania i samodoskonalenia. Samowychowanie zaś odbywa się m.in. dzięki umiejętności wyrzeczenia się pracy w dni wolne, czyli przeznaczone na odpoczynek.

Gabriel Marcel dostrzega w braku refleksji główny powód dehumanizujących warunków i relacji społecznych w dzisiejszym świecie. Filozof ten pisze: „Brak refleksji jest podstawową przyczyną naszej powierzchowności i niepokoju. Ludzie rodzą się, żyją, gubią się w tłumie, umierają, bez zrozumienia

⁶ Interesujący wydaje się związek między skłonnością człowieka do podejmowania ryzykownych przedsięwzięć a umiejętnością wypoczywania. Ryzykowne działanie, zdaniem Petera Sloterdijka, było charakterystyczne dla pierwszych pokoleń odkrywców i stanowiło fundament nowożytnej kultury. Współcześnie gotowość podejmowania ryzyka wiąże się na ogół z przymusem wygospodarowania zysków potrzebnych do spłacenia długów, które powstały w wyniku zaciągania kredytów potrzebnych na realizację inwestycji (Sloterdijk 2011, s. 65).

⁷ Przez samoprzezwyciężenie rozumiem umiejętność pokonywania ograniczeń zewnętrznych i wewnętrznych dzięki nadmiarowi energii zgromadzonej podczas odpoczynku. Samoprzezwyciężenie stanowi osobowościotwórczy akt wolicjonalny prowadzący np. do realizacji postanowień, które mogą wiązać się z koniecznością przezwyciężenia nieprawidłowych nawyków, przyzwyczajeń, uzależnień, lęków.

prawdy o sobie. Wielu prowadzi dziś niezwykle aktywne, wręcz hałaśliwe życie odczuwając równocześnie wewnętrzną pustkę i rozczarowanie” (Marcel 1950, s. 44). Wyrażam przekonanie, że wyrafinowane redukcjonowanie odpoczynku ludzkiego dokonujące się we współczesnych społecznościach może wynikać z braku refleksji nad sensem, celem i kresem życia ludzkiego.

W etyce chrześcijańskiej przeżywanie soboty i niedzieli nie służy jedynie bieżącemu odpoczynkowi, lecz doświadczaniu „przedsmału” przyszłego odpoczynku i pokoju wiecznego. Celem ludzkiego życia jest raczej „odpocznienie w Bogu” niż praca, raczej cieszenie się rezultatami pracy wykonanej w doczesności niż kontynuowaniem jej bez wytchnienia. Zapowiedź zasłużonego odpoczynku budzi w człowieku postawę nadziei, natomiast groźba nieustającej, znoej pracy rodzi w nim poczucie beznadziejności. Nihilistycznym składnikiem współczesnej kultury wydaje się zatem dyskredytowanie profilaktycznego i duchowego znaczenia odpoczynku.

Odpoczynek jako rezultat pragnienia zachowania tożsamości⁸

Dni świąteczne, zarówno te cotygodniowe (sobota i niedziela następujące z regularnością kalendarza, nieuwarunkowane ludzkim wyborem terminu lub planem pracy), jak i te kwartalne oraz coroczne służą integrowaniu rodzin i społeczności, podtrzymywaniu tradycji, np. zwyczajów i obyczajów. Dni, podczas których skupiają się wokół jednego stołu członkowie np. wielopokoleniowej rodziny sprzyjają podejmowaniu ważnych decyzji rodowych lub rozwiązywaniu problemów osobistych. Odświętne przeżywanie subiektywnie ważnych wydarzeń indywidualnych (np. urodzin, imienin, rocznic ślubu) i zbiorowych (np. świąt religijnych i państwowych) przypominają nie tylko o rodowodzie, ale służą również upamiętnieniu historii powszechnej.

W polskiej tradycji ostatnich dziesięcioleci wytworzyło się przekonanie, że sobota jest dniem przeznaczonym raczej na spotkania ze znajomymi bądź przyjaciółmi, natomiast niedziela – dniem dla rodziny, tzn. poświęcenia czasu na spokojną rozmowę, zaprzyjaźnienie się rodziców ze swymi dziećmi, wspólną rekreację, np. spacer, rozgrywki sportowe, wyjścia do kina, teatru, muzeum, filharmonii. Rodzice mogą zatem zaproponować np. wycieczkę szlakiem przodków, pokazując dzieciom swój dom rodzinny oraz miejscowości, z których pochodzili dziadkowie, pradziadkowie. Pogłębienie przywiązania członków

⁸ Tożsamość to struktura symboliczna, która pozwala zachować ciągłość i spójność osobowości pośród zmian sytuacji biograficznej i zmian położenia społecznego (Kwieciński 2000, s. 432).

rodziny i zacieśnienie więzi sąsiedzkich, lokalnych czy globalnych ma swe niebagatelne znaczenie w kształtowaniu tożsamości określonych osób, grup społecznych a także tożsamości zbiorowej.

Dyskredytowanie odpoczynku w dni wolne od pracy lub szkoły utrwała w świadomości społecznej negatywną tradycję⁹ „chorobliwej pracowitości” – zgubnej, która nie prowadzi człowieka do twórczej produktywności, ale nasila w nim nadpobudliwość psychoruchową, osłabia układ immunologiczny i rodzi ambiwalencję bądź wyraźną niechęć wobec pracy. Niepodtrzymywanie relacji towarzyskich wskutek przemęczenia pracą ma swe niekorzystne konsekwencje społeczne, m.in. nasilenie wśród niektórych osób lęku komunikacyjnego, poczucia wyalienowania, osamotnienia, bezradności, co wtórnie skutkuje wyraźnym zmniejszeniem zaangażowania w życie zbiorowości.

Odpoczynek jako aktywator aksjologiczny

Dni wolne od pracy sprzyjają osobistemu przeżywaniu wartości: miłości, godności, autentyczności, afirmacji życia, wdzięczności, pokoju, mądrości, altruizmu, wolności. Dzień wolny „uczy” postawy rozsądku i zdystansowania zwłaszcza do takiej dyspozycji indywidualnej jak pracowitość. Planując odpoczynek człowiek ma nadzieję, że będzie wolny od tyranii pracy, wyzysku, trosk związanych z interakcjami zawodowymi, obaw o własną produktywność, utrzymanie się na rynku pracy i zasoby finansowe.

„Człowiek musi się nauczyć tego, w jaki sposób posiadać pewne rzeczy, nie stając się ich ofiarami; jak współżyć z ludźmi, nie tracąc swej niezależności i indywidualności”, pisał nie bez racji Bacchiocchi (Bacchiocchi 1985, s. 124). Zaniechanie niedzielnego wytwarzania i nabywania dóbr rzeczowych (np. w hipermarketach lub sklepach internetowych) powinno stać się przyzwyczajeniem współczesnych ludzi do znaczącego kulturowo świętowania dni wolnych od pracy. Wolność od rozpanoszonego konsumeryzmu czy materializmu przynosi wielu ludziom ogromną ulgę, radość i psychofizyczne odprężenie, gdyż uwalnia ich od zachłanności, poszukiwania szczęścia w pomnażaniu dóbr materialnych i w rezultacie chroni od wyczerpania sił biologicznych.

Dni wolne od pracy stanowią ważny wkład w umacnianie takiej wartości społecznej jak gościnność, uważaną równocześnie za cechę narodową.

⁹ Tradycję stanowią wzory odczuwania, myślenia i postępowania, które ze względu na swą rzeczywistą lub domniemaną przynależność do społecznego dziedzictwa grupy są przez jej członków wartościowane dodatnio lub ujemnie. Warto zaznaczyć, że negatywne aspekty tradycji mogą oddziaływać na kolejne pokolenia równie silnie, jak tradycje pozytywne (Szacki 2011, s. 176).

Zorganizowanie tzw. gościny, biesiady, uroczystości pozwala na doświadczanie bliskości innych ludzi, np. krewnych, sąsiadów, przyjaciół. Tworzy okazję do odwiedzin, dzielenia się z nimi różnymi dobrami, szybkiego reagowania na ludzkie potrzeby przez udzielenie wsparcia, pocieszenie, przełamanie samotności. Taki rodzaj służby społecznej wzbogaca życie ludzkie w poczucie użyteczności, satysfakcji, a nawet poczucie sensu życia. Gościnność wspiera się jednak na wielu innych jednostkach aksjologicznych, np. indywidualnej otwartości (oraz braku hermetyczności środowiskowej), uczynności, bezinteresowności i hojności (szczodrości).

Efektywny odpoczynek może przywracać ludziom właściwe rozumienie wartości moralnych nieco przysłoniętych przez obowiązujące przepisy prawa czy legalistyczną moralność. Umiejętność okresowego wyciszania własnego układu nerwowego, nie ulegania pośpiechowi, dawania wytchnienia ciału i psychice stanowią istotne aktywatory rozwoju człowieka, rozdartego między biegunem lęku (vs. stresu) a transgresji.

Odpoczynek – świadectwo troski o przetrwanie i rozwój człowieka

Brak pracy, jak i nadmiar pracy, są dla człowieka nieoptymalne, a nawet niebezpieczne. Osoba, która nie potrafi oderwać się od pracy, by wypocząć naraża się na wyczerpanie sił biologicznych i zachwianie równowagi emocjonalnej. Długotrwałe przepracowanie, przemęczenie prowadzi na ogół do poważnych chorób somatycznych lub psychicznych. Inercji może podlegać wówczas również sfera duchowa człowieka. Zatem praca nieodpowiednia, niedostosowana do możliwości danej osoby, odczuwana jako przeciążenie może mieć negatywne skutki dla kształtującego się charakteru i osobowości pracowników.

Pewna część ludzkości żyje dziś w taki sposób jakby zapomniała o tym, że zmęczenie należy usuwać odpoczynkiem, a nie „przełamywać” je np. zażywaniem narkotyków, dopalaczy, stosowaniem używek, nikotyny lub dodawaniem sobie zajęć domowych, zawodowych, sportowych. Współczesna moda na zróżnicowane, aktywne formy wypoczynku, np. pływanie, ćwiczenia na siłowni, gry zespołowe wydają się formami zbyt zorganizowanymi, by pozwalały człowiekowi na odczucie przyływu energii.

Podobne stanowisko intelektualne reprezentowała już ponad sto lat temu Ellen Key pisząc: „Ćwiczenia fizyczne nie stanowią przeciwwagi dla przeciążenia umysłowego, lecz są nowym dla mózgu wysiłkiem; wszelka praca wykonywana w stanie zmęczenia jest nieekonomiczna zarówno pod względem ilości, jak i jakości rezultatów wprawy. Wypoczynek powinien być po prostu swobodą czynienia tego, co się podoba, lub nierobienia nic” (Key 2005, s. 109,110).

Wyrażając swój pogląd poparty badaniami psychologicznymi Key obawiała się, by nieumiejętność wypoczywania nie doprowadziła w przyszłości do braku ludzi zdolnych do oryginalnych odkryć, które wymagają przecież wielkiego nakładu sił umysłowych i fizycznych.

Chroniczne zmęczenie współczesnych ludzi może mieć związek ze zbyt ekspresywnym przeżywaniem trywialnych wydarzeń życiowych, a zbyt małą reaktywnością pozytywną na zdarzenia doniosłe, np. pierwszy krok swego dziecka, wyartykułowanie przez nie pierwszego słowa. Tonizowanie przez niektóre osoby swych ekstremalnych stanów emocjonalnych może przyczynić się do zyskania zharmonizowanej postawy życiowej sprzyjającej lepszemu gospodarowaniu biologicznymi zasobami organizmu. Dodatkowo odpoczynek pełni ważną funkcję profilaktyczną: zapobiega m.in. nadpobudliwości psychoruchowej, nerwicom, pracoholizmowi, internetoholizmowi, syndromowi wypalenia zawodowego, przyczyniając się do utrzymania zdrowia fizycznego, psychicznego, społecznego i duchowego człowieka.

Odpoczynek jako forma regeneracji fizycznej psychicznej i duchowej człowieka

Regeneracja człowieka następuje wówczas, gdy mentalne, fizyczne i duchowe komponenty jego istnienia zostaną doprowadzone do harmonijnej jedności. Dni wolne stanowią okazję odbudowania harmonii między człowiekiem a przyrodą, gdyż ludzie nie muszą wtedy przetwarzać przyrody dla własnych celów, eksploatować jej. Podziwianie różnorodności i piękna niezdewastowanej przyrody, niezdominowanej przez wytwory cywilizacji technicznej staje się wielką przyjemnością i prawdziwym świętowaniem misterium życia. Można przewidywać jednak, że „rozwiązanie konfliktu między ludzkością a przyrodą nie nastąpi na skutek zdemaskowania czy zrzeczenia się postępu technicznego, ale raczej przez osiągnięcie pewnego stopnia niezależności od niego. Człowiek nie chce być przecież grabieżcą, ale opiekunem świata” (Bacchiocchi 1985, s. 279).

Na przyrodę można patrzeć jak na swoisty pomnik upamiętniający dzieło stworzenia. Obiekty przyrodnicze inspirują ludzi do ekspresywnego wyrażania zadowolenia z życia. Chrześcijanie są zobowiązani do radowania się środowiskiem naturalnym pojmowanym jako widzialny dar Boga. Ten nakaz moralny jest zawarty w treści III przykazania Dekalogu. W hermeneutyce biblijnej (I, II i V Księdze Mojżeszowej) w następujący sposób eksponuje się dzień odpocynku: „Sześć dni będziesz pracował i wykonywał wszelką swą pracę”; „Bóg odpoczął dnia siódmego od wszelkiego dzieła swego”. Eschato-

logiczna interpretacja dnia siódmego, czyli dnia odpoczynku dokonana przez św. Augustyna i św. Tomasza ukazuje odpoczynek jako czas poświęcony rozwojowi duchowemu człowieka. Odrzucenie dni świątecznych jest, w przekonaniu wymienionych filozofów, równoznaczne ze zniszczeniem postawy moralnej, pozbawianiem się możliwości czynienia dobra. Pomijając dobro, osoba egzystuje poniżej poziomu, który jest jej zadany, deklasuje się bytowo.

Dni wolne uczą zatem ludzi przekonań i przyzwyczajęń moralnych, m.in. przekonania, że trzeba i warto odpoczywać oraz, że takie postępowanie jest słuszne moralnie. Odpoczynkowi na łonie przyrody wydatnie służy uruchomienie nieinstrumentalnej postawy badawczej, np. obserwacja faz księżyca, podziwianie gwiazdozbiorów czy zjawiska zaćmienia słońca. Przyzwyczajanie ludzi do konstruktywnego odpoczynku propaguje określony wzorzec świętowania (czyli dzielenia się radością życia i udzielania jej innym) oraz kształtuje styl życia kolejnych pokoleń.

W ciągu tygodnia osoby pracujące mogą co najwyżej odpocząć fizycznie od pracy, ale rzadko od myślenia o niej. Troska o prawidłowe wykonanie różnorodnych zadań zawodowych zajmuje myśli nawet wtedy, gdy ciało odpoczywa. Weekend na ogół pozwala oderwać psychikę od codziennych czynności i skoncentrować się np. na relacjach małżeńskich, rodzicielskich, przyjacielskich. Pielęgnowanie kontaktów towarzyskich sprzyja odpoczynkowi psychicznemu. Jednak nie w każdym przypadku miejsca zorganizowanego odpoczynku dają rzeczywiste wytchnienie; boisko, lodowisko, plac zabaw, miasteczko wodne, park linowy, plaża, sala taneczna, park miniatur, ogród zoologiczny, restauracja, nartostrada, kort tenisowy, rezerwat przyrody mogą pozostawić użytkowników z takim samym, jak przedtem lub nawet narastającym poczuciem duchowej pustki, napięcia i rozczarowania. Pozostaje zatem pewna wątpliwość, pytanie: dlaczego wiele osób nie osiąga regeneracji, na jaką mieli nadzieję podczas wolnych dni?

Prawdopodobnie regenerację taką i odpowiednie wzmocnienie mogliby osiągnąć dzięki zaktywizowaniu swych duchowych zasobów, np. modlitwie, kontemplacji, lekturze wzmacniającej życie wewnętrzne, pielgrzymowaniu, zaspokojeniu pragnienia czynienia dobra, zadbaniu o grób przodka, pojednaniu się z osobami, z którymi utraciło się dobry kontakt czy porozumienie itd. Może właśnie zaspokojone potrzeby duchowe sprawiają, że pewne osoby czują się bardziej wypoczęte i zregenerowane po kilkudniowej przerwie świątecznej (np. podczas świąt Bożego Narodzenia lub Wielkanocnych) niż po dłuższym urlopie bądź wakacjach. Okres świąt religijnych może mieć niezwykle znaczenie wychowawcze i terapeutyczne, jeśli tylko ludzie zechcą skorzystać z ich głębszej wymowy, przesłania i uniwersalności. Taki rodzaj przeżywania

dni wolnych może nadać odpoczynkowi wymiar *sacrum* i sytuować go poza wpływami zwyczajności.

Odpoczynek jako sposób oddalenia się od napięć społecznych i zainicjowanie przemiany wewnętrznej

Odpoczynek polegający na chwilowej „ucieczce od świata” może stanowić biograficznie ważną „inwestycję” w samego siebie. Uporządkowanie swego życia, ustalenie nowych priorytetów przez odróżnienie spraw istotnych od drobnych sprzyja odkrywaniu sensu życia i poczuciu samospelnienia. Oddanie uwagi sobie w tym wypadku nie jest przejawem egotyzmu, ale wyrazem dbałości o swój rozwój wewnętrzny, harmonijne funkcjonowanie, emanację pozytywnych emocji, uczuć i postaw życiowych.

William James w swym wykładzie zatytułowanym *Dobra nowina o odprężeniu* opisał główne cechy charakteru Amerykanów, mianowicie: intensywność przeżywanych emocji, szybkość działania i ożywienie psychoruchowe, które stały się trwałymi składnikami ideału akceptowanego przez ten naród. Stan ekscytacji nie jest, zdaniem Jamesa, jedynym problemem naruszającym dobrostan człowieka. Niejako na przeciwnym biegunie czają się różne formy apatii, zniechęcenia i zmęczenia prowadzące do zahamowania ludzkiej aktywności. Niestety, nawet w sytuacji skrajnego wyczerpania niektóre osoby funkcjonują „na najwyższych obrotach”. Psychologia nie poświęca temu zagadnieniu wystarczającej uwagi, choć ma ono doniosłe znaczenie praktyczne. James sformułował zatem pytanie: w jaki sposób w życiu pełnym napięć odnaleźć spokój oraz gdzie szukać trwałych źródeł energii, które pozwolą współczesnemu człowiekowi przezwyciężyć stałe zmęczenie? James wskazał przyczyny owego przemęczenia dotyczące już nie tylko społeczeństwa amerykańskiego, ale obywateli większości krajów:

- postęp cywilizacyjny (coraz szybsze koleje, błyskawiczne powstawanie fortun),
- przeciążenie umysłowe,
- nadmiar ekspresji (np. szybka gestykulacja, przyspieszone tempo mowy) okazywanej z błahych powodów – niepotrzebne wydatkowanie energii psychicznej,
- niedobory charakteru, np. niecierpliwość, chciwość, zazdrość,
- niewłaściwe nawyki, np. ulegania pośpiechowi, napinania mięśni i powstrzymywania oddechu,
- bezkrytyczne wchodzenie w rolę społeczną i związane z nią przyjmowanie bądź powielanie w zachowaniu określonej pozy, np. zawodowej.

Chcąc cieszyć się zdrowiem psychicznym człowiek powinien odczuwać duchowy wymiar życia i o niego sukcesywnie dbać. Wychowawcy – osoby troszczące się o rozwój młodego pokolenia – powinni pozostawać otwarci na ten wymiar ludzkiej egzystencji i umiejętnie łączyć w sobie stany twórczego napięcia i odprężenia, łagodząc również niepokój wychowanków (James 2010, s. 22–26, 69–71). Osiągnięcie tego z pewnością wymaga wyzwolenia się z wielu negatywnych skłonności charakteryzujących współczesnego *homo rapax*.

Odpoczynek w samotności jest szczególnie potrzebny osobom pracującym na co dzień z ludźmi, zdenerwowanym, przeciążonym interakcjami społecznymi i współzawodnictwem. Zabieganie o uznanie społeczne utrudnia im osiągnięcie stanu spokoju wewnętrznego. Alternatywą walki w procesie indywidualnego poszukiwania uznania społecznego jest doświadczanie wzajemnego uznania partnerów interakcji, wykluczające wszelkie formy dyskwalifikacji osoby. W kulturze europejskiej modelami międzyludzkiego pokoju są znane pod greckimi nazwami idee: *filia* (Arystoteles) i *agape* (w sensie biblijnym). Zwłaszcza *agape* może dostarczyć współczesnym ludziom „narzędzi” rozpoznania siebie za pośrednictwem więzi emocjonalnych i duchowych z innymi ludźmi.

Znalezienie czasu na dobre samopoznanie: określenie poglądów, przekonań i postaw życiowych, na stwierdzenie swej integralności wydaje się koniecznością każdego człowieka. Namysł nad zdarzeniami losowymi, które minęły pozwalają odczuć związek z przeszłością i zbudować/odbudować nadzieję na pomyślną przyszłość. Ten rodzaj wyzwolenia z ograniczeń nałożonych na osobę przez zdarzenia przeszłe pozwala wysunąć nowe cele życiowe i rozwinąć samoświadomość. Za pośrednictwem odpowiedniego wypoczynku rodzi się w osobach pragnienie samopoprawy, następuje wyartykułowanie postanowień oraz zainaugurowanie indywidualnej przemiany. Odpoczynek rozpatrywany w takim kontekście może zostać uznany za środek zaradczy na zróżnicowane potrzeby społeczne, zwłaszcza noetyczne, transgresywne i autokreacyjne. Może stać się również zwrotem wolicjonalnym w ludzkich losach.

Rezultatem dobrego wypoczynku jest wewnętrzny spokój, pogoda ducha, niechęć do wszelkich form dyskryminacji społecznej, dyskredytacji osób lub ich dokonań, zdystansowanie do konfliktów i sporów międzyludzkich. Odpoczynek zachęca do wytrwałości w budowaniu wspólnoty dającej poczucie bezpieczeństwa i przynależności.

Podsumowanie

Celem autorki niniejszego tekstu było przybliżenie i zarazem przypomnienie współczesnemu człowiekowi istoty wypoczynku oraz jego wycho-

wawczych zasobów w dobie kultu pracy i eskalacji takich problemów indywidualnych, jak pracoholizm, nadpobudliwość psychoruchowa czy syndrom wypalenia zawodowego. Kwintesencję przekonań autorki stanowią główne tezy zawarte w stwierdzeniach dotyczących sposobów rozumienia odpoczynku jako:

- potrzeby psychicznej,
- prawa/przywileju człowieka,
- okazji do refleksji nad sensem, celem i kresem ludzkiego życia,
- czynnika samopoznania, samowychowania i samodoskonalenia,
- rezultatu pragnienia zachowania tożsamości,
- aktywatora aksjologicznego,
- świadectwa troski o przetrwanie i rozwój człowieka,
- formy regeneracji fizycznej, psychicznej i duchowej,
- sposobu oddalenia się od napięć społecznych,
- „inicjatora” przemiany wewnętrznej człowieka.

W instytucjach edukacji narodowej zatrudnionych jest około milion kompetentnych osób, pełnych dobrej woli i przeciążonych pracą, ale nikt poważnie nie przygotowuje przyszłości, wbrew zapędowi reformatorskemu tej administracji. Stoimy naprzeciw niezwykle defensywnemu systemowi. Rewolucja w oświacie może nastąpić tylko w sytuacji twórczego i odpowiedzialnego myślenia wykształconych elit, a przede wszystkim za pośrednictwem uczenia się i studiowania rozwijającego mądrość życiową młodego pokolenia (Kwieciński 2000, s.398). Chociaż w dzisiejszym świecie popularność zdobyła edukacyjna idea zrównoważonego rozwoju człowieka wciąż nie zapanowały nowe standardy zmieniające przyzwyczajenia ludzi, np. do zachowania proporcji między pracą a odpoczynkiem, kształtowania odpowiedniej kultury odpoczynku.

Pedagogiczna kategoria odpoczynku wiele wnosi nie tylko do pedagogiki pracy, pedagogiki rodziny czy pedagogiki kultury, ale konstytuuje również współczesną pedagogikę religii i pedagogikę pomyślnej egzystencji (Żywczoł 2011). Wychowawcze, etyczne, kulturowe, profilaktyczne i terapeutyczne funkcje odpoczynku są dziś nie do przecenienia, zwłaszcza w sytuacji coraz późniejszego przechodzenia na emeryturę.

Literatura

- Bacchiocchi S. (1985), *Odpoczynek człowieka*, przeł. R. Chalupka, Wydawnictwo „Znaki Czasu”, Warszawa.
- James W. (2010), *Życie i ideały*, przeł. A. Stańczyk, P. Kostyło, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2010.
- Jan XXIII (1981), *Mater et magistra*, [w:] Jan XXIII, Paweł VI i in., *Encykliki*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa.

- Key E. (2005), *Stulecie dziecka*, przeł. I. Moszczeńska, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Kwieciński Z. (2000), *Tropy, ślady, próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Wydawnictwo „Edytor”, Poznań–Olsztyn.
- Marcel G. (1950), *The Mystery of Being*, Vol. 1: *Reflection and Mystery*, London.
- Nawroczyński B. (1987), *Dzieła wybrane*, t. 1, WSiP, Warszawa.
- Ricoeur P. (2004), *Drogi rozpoznania*, przeł. J. Margański, Społeczny Instytut Wywawniczy Znak, Kraków 2004.
- Sloterdijk P. (2011), *Kryształowy pałac*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- Smółka E. (2005), *Filozofia kształtowania charakteru. Fryderyka Wilhelma Foerstera teoria wychowania w świetle założeń personalizmu chrześcijańskiego*, Wydawnictwo „Maternus Media”, Kraków.
- Szacki J. (2011), *Tradycja*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Theiss W. (2012), *Troska i nadzieja. Działalność społeczno-wychowawcza ks. Henryka Szumana na Pomorzu w latach 1908–1939*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Żywcok A. (2011), *Ku afirmacji życia. Pedagogiczne podstawy pomysłnej egzystencji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Maciej Bernasiewicz

Uniwersytet Śląski

Rodzina w konflikcie normatywnych paradygmatów oraz nowych faktów społecznych

Family within a conflict of norm paradigms and new social facts

ABSTRACT: In the article I deal with the wide range of threats which are posed to a family. The changes of modern family models are discussed, low birth rates and alternative, more institutionalized forms of children upbringing. Statistical data and controversial new theories of a family (post-modern sociology) show that traditional family is in deep crisis. I elaborate on two areas of crisis, which affect not only the model of extended family but also a nuclear family. I concentrate on new concepts of family and on decreasing fertility-rates.

KEYWORDS: Family at risk, alternative forms of family life, fertility.

STRESZCZENIE: W artykule podejmuję się omówienia szerokiego kontekstu zagrożeń, wobec których staje współczesna rodzina. Zmiany, jakim podlega obecnie model rodziny odczytać możemy jako zagrażające dla samej instytucji rodziny, jak i dla kondycji współczesnych społeczeństw. Przekształcający się choćby model rodziny małżeńskiej na formy pozamałżeńskie ma bowiem swój skutek w poziomie dzietności, która ulega drastycznemu spadkowi, obserwowanemu zresztą także i w małżeńskich formach rodziny. Patrząc na dane statystyczne, ale i ofensywność nowych teorii rodziny (socjologia postmodernistyczna), stwierdzić można, iż rodzina jako taka jest w kryzysie, przynajmniej w swoim dotychczasowym kształcie. W artykule rozwijam w sposób szczególny dwa z obszarów kryzysu, jaki dotknął najpierw model rodziny rozszerzonej, a teraz dotyczy rodziny nuklearnej. Koncentruję się na nowych koncepcjach rodziny (socjologia postmodernistyczna i dające się powszechnie dostrzec nowe tendencje w zakresie życia rodzinnego) oraz na spadającej płodności.

SŁOWA KLUCZOWE: Rodzina w zagrożeniu, alternatywne formy życia rodzinnego, płodność.

Wstęp

Jesteśmy świadkami wyłaniania się nowej kultury, przez jednych nazywanej kulturą ponowoczesną (Bauman 2006), a przez innych późną nowoczesnością, cechującą się radykalną refleksyjnością (Giddens 2008)¹. Ponowoczesnej refleksyjności (także w postaci rewizji dotychczasowych praktyk życia rodzinnego) podlega również rodzina nuklearna. Stosownie do współczesnej terminologii należałoby powiedzieć, iż dotychczasowe formy rodzinne okazują się płynne (pojęcie lansowane przez Zygmunta Baumaną), tudzież używając pojęć Anthony Giddensa stwierdzić by należało, iż formy rodzinne podlegają ciągłym przeglądom i reformom (radykalna refleksyjność późnej nowoczesności). Właśnie różnorodne transgresje form rodzinnych oraz obserwowane przejście demograficzne w istotny sposób kształtują oblicze współczesnej rodziny. W pewnym stopniu zmiany, jakim podlega obecnie model rodziny, odczytać możemy jako zagrażające dla samej instytucji rodziny, jak i dla kondycji współczesnych społeczeństw. Zmieniający się choćby model rodziny małżeńskiej na formy pozamałżeńskie ma bowiem swój skutek w poziomie dzietności, która ulega drastycznemu spadkowi, obserwowanemu zresztą także i w małżeńskich formach rodziny. Patrząc na dane statystyczne, ale i ofensywność nowych

¹ Giddens kwestionuje pojęcie ponowoczesności dostrzegając w aktualnych zmianach społecznych nową jakość nowoczesności: „Nie tyle bowiem wkraczamy w okres ponowoczesności, ile w epokę, w której następstwa nowoczesności ulegają większemu niż dotychczas wyostreniu i uniwersalizacji. Daleko poza granicami nowoczesności dostrzegamy zarysy nowego, odmiennego porządku, który jest »po-nowoczesny«; różni się on jednak znacznie od tego, co w tej chwili wielu określa mianem »ponowoczesności«” (Giddens 2008, s. 2). Kontynuując tę dygresję na temat współczesnej diagnozy obecnych czasów i terminologii stosowanej na ich określenie można dodać, iż Giddens definiujący obecną nowoczesność jako fazę radykalnej refleksyjności (w odróżnieniu od dotychczasowej umiarkowanej, stopniowej racjonalizacji), której podlegają zarówno instytucje, jak i jednostki ludzkie („praktyki społeczne podlegają nieustanym przeglądom i reformom”) stwierdza, że w tym sensie nowoczesne praktyki społeczne (instytucje) wciąż trwają i mają się dobrze (nowoczesna racjonalność, kapitalizm, państwa narodowe). Zmiany mentalne, kryzys wielkich ideologicznych oraz religijnych metanarracji, reforma instytucji, to jedynie naturalne konsekwencje refleksyjnej nowoczesności, a nie odmiennność etapu cywilizacyjnego. Na horyzoncie pojawia się jednak według Giddensa perspektywa na ponowoczesność, czyli szansa na radykalnie odmienną organizację społeczną, o którą upominają się między innymi nowe ruchy społeczne. Taki nowy etap cywilizacyjny wymaga jednak wyłonienia się nowego postkapitalistycznego porządku gospodarczego w postaci uspołecznionej organizacji gospodarki oraz nowej, scentralizowanej, globalnej władzy (rząd planetarny), który byłby w stanie odpowiedzieć na nowe, globalne wyzwania ekologiczne, polityczne i gospodarcze (zob. Giddens 2008, s. 28, 118).

teorii rodziny (socjologia postmodernistyczna), stwierdzić można, iż rodzina jako taka jest w kryzysie, przynajmniej w swoim dotychczasowym kształcie.

Kryzys rodziny judeochrześcijańskiej, nuklearnej widoczny jest w obszarze praktyki i teorii społecznej, tj.:

- w pojawieniu się w praktyce życia społecznego nowych „rodzin” na skalę dotychczas niespotykaną,
- w kwestionowaniu przez socjologię „normalności” rodziny nuklearnej (uprawomocnienie rodzin nie-nuklearnych) przez socjologię postmodernistyczną,
- we wzrastającej liczbie rozwodów, naruszających w powszechnym odczuciu niezawodność tej instytucji społecznej,
- w spadającej płodności (słabnącej motywacji prokreacyjnej),
- w spadku wartości rodziny na rzecz innych celów kulturowych (konsumpcji i zabawy, kariery zawodowej).

W artykule chciałbym rozwinąć dwa z powyżej zarysowanych obszarów kryzysu, jaki dotknął najpierw model rodziny rozszerzonej, a teraz dotyczy rodziny nuklearnej. Skoncentruję się na nowych koncepcjach rodziny (socjologia postmodernistyczna i dające się powszechnie dostrzec nowe tendencje w zakresie życia rodzinnego) oraz na spadającej płodności.

Znaczenie rodziny dla stabilności konkretnych społeczeństw, ale i całych struktur politycznych, jest nie do przecenienia. Zwłaszcza w obszarze funkcji prokreacyjnej, jaką pełni. Jest to bowiem jedyna grupa społeczna, która powołuje swoich członków na drodze naturalnej, a nie poprzez procesy rekrutacji. Jeden z najbardziej znanych ekonomistów na świecie Jacques Attali w rozmowie dla „Gazety Wyborczej” (Staszak 2011) poświęconej finansowemu kryzysowi świata zauważa pewną prawidłowość. Stany Zjednoczone jako kraj są zadłużone, podobnie jak składające się na nie stany, np. Kalifornia lub Teksas. Wielka Brytania jest zadłużona, podobnie jak Anglia. Deficyt japoński przekroczył 200 proc. PKB. W długach po uszy toną Grecja, Włochy, Francja. Niemcy mają zadłużenie podobne do francuskiego, ale są w gorszej sytuacji z powodu problemów demograficznych, ujemnego przyrostu naturalnego, który istnieje tam od wielu lat. Nie bez powodu sytuację ekonomiczną państwa, ten francuski ekonomista łączy z demografią. Dziś już wiemy, że istnieje ścisły związek pomiędzy rozrodczością i kondycją rodziny a stanem ekonomicznym społeczeństw. System emerytalny oraz funkcjonowanie służby zdrowia stanowią źródło największych wydatków budżetowych państw, przez co sytuacja demograficzna stała się jednym z najważniejszych predyktorów pomyślności rozwoju ekonomicznego społeczeństw. Obywatele Europy starzejąc się, stają się coraz poważniejszym obciążeniem dla krajowych systemów finanso-

wych. Kwestie dietności oraz polityki rodzinnej okazują się tym samym kluczowym elementem zarządzania pomysłnością współczesnych społeczeństw. Nie bez znaczenia są także regulacje prawne oraz koncepcje socjologiczne dotyczące statusu oraz funkcjonowania rodziny i małżeństwa.

Alternatywne formy życia rodzinnego

Rodzina w XX wieku definiowana była jako podstawowa komórka społeczna, którą określono mianem rodziny nuklearnej. Odchylen od tego modelu ugruntowanego na judaistyczno-chrześcijańskich korzeniach kultury północnoatlantyckiej w praktyce życia społecznego w zasadzie nie było, zaś teoria socjologiczna uznała tę definicję za najbardziej precyzyjną dla tego układu społecznego (najmniejszej wspólnoty). Jednocześnie socjologowie (m.in. Ernest Watson Burgess, Talcott Parsons, Robert F. Bales) uznali rodzinę nuklearną za najbardziej funkcjonalną dla społeczeństwa (niezbędną dla jego trwania) (zob. Szlendak 2010, s. 94–97). Rodzinę taką konstituowały trzy elementy (Szlendak 2010, s. 101):

- związek mężczyzny i kobiety,
- związek o charakterze społecznie ustanowionego małżeństwa,
- posiadanie dzieci własnych lub adoptowanych.

Termin rodzina nuklearna wprowadzony został przez antropologa George'a Murdocka na określenie jednostki terytorialnej (to znaczy zlokalizowanej w domu) składającej się z żony, męża oraz ich potomstwa. To grupa społeczna charakteryzująca się wspólnym zamieszkiwaniem, wspólnotą ekonomiczną i podziałem pracy oraz reprodukcją. Obejmuje ona dwójkę dorosłych płci przeciwnej, prowadzących aprobowane społecznie życie seksualne oraz jedno bądź więcej dzieci, własnych bądź adoptowanych (Szlendak 2010, s. 96). Definicje te, niebudzące wątpliwości do lat 90. XX wieku, poddawane są dziś powszechnej krytyce oraz modyfikacji za sprawą chociażby legislacyjnej rewolucji, na skutek której od roku 1989 większość państw na kontynencie europejskim uznało związki partnerskie za równoprawne tradycyjnie pojmowanemu małżeństwu. Tymczasem, jak zauważa Wojciech Pięciak, historia sformalizowanych związków homoseksualnych w Europie liczy niewiele ponad dwie dekady i ma swój początek w zawarciu małżeństwa przez żyjących wspólnie przez 40 lat Axela oraz Eigilla w urzędzie stanu cywilnego w Kopenhadze w październiku 1989 roku. W lutym 2013 roku, po 24 latach od tego wydarzenia, związki partnerskie (zarówno homoseksualne, jak i partnerstwo heteroseksualne, czyli tzw. „małżeństwo light”) istnieją już w wielu państwach europejskich, takich jak Czechy, Słowenia, Chorwacja, Węgry, zaś w niektórych państwach

do początkowych uprawnień, np. dziedziczenia po zmarłym partnerze dołączyło z czasem także prawo do adopcji dzieci przez „małżeństwa homoseksualne”: w Holandii (od 2001), Belgii (od 2003), Hiszpanii (od 2005), Szwecji i Norwegii (od 2009), Portugalii i Islandii (2010), Danii (2012). W ostatnim czasie do państw tych dołączyła także Wielka Brytania oraz Francja. Obserwujemy, iż dotychczasowe przywileje rodziny zyskują także inne formy związków, a nawet możemy już mówić o poszerzeniu znaczenia terminu rodzina.

Postmodernistyczna socjologia rodziny zwraca uwagę na procesualny, a nie strukturalny, charakter rodziny. Rodzina zatem nie jest wedle tej socjologii niczym stałym, obiektywnym oraz niezależnym od subiektywnej opinii jej członków. Rodzina jest instytucją silnie zróżnicowaną, kulturowo zmienną, płynną, zaś jej członkowie rekrutują się z dowolnie wybranej kategorii osób. Wychodząc od współczynnika humanistycznego Floriana Znanieckiego, jako stanowiska metodologicznego pierwszej połowy XX wieku, postulującego badanie rzeczywistości w aktywnym doświadczeniu jednostki, socjologia postmodernistyczna (przełom XX i XXI wieku) idzie jeszcze dalej postulując uznanie nie tylko za realną, ale także i za prawomocną tej rzeczywistości, jaka jawi się podmiotom indywidualnym. A zatem nie tylko uznajemy jako badacze zakwalifikowanie przez jakiegoś aktora społecznego świnki morskiej, kota, bądź psa za członka rodziny, ale także podług socjologii postmodernistycznej zgadzamy się, iż rodzina ludzko-zwierzęca jest taką samą, równoprawną rodziną, jak tradycyjna rodzina nuklearna. Stanowisko takie Tomasz Szlendak nazywa teorematem Bernardesa, wedle którego musimy odrzucić w całości wypracowany w naukach społecznych concept „rodziny”, jako teoretycznie nieadekwatny i ideologicznie zaangażowany, a w następstwie tego odrzucenia badać jedynie to, co aktorzy życia społecznego sami uznają za rodzinę i życie rodzinne, nawet jeśli będzie to jedynie czyjś ukochany samochód, chłopak córki oraz aktualny współmałżonek (Szlendak 2010, s. 105–107).

W nowych definicjach rodziny podkreśla się, iż diada jest wystarczającym warunkiem życia rodzinnego. „Jeśli więc grupa składa się przynajmniej z jednej diady rodzic–dziecko lub/i diady partner–partner, to możemy mówić o rodzinie. Para może być zarówno małżeńska jak i kohabitacyjna” (Szlendak 2010, s. 111). Cytowana, redukcjonistyczna definicja rodziny budzi nadal dużo kontrowersji, które wynikają przede wszystkim z nieuwzględniania jej funkcji reprodukcyjnej. Żadna inna grupa społeczna nie pełni tej funkcji, zatem jest to najważniejsza funkcja rodziny, od której zależy trwanie społeczeństw. Diada w postaci pary homoseksualnej nie spełnia funkcji reprodukcyjnej, zatem – w optyce nadal dominujących koncepcji teoretycznych – nie można jej uznać za rodzinę. Takie stanowisko, które przestrzeń życia rodzinnego postrze-

ga nie jako obszar realizacji indywidualnych potrzeb, lecz nade wszystko jako wspólnotę, która realizuje podstawowe potrzeby społeczeństwa, socjologia postmodernistyczna, która upomina się o rozszerzenie tradycyjnej, hermetycznej definicji rodziny, nazywa funkcjonalistycznym fundamentalizmem rodzinnym (zob. Szlendak 2008, s. 16–17).

Wzrost liczby pozamałżeńskich form rodziny może być postrzegany jako problem społeczny, ponieważ wykazuje korelację ze spadającą dzietnością, co w Europie stało się już poważną kwestią społeczną. Marek Okólski dokonując przeglądu badań nad dzietnością w różnych formach rodzinnych – badań, co warto podkreślić realizowanych stosunkowo rzadko – zauważa, że „w rodzinach opartych na związku małżeńskim liczba potomstwa jest znacznie większa niż w rodzinach (związkach) przybierających inną formę. W przypadku żadnej z form alternatywnych nie zaobserwowano dotąd na poziomie całej populacji dzietności przewyższającej poziom 2; z reguły jest on niższy lub znacznie niższy niż 1,5” (Okólski 2010, s. 49). Dla przykładu autor ten podaje analizy statystyczne dla kilku państw europejskich. Przytoczmy jedynie przykład Francji i Holandii. Współczynnik dzietności pozamałżeńskiej w Holandii w latach 1950–1984 stanowił w stosunku do współczynnika dzietności małżeńskiej niewiele ponad jedną trzecią, zaś we Francji w roku 1994 mężatki, które osiągnęły wiek 40–44 lata urodziły, statystycznie, więcej niż dwoje dzieci (2,41; 2,45 w 1986 roku), a kobiety pozostające w stałym związku partnerskim więcej niż jedno (1,5) (Okólski 2010, s. 49).

O wzrastającym znaczeniu pozamałżeńskich form rodziny najdobitniej świadczy między innymi gwałtowny wzrost urodzeń pozamałżeńskich: „Jeszcze w 1970 roku w większości krajów UE-27 (obecnie w 28 krajach – M. B.) liczba takich urodzeń była bardzo niska, z reguły mniejsza niż 10% (wyjątki: Austria, Estonia i Szwecja), natomiast w 2008 roku niemal we wszystkich krajach (wyjątki: Cypr i Grecja) przekraczała 20%, a w 10 – nawet 40% (w 4 – 50%)” (Okólski 2010, s. 49). Rośnie także liczba dzieci wychowywanych przez jednego rodzica. To także świadczy o kryzysie rodziny tradycyjnej. W Stanach Zjednoczonych zauważyć można dramatyczny wręcz spadek dzieci wychowywanych przez obojga rodziców, jaki odnotowano w latach 1970–1994, i to niezależnie od przynależności rasowej („the percentage of children living with two parents fell dramatically across all racial groups over the past few decades” – Eitle 2006, s. 728). Odsetek dzieci z „białych rodzin” (*white children*) żyjących z dwojgiem rodziców spadł z 90% do mniej niż 80%, odsetek dzieci czarnoskórych (*black children*) obniżył się z 60% do około 33%, natomiast procent dzieci z rodzin hiszpańskojęzycznych (*Hispanic children*) wychowywanych się z dwojgiem rodziców spadł z 80% do 65% (Eitle 2006, s. 728).

Do najczęściej występujących rodzin i związków pozamałżeńskich (oprócz tradycyjnej rodziny małżeńskiej) zaliczamy:

1. Kohabitację, w której para żyje razem niczym mąż i żona, lecz bez zalegalizowania związku małżeńskiego („a situation in which a couple lives together as man and wife although not legally married” – Lawson, Garrod 2003, s. 39).
2. Rodzice samotnie wychowujący dzieci („single-parent familie” – Eitle 2006, s. 727) nazywane czasem w polskiej literaturze przedmiotu rodzinami monoparentalnymi (Slany 2006, s. 84).
3. Związki przyjacielskie, w których para dowolnej płci żyje pod jednym dachem, prowadzi wspólne gospodarstwo domowe, przy czym nieobecne są tu intymne relacje seksualne (Szlendak 2010, s. 503).

W powyżej przedstawionej klasyfikacji nieobecne jest występowanie więzi małżeńskiej (albo nigdy jej nie było, albo ustała na skutek rozvodu bądź śmierci). Ponadto wyróżniamy inne formy związków, które rzadko mają formę małżeństwa, aczkolwiek jako takie nie wykluczają małżeństwa. Także one są dowodem na transformację tradycyjnej rodziny/malżeństwa homogenicznego w formę heterogeniczną:

1. Związki na odległość (czyli LAT, *living apart together*) w postaci małżeństwa wizytowego bądź wizytowej kohabitacji (Szlendak 2010, s. 504).
2. Związki homoseksualne.
3. Rodziny zrekonstruowane.
4. Pary dobrowolnie bezdzietne.

Pojawiają się także inne alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinne, które jednakże trudno przyporządkować według powyżej zarysowanych kryteriów. Mowa o:

1. Rodzinie zastępczej (Slany 2006, s. 84–84), którą w świetle polskiego prawa mogą być małżonkowie lub osoba niepozostająca w związku małżeńskim (art. 41 Ustawy o wspieraniu rodziny...).
2. Życiu w samotności (*single*) i jego szczególnej odmiany w postaci dorosłych dzieci zamieszkujących we wspólnym gospodarstwie domowym ze swoimi rodzicami.

W rodzinie tradycyjnej jednostka pełniła wobec rodziny rolę służebną, była dla rodziny. Ojciec utrzymywał rodzinę, zabezpieczał jej potrzeby bytowe, matka opiekowała się dziećmi oraz mężem, zabezpieczała potrzeby emocjonalne, dzieci miały być zabezpieczeniem starości rodziców (renty i emerytury to wynalazek XX wieku!). Rodzina tworzyła kolektyw, w którym każdy odgrywał ściśle określoną rolę wedle jasnego, odtwarzającego się w kolejnym pokoleniu scenariusza. W rodzinie ponowoczesnej każda z jednostek wydaje się stać

w jej centrum, rodzina jest dla jednostki. Każdy w rodzinie wydaje się posiadać swój własny plan codziennej aktywności, niezależny od projektów i woli pozostałych członków. Tradycyjna aksjologia wspólnotowości, hierarchii pozycji społecznych, patriarchatu, obecności rytuałów religijnych, w obrębie których każdy uprawomocnia pełnione przez siebie zadania w rodzinie, ale i aksjologia służby drugiemu człowiekowi zastępowana jest dziś przez aksjologię indywidualizmu, demokratyzacji, partnerstwa, obecności świeckich rytuałów (przede wszystkim konsumpcjonizmu). W rodzinie ponowoczesnej jednostka jest „zorientowana i skupiona na sobie; wyemancypowana i wykorzeniona z tradycyjnych powiązań wspólnotowych; indywidualnie i egocentrycznie kreuje w sposób refleksyjny swoją tożsamość” (Kapias i in. 2012, s. 78).

Choć przeciwstawia się dziś obie formy rodziny (tradycyjna vs. ponowoczesna) według maksymy *tertium non datur*, to jednak należy podkreślić, iż realizacja obu modeli w praktyce życia rodzinnego nie wyklucza się. Są to bowiem typy idealne, które w rzeczywistości społecznej rzadko występują. Nie trudno sobie przecież wyobrazić tradycyjne małżeństwo (nawet wielodzietne), które realizuje ideę równouprawnienia w zakresie obowiązków domowych oraz uzawodowienia obu rodziców. Realizacja typu mieszanego rodziny jest jednak na tyle trudna, iż literatura anglosaska opisała w latach 80. XX wieku syndrom konfliktu na styku życia rodzinnego i zawodowego (*work-life conflict*), tym samym określając jeden z naczelných problemów życia codziennego w takich rodzinach (Greenhaus, Beutell 1985; Schneider, Waite 2005; McGinnity, Calvert 2009).

Spadek płodności (słabnąca motywacja prokreacyjna)

Dziś, u progu XXI wieku, nie ma już w Europie „(poza Albanią) kraju, w którym TFR [współczynnik reprodukcji ludności, którego wartość 2,1 gwarantuje zastępowalność pokoleń – M.B.] przewyższałby 2,1, w 24 państwach (na 36) był on niższy od 1,5, a w 11 niższy od 1,3. Poza Europą tak głębokie zmiany rozrodczości są rzadkością; wystąpiły głównie w Azji Wschodniej lub Południowo-Wschodniej (Japonia, Korea Południowa, Singapur), Australii i Kanadzie” (Okólski, Fihel 2012, s. 136). Sytuację taką nazwać możemy depresją rozrodczości (Okólski 2010, s. 46). Dodatkowo w Europie towarzyszą jeszcze temu zjawisku procesy przewagi imigracji nad emigracją oraz wydłużanie się średniego wieku życia. Zbiorczo te trzy zjawiska nazwano drugim przejściem demograficznym. Najogólniej do czynników sprzyjających przejściu demograficznemu, czyli pojawieniu się rozrodczości oszczędnej (spadek urodzeń, wydłużenie przeciętnej trwania życia), zaliczyć możemy:

1. Eliminację katastrof umieralności (głód, epidemie).
2. Procesy industrializacji i urbanizacji.
3. Regulację urodzeń (antykoncepcja).
4. Malejące znaczenie instytucji małżeństwa i rodziny tradycyjnej na rzecz kohabitacji oraz alternatywnych form rodzinnych.
5. Opóźnienie średniego wieku zawarcia związku małżeńskiego oraz urodzenia pierwszego dziecka.
6. Antyprokreacyjny styl życia rodzin nowoczesnych.

Zwłaszcza ten ostatni czynnik obarcza się dziś odpowiedzialnością – choćby według teorii drugiego przejścia demograficznego – za spadającą płodność. Marek Okólski oraz Agnieszka Fihel stwierdzają w bardzo syntetyczny sposób, iż: „zjawiska demograficzne, jakie złożyły się na ów spadek płodności [...] należą do dwóch sfer: małżeńskiej i rozrodczości. Najważniejsze z nich (dotyczące małżeńskiej) obejmują: upowszechnienie przedmałżeńskich (nawet »przedpartnerskich«) stosunków erotycznych, opóźnienie typowego wieku zawarcia małżeństwa, zmniejszenie proporcji osób pozostających w formalnych związkach małżeńskich (zwłaszcza w tzw. związkach dożgonnych), dywersyfikację i upowszechnienie alternatywnych form związków partnerskich, zwiększenie zjawiska trwałego celibatu (pozostawania poza związkami partnerskimi), wzrost nasilenia rozwodów i powszechności rodzin niepełnych oraz rozszerzenie się zjawiska wielości i różnorodności związków partnerskich w przebiegu życia jednostki. Do drugiej z tych sfer należą zaś m.in.: zmniejszenie średniej liczebności potomstwa w rodzinie, zanik wielodzietności i wzrost dobrowolnej bezdzietności, upowszechnienie »nowoczesnych« (niezawodnych, tanich i łatwych w stosowaniu) środków przeciwciażowych (nazwane »drugą rewolucją antykonieczną«), opóźnienie typowego wieku prokreacji (co przy przyspieszeniu inicjacji erotycznej znacznie wydłużyło okres aktywności erotycznej z wykluczeniem rodzicielstwa)” (Okólski, Fihel 2012, s. 137).

Wymieniane przez autorów przyczyny spadku rozrodczości ułożyć można na poziomie najbardziej podstawowych uwarunkowań w obszarze słabnącej motywacji prokreacyjnej. Zresztą zauważyć tu należy zjawisko sprzężenia zwrotnego zachodzącego pomiędzy przyczynami subiektywnymi (motywacja, aspekt aksjologiczny) a obiektywnymi (stan kultury i gospodarki). Autorzy analizujący kryzys rodziny eksponują znaczenie zarówno przyczyn instytucjonalnych, jak i świadomościowych tego stanu rzeczy. Píše się zatem jednocześnie o tym, iż dzisiejszy rynek wymusza pracę zarówno kobiet, jak i mężczyzn w rodzinie, aby możliwe było utrzymanie standardu życia właściwego klasie średniej, zaś z drugiej strony odnotować można aksjologiczne zmiany w mentalności polegające na spadku wartości rodziny i posiadania dzieci na rzecz

wartości pracy zawodowej i samorozwoju². Paraliż wolitywny w zakresie chęci posiadania dzieci posiada zarówno subiektywne jak i obiektywne predykatory (stanowią one najczęściej pewien spłot różnych okoliczności):

- posiadanie dzieci w dobie współczesnej oznacza ograniczenie udziału rodziców w konsumpcji dóbr, która to konsumpcja stanowi jedno z najważniejszych kryteriów pozycji społecznej (oznacza spadek realnych dochodów, deficyt czasowy, wykluczanie się rodzicielstwa z innymi czynnościami społecznymi, takimi jak wyjazdy zagraniczne, różne formy rekreacji, spotkania towarzyskie),
- rozszerzająca się rodzina (i pojawienie się rodziny w życiu jednostki w ogóle) oznacza pojawienie się konfliktu na styku życia zawodowego i rodzinnego (*work-family conflict*),
- spadek znaczenia chrześcijaństwa w Europie, w którym liczba dzieci była dowodem Bożego błogosławieństwa i podstawowym powołaniem (misją) dla małżonków,
- ogólny wzrost atrakcyjności bezdzietnego stylu życia, w tym pojawienie się nowych ról kobiecych, w których nieobecny jest wymóg macierzyństwa. O zjawisku tym Krystyna Slany pisze, że „następuje przeorientowanie młodych kobiet na coraz ważniejsze dla nich cele edukacyjne i zawodowe, którym towarzyszą ekonomiczne korzyści z bezdzietności. Wymierne korzyści można zainwestować [...] w finansowanie siebie, rodziców, czy inwestowanie w dobra stałe” (Slany 2006, s. 111–112).
- podatność rodziców na ideologię sukcesu i powodzenia (mierzonego finansami i prestiżem), który musi być udziałem każdego z dzieci, a w którym wysiłek inwestycyjny rodziców – zgodnie z przekonaniem klasy średniej – stanowi główne kryterium powodzenia.

Ostatni z predyktorów słabnącej motywacji prokreacyjnej powoduje, iż rodzice wpadają w przykre dla życia psychicznego własnego oraz swojego potomstwa rozterki. Trafnie ten stan współczesnej kultury ponowoczesnej opisuje Renata Doniec: „Rodzice czują się obciążeni wymaganiami stawianymi im przez społeczeństwo, jak również zmęczeni powinnościami i obowiązkami roli rodzicielskiej. Ich zadaniem jest bowiem dostarczenie społeczeństwu

² T. Szlendak prezentuje szeroki przegląd przyczyn kryzysu rodziny, od uwarunkowań zewnętrznych po mentalne: „Kobiety poszły do pracy i rodzą dzieci znacznie później niż kiedyś. Z danych Eurostatu wynika, że Holenderki w roku 2006 zostawały (przeciętnie) matkami w wieku 30,58 lat, Hiszpanki 30,88, Polki 28,34, Włoszki 30,87.” Jednocześnie „w latach 1970–1983 ubyło kobiet, które sytuują posiadanie dzieci pośród trzech najmiłszych i najprzyjemniejszych rzeczy w życiu, z 53 do 26 procent” (Szlendak 2008, s. 10).

dzieci »wysokiej jakości«, co w dobie rosnącej konkurencji i rywalizacji jest trudne. Dzieci wymagają dużych nakładów finansowych oraz wielu wyrzeczeń osobistych, a niekiedy utrudniają samorealizację i samorozwój dorosłych. [...] Wszystko to kształtuje ambiwalentne postawy wobec dziecka. Z jednej strony jest ono upragnioną wartością, obiektem największej miłości, ciepłych relacji i ogromnych starań, aby stworzyć mu jak najlepszą przyszłość, a z drugiej źródłem niechęci dorosłych do jego posiadania i wychowywania» (Doniec 2011, s. 28). Dziecko przestaje być wartością samą w sobie. Pojawia się niepokojące zjawisko warunkowania kolejnego dziecka możliwością zapewnienia mu wysokiego standardu życia, co w sytuacji subiektywnego odczytywania własnych możliwości ekonomicznych udaremnia w zasadzie prokreacyjne decyzje. Przyszłość jest niepokojąca także ze względów obiektywnych. Wszak żyjemy w społeczeństwie ryzyka, płynnej pracy, nieodgadnionej przyszłości, poczucia przygodności, ale jednocześnie demokratyzacji dobrobytu, którego nikt nie wyobraża sobie, iż mógłby być pozbawionym. Z samej natury warunków społeczno-mentalnych nasza kultura stała się nieprzychylna dla potencjalnych, nowych jej członków.

Cywilizacja judeochrześcijańska czy islamska?

Warto odnotować jeszcze jedno zagrożenie związane z obniżającą się dzietnością, zwłaszcza w Europie. Bardzo rzadko socjolodzy zauważają, iż następstwem spadającej dzietności może być zamieranie kultury w jej obecnym kształcie (dominacji prawa rzymskiego i kultury judeochrześcijańskiej). Odnosi się wrażenie, że częściej problem ten dostrzegają przywódcy religijni. Jorge Bergoglio (obecnie papież Franciszek) poruszał tę kwestię w jednym z wywiadów. Odnośnie spadku urodzin oraz wzrostu ludzi samotnych w krajach rozwiniętych Bergoglio mówił: „pod koniec 2007 roku Francja cieszyła się, że na każdą kobietę przypada dwoje dzieci. Ale Włochy i Hiszpania mają mniej niż jedno dziecko na jedną kobietę. Oznacza to, że niektóre przestrzenie fizyczne i rzeczywistości społeczne zostaną zastąpione innymi. Wyłonią się nowe kultury, może nawet inna cywilizacja. Prawdopodobnie będziemy mieli do czynienia z innym procesem niż inwazja barbarzyńców z około 400 roku, ale skutek będzie taki sam: terytorium opuszczone przez jednych zostanie zajęte przez drugich. W wyniku intensywnych migracji Europa już teraz doświadcza przemian w swej kulturze. Ściśle biorąc, nie jest to nowe zjawisko. Nie zapominajmy, że wielkich wspólnot chrześcijańskich, które przez kilka wieków istniały w północnej Afryce, dziś już nie ma» (Ambrogetti, Rubin 2013, s. 190).

Otóż obserwowana już dzisiaj islamizacja Francji, Niemiec, Belgii czy Holandii oznaczać w przyszłości będzie islamizację Unii Europejskiej oraz jej instytucji. Analiza demograficzna mniejszości religijnych pokazuje nieuchronną prawidłowość. Populacja muzułmanów we Francji wzrosła z 230 tysięcy w 1952 roku (0,55% ludności) do 6 milionów w roku 2009 (10%); zaś w Holandii z 5 tysięcy w 1951 roku (0,05%) do prawie miliona obywateli w 2005 (5,8%) (Kettani 2010, s. 159). Przyrost naturalny wśród społeczności islamskiej jest tak duży, a muzułmańska populacja tak młoda (w roku 2004 jedna trzecia francuskich muzułmanów miała poniżej 20 lat życia w porównaniu do jedynie 20% udziału tej kategorii wiekowej we francuskiej populacji w ogóle; jedna trzecia z czterech milionów niemieckich muzułmanów miała poniżej 18 roku życia, w porównaniu do jedynie 18% w ogólnej populacji niemieckiej; jedna trzecia z 1,6 miliona brytyjskich muzułmanów nie miała 15 lat, podczas gdy ta kategoria wiekowa w ogóle Brytyjczyków wyniosła jedynie 20%), iż szef wydziału o nazwie The Office of European Analysis at the Department of State w Waszyngtonie wyliczył, iż co piaty Europejczyk w roku 2050 będzie muzułmaninem (*Muslims will comprise at least 20 percent of Europe's population by 2050* – zob. Savage 2004, s. 28). W związku z prezentowaną statystyką w niedalekiej przyszłości należy się spodziewać, iż wartości takie, jak: poszanowanie praw człowieka (a zwłaszcza wolność słowa i praktyk religijnych), otwartość na obcych, oraz solidaryzm społeczny, czyli aksjologiczne fundamenty cywilizacji euroamerykańskiej (północnoatlantyckiej) zastąpione mogą zostać przez charakterystyczną dla państw muzułmańskich dyskryminację kobiet, łamanie praw swobody wyznaniowej oraz upowszechnienie się innych fundamentalistycznych postaw.

Zakończenie

Warto na koniec odnotować istnienie pewnych procesów/zjawisk, które mogą przysłużyć się podtrzymaniu żywotności rodziny oraz jej dietności. Słabnąca w Europie idea państwa opiekuńczego skłania dziś wiele osób do inwestowania właśnie w rodzinę jako najlepszy gwarant własnej pozycji socjalnej oraz spokojnej starości w przyszłości. Inwestycja w dzieci może się okazać najlepszą z transakcji. Paradoksalnie wzrastający poziom bezrobocia w Europie, ale i kryzysu stałej pracy w ogóle (teoria 20:80, czyli sytuacja, w której 20% szczęśliwych posiadaczy miejsca zatrudnienia utrzymuje 80% pozostałej reszty osób bezrobotnych w wieku produkcyjnym) może skłaniać wiele kobiet do ponownego odkrycia wartości rodziny (możliwa jest oczywiście sytuacja, w której to mężczyźni pozostaną w domu zajmując się wspólnym potomstwem). Ten-

dencja ta widoczna jest już we Francji od pewnego czasu. W kraju tym w roku 1994 zwiększono wysokość Rodzicielskiego Zasiłku Wychowawczego (tzw. APE – zasiłek dla jednego z rodziców, który rezygnuje z pracy, aby opiekować się dzieckiem w wieku do trzeciego roku życia; jego wysokość, to połowa płacy minimalnej), co spowodowało we Francji wycofywanie się z rynku pracy matek małych dzieci (zob. Badinter 2013, s. 124).

Obserwujemy także nowe ruchy religijne w Kościele katolickim, w których dostrzec można odradzanie się życia rodzinnego i wysokiej dzietności. Można w tym miejscu wskazać chociażby powszechne w Europie i na całym świecie, a obecne w coraz większej liczbie parafii katolickich, wspólnoty neokatechumenalne, w których wielodzietność staje się normą wśród członków ruchu. Obserwowane w Stanach Zjednoczonych odrodzenie życia duchowego (Ameryka nie boryka się z takim problemem demograficznym, jak Europa) może stać się w przyszłości udziałem zsekularyzowanej dziś Europy. Trudno natomiast spodziewać się większych efektów po reformach deklarowanych przez kolejne europejskie rządy, które chętnie manifestują własne zaangażowanie w politykę prorodziną. W dużej mierze są to bowiem działania pozorowane (becikowe); rzadko zaś mają charakter długofalowy (taką udaną zmianą legislacyjną było z pewnością w ostatnim czasie wydłużenie urlopu macierzyńskiego w Polsce do 12 miesięcy).

Literatura

- Ambrogetti F., Rubin S. (2013), *Jezuita papież Franciszek. Wywiad rzeka z Jorge Bergoglio*, Dom Wydawniczy „Rafael”, Kraków.
- Badinter E. (2013), *Konflikt: kobieta i matka*, PWN, Warszawa.
- Bauman Z. (2006), *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Doniec R. (2011), *Rodzina w poszukiwaniu intymności. Na przykładzie przemian modelu rodziny*, „Pedagogika Społeczna”, nr 1.
- Eitle D. (2006), *Parental gender, single-parent families, and delinquency: Exploring the moderating influence of race/ethnicity*, „Social Science Research”, nr 35.
- Giddens A. (2008), *Konsekwencje nowoczesności*, przeł. E. Klekot, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Greenhaus J.H., Beutell N.J. (1985), *Sources of Conflict Between Work and Family Roles*, „The Academy of Management Review”, Vol. 10, No. 1.
- Kapias M., Lipski A., Polok G. (2012), *Aksjologia w czasach kultury młodości – szkic do portretu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego, Katowice.
- Kettani H. (2010), *Muslim Population in Europe: 1950–2020*, „International Journal of Environmental Science and Development”, Vol. 1, No. 2.
- Lawson T., Garrod J. (2003), *Complete A–Z Sociology Handbook*, Hodder & Stoughton, London.
- McGinnity F., Calvert E. (2009), *Work-Life Conflict and Social Inequality in Western Europe*, „Social Indicators Research”, Vol. 93, No. 3.
- Okólski M. (2010), *Wyzwania demograficzne Europy i Polski*, „Studia Socjologiczne”, nr 4.

- Okólski M., Fihel A. (2012), *Demografia. Współczesne zjawiska i teorie*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Pięciak W. (2013), *Małżeństwa homoseksualne w Europie*, „Tygodnik Powszechny”, nr 8.
- Savage T.M. (2004), *Europe and Islam: Crescent, Waxing, Cultures Clashing*, „The Washington Quarterly”, Summer.
- Slany K. (2006), *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków.
- Staszak K. (2011), *Nie leci z nami pilot. Polsko wejdź do strefy euro. Bo pożałujesz*, „Gazeta Wyborcza”, 3–4 grudnia.
- Szlendak T. (2008), *Interpretacje kryzysu rodziny w socjologii. Między familijnym fundamentalizmem a rewolucją stylów życia*, „Studia Socjologiczne”, nr 4.
- Szlendak T. (2010), *Socjologia rodziny*, PWN, Warszawa.
- Schneider B., Waite L. (2005), *Being together, working apart: Dual-earner families and work-life balance*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Ustawa z 9.06.2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, Dz.U. Nr 149, poz. 8914.

Marta Wiatr

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Kategoria „środowisko” w badaniach nad rodziną w polskiej pedagogice społecznej – tradycja i nowe kierunki

“Social environment” as a family research category Tradition and new trends in Polish social pedagogy

ABSTRACT: The purpose of the article is to analyze the concept of social milieu, key to polish social pedagogy and the family research. A milieu is treated as an analytical category, which can impose a certain matrix of analysis and interpretations to the studied reality. The article historically presents how changes in the concept of milieu have influenced the study and the description of the reality and the family settings. The weaknesses of the dominant (in polish social pedagogy and embodied in the positivist paradigm) – interpretation of the milieu are indicated. Finally the article introduces a new dynamic interpretation of the milieu which allows to study family as the evolving and process-oriented milieu, where learning processes take place. Learning is understood as a necessary and natural part of human participation in the world.

KEYWORDS: Social pedagogy, social environment, family as a social environment.

STRESZCZENIE: Celem artykułu jest analiza ważnego w polskich badaniach nad rodziną w pedagogice społecznej – pojęcia środowiska. Przyjęto tu, że jest ono kategorią analityczną – wielkością, która nakładając pewnego rodzaju matrycę na badaną rzeczywistość pozwala ją w określony sposób analizować i interpretować. Zaprezentowano w jaki sposób uznane w pewnych okresach historycznych rozumienie pojęcia środowiska wpływa na badanie i opis rzeczywistości w tym rzeczywistości rodzinnej. Wskazano słabość wciąż dominującej w naukowym doświadczeniu pozytywistycznej wizji środowiska jako zamkniętej zewnętrznej wobec człowieka przestrzeni domkniętej niezależnie od jego własnych subiektywnych interpretacji. Wreszcie na koniec wprowadzono dynamiczną kategorię środowiska, która pozwala na badanie rodziny jako środowiska,

zmiennego, procesualnego, w którym przebiegają procesy uczenia się. Uczenia się rozumianego jako nieodzowny i naturalny element uczestnictwa człowieka w świecie, nadawania i negocjowania jego znaczeń.

SŁOWA KLUCZOWE: Pedagogika społeczna, środowisko, środowisko rodzinne.

Celem artykułu jest analiza ważnego w polskich badaniach nad rodziną w pedagogice społecznej – pojęcia „środowisko”. Przyjęto tu, że jest ono kategorią analityczną – wielkością, która nakładając pewnego rodzaju matrycę na badaną rzeczywistość pozwala ją w określony sposób analizować i interpretować. Środowisko jest centralnym pojęciem w polskiej pedagogice społecznej. Sposób jego definiowania i rozumienia zaproponowany na początku XX wieku przez Helenę Radlińską pozwolił ukonstytuować się pedagogice społecznej jako samodzielnej dyscyplinie naukowej. Określając jej szczególnie punkt widzenia, Radlińska zwracała uwagę na „wzajemne oddziaływanie wpływów środowiska i przekształcających środowisko sił jednostek” (Radlińska 1997, s. 156).

Ów szczególnie punkt widzenia polskiej pedagogiki społecznej wprowadza jednocześnie napięcie między podmiotowością i sprawczością z jednej strony a determinizmem zewnętrznych warunków z drugiej. Na przestrzeni kilkudziesięciu lat rozwijania się pedagogiki społecznej różni badacze ową wzajemną zależność człowieka i środowiska różnie rozumieli, przesuwając akcent między skrajną podmiotowością a skrajnym determinizmem struktury. Interesujące jest przy tym, jak ewoluowało rozumienie tej relacji; jak kształtowały się założenia natury ontologicznej, epistemologicznej i metodologicznej odnośnie człowieka i środowiska w szerszym kontekście społeczno-politycznym. Wydzźwięk czy brzmienie zadania pedagogiki społecznej zmieniał się wraz z panującym ustrojem i był wyraźnie zestrojony z panującą ideologią. Dodatkowo wpływ na kierunek badawczych założeń miało zmieniające się znaczenie pozytywistycznej orientacji w nauce.

Dziedzictwo pionierów pedagogiki społecznej

Radlińska pisze o środowisku, że jest to „zespół warunków, wśród których bytuje jednostka, i czynników kształtujących jej osobowość oddziałujących stale lub przez czas dłuższy” (Radlińska 1961, s. 31). Tym samym dostrzega „zewnętrzność” owego środowiska – jego obiektywność. Wśród składników środowiska wyróżnia: „przyrodę, warunki bytu wytworzone przez pracę ludzką i stosunki pomiędzy ludźmi z nich wynikające. Osoby działające i reagujące na oddziaływanie różnorodnych czynników i wytwory ducha ludzkiego:

wierzenia, naukę, literaturę, sztukę, przeżycia, nastawienia psychiczne” (Radlińska 1961, s. 31). Do składników środowiska zalicza Radlińska także przeszłość i teraźniejszość, które formują wyodrębniony, szczególny wymiar środowiska: środowisko niewidzialne. Traktuje je Radlińska jako najważniejsze z punktu widzenia wychowania. Środowisko niewidzialne obejmuje „pojęcia wierzenia, nastawienia uczuciowe, zwyczaje, stanowiące więź moralną grupy, jednostkę i podtrzymują jej siły lub ograniczają, gaszą jej dążenia” (Radlińska 1961, s. 32). Mogą one wpływać na „przekształcenie życia” (Radlińska 1961, s. 33). W zamyśle Radlińskiej zadanie owego przekształcania warunków ludzkiego życia – usuwania niekorzystnych warunków rozwojowych i wzmacniania pozytywnych – powinno opierać się na siłach jednostki, grupy czy środowiska. Zadaniem staje się dynamizowanie owych sił, a więc wzmacnianie podmiotowości (Theiss 1997, s. 65).

Wśród wypowiedzi autorki, które akcentują wpływ środowiska na rozwój i działanie człowieka, pojawiają się i te, które eksponują ów jednostkowy, subiektywny filtr, sprawiający, że elementy świata w niepowtarzalny sposób docierają i kształtują doświadczenia danej osoby. „Pomiędzy tem, co wyobrażamy sobie jako środowisko przyrodzone i kulturalne Polaka, mieszkańca Warszawy, czy pewnej okolicy, i tem, co n a p r a w d ę istnieje w zasięgu używalności, co ma istotne znaczenie w życiu danych jednostek czy grup ludzkich, – zachodzi ogromna różnica. Językiem pedagogiki społecznej możemy ją nazwać: różnicą pomiędzy środowiskami: »objektywnem« i »subiektywnem«” (Radlińska 1961, s. 32). W tym i wielu innych miejscach w swoich pracach zaznacza Radlińska konieczność uwzględniania owych „prywatnych” środowisk poszczególnych jednostek. Taka wizja pozostaje zgodna ze stanowiskiem wyrażanym w tamtych czasach przez polskiego socjologa Floriana Znanieckiego, że „środowisko jest zawsze czyjeś”. Nie istnieje poza i bez człowieka.

W koncepcji *środowiska* Radlińskiej jest zatem miejsce dla obiektywności struktury, a więc warunków bytu i subiektywności działającego podmiotu, czyli aktywnego bytowania w owych warunkach, nadawania im znaczenia oraz przekształcania ich przez działających ludzi. Bytowanie odczytuję jako pojęcie oddające dynamikę właśnie, aktywność, przejaw podmiotowości. Konstytutywne cechy środowiska w pedagogice społecznej początku XX wieku dotyczą zatem zarazem tego, co strukturalne, dotykalne, widzialne, policzalne, jak i tego, co niewidzialne, niematerialne, duchowe. Tego, co obiektywne i subiektywne¹.

¹ Ową złożoność środowiska dostrzegali i podkreślali współcześni i jej przedstawiciele zarówno pedagogiki społecznej, jak i socjologii wychowania: m.in. Zygmunt Mysłakowski, Florian Znaniecki, Kazimierz Sośnicki.

Helena Radlińska pozostawia w spuściźnie te dwa sposoby rozumienia środowiska, ale nie tworzy spójnej teorii, która połączyłaby ową dwuwymiarowość w aspekcie ontologicznym, epistemologicznym i metodologicznym. W swym wieloletnim działaniu badawczym Radlińska zdaje się sięgać każdorazowo po taką koncepcję środowiska, która w danej sytuacji najlepiej służy stawianemu zadaniu (Urbaniak-Zajac 2010, s. 123–124).

Ku obiektywistycznej wizji środowiska

Choć spadkobiercy² Radlińskiej niewątpliwie ową złożoność środowiska dostrzegają i podkreślają, wykorzystują ją wybiórczo (Urbaniak-Zajac 2004, 2010). W przyjętym na siebie zadaniu rozwijania polskiej pedagogiki społecznej jako dyscypliny akademickiej, porządkowania jej twierdzeń i pojęć, nie bez znaczenia pozostaje wspomniany we wstępie kontekst społeczno-polityczny: umacniającej się pozytywistycznej orientacji w nauce oraz ideologii państwa socjalistycznego (Urbaniak-Zajac 2004, 2010).

Wraz ze wzmacnianiem się orientacji pozytywistycznej w nauce i wzrostem znaczenia wystandaryzowanych metod badania i opisywania rzeczywistości, silnie zaznacza się potrzeba nadania temu pierwotnie humanistycznie nacechowanemu rozumieniu pojęcia „środowisko” precyzyjnego i dookreślonego semantycznie znaczenia. Potrzeba ta poprowadzi ku różnym próbom definiowania, porządkowania, typologii, operacjonalizacji itd. W poszukiwaniu tego, co porównywalne, policzalne, obiektywne badacze oddają się ekstrahowaniu tego, co zewnętrzne i pozajednostkowe. Dochodzi do ostatecznego – teoretycznego – wydzielenia człowieka ze środowiska, i zestawienia ich w formę dwóch osobnych bytów. Ów scalający wymiar środowiska, warunkujący istnienie środowiska, rozmywa się. Znika świadomość, że jest ono tylko wtedy, gdy jest człowiek, który je widzi, czuje, rozumie, odbiera w swój jednostkowy, subiektywny sposób. Kreuje je.

Pomimo że badacze zdają sobie sprawę z istnienia wymiaru subiektywistycznego, przez Kamińskiego traktowanego wręcz jako „pierwotniejszy” (Kamiński 1978, s. 64), nie traktują go jako godnego uwagi i wysiłku badawczego. Subiektywistyczny wymiar środowiska owych niepowtarzalnych jednostkowych doświadczeń, refleksyjnych konstrukcji i przeżyć, trudno uchwytny w wystandaryzowanym postępowaniu badawczym, usuwa się w cień. Przestaje być traktowany jako naukowo wartościowy. Ostatecznie przeformułowany w wymiar

² Aleksander Kamiński, Ryszard Wroczyński, Stanisław Kowalski, Józef Pieter i inni.

jednostkowy zostaje przyporządkowany psychologii (Bertrand, Wierzbicki 1970, s. 39).

Badania pedagogów, podobnie jak socjologów, koncentrują się zatem wokół poszukiwania różnych typowych środowisk, tzn. ujmowania środowiska – za Rybickim – „od strony zbiorowości i dostrzegania w nim sumy warunków tworzonych przez życie zbiorowe dla kształtowania się życia jednostek (np. powtarzające się warunki życia jak wieś miasto)” (Bertrand, Wierzbicki 1970, s. 39). Kolejni badacze półwiecza powojennego proponują lub modyfikują różne typologie podziału środowisk, starając się nadać czytelność i porządek tej sferze doświadczenia. Usiłują tym samym zapanować nad „obiektywnymi” składnikami życia jednostkowego i zbiorowego, jako tymi, które warunkują działanie ludzkie. Wierzą, że jako takie, mogą być lub mogłyby być modelowane w praktyce w wyznaczonym, pożądanym pedagogicznie (ideologicznie?) kierunku. Wyróżniają zatem, badają i opisują środowiska miejskie i wiejskie, przyrodnicze, społeczne i kulturowe, naturalne i intencjonalne, środowiska rodzinne, szkolne i lokalne³. Poszczególne typologie mogą tworzyć jeszcze bardziej złożone konstelacje nakładając się na siebie. I tak, w przypadku rodziny mamy do czynienia z rodzinnym środowiskiem wychowawczym wiejskim lub miejskim. Charakterystyce i diagnozie poszczególnych typów środowisk poświęcone są liczne prace badawcze z zakresu pedagogiki społecznej. Odkrywają one i ustalają typowe dla tych środowisk czynniki, mające wpływ na rozwój człowieka. Poddają pomiarowi czynniki środowiskowe, jak: ubóstwo, bezrobocie, przemoc, uzależnienia. Na tej podstawie przewiduje się i szacuje dalsze szanse rozwojowe dzieci oraz projektuje się działania wspierania ich i ich rodzin (Lalak 2007).

Wraz z rozwojem i umacnianiem się tendencji, której odzwierciedleniem są badania skoncentrowane na naukowym, neutralnym poznaniu rzeczywistości społecznej, odnoszeniu jego wyników do ustalonych norm oraz opracowywaniu planu optymalizacji, odżywa i rozkwita koncepcja „środowiska wychowawczego” silnie łącząca się z kryterium intencjonalności oddziaływań wychowawczych. Kategorię „środowiska wychowawczego” wprowadził Znaniecki w rozumieniu odrębnego stworzonego przez grupę środowiska po to, by w odpowiedni sposób przygotować kandydata na członka tej grupy (Znaniecki 2001, s. 51). Koncepcję tę rozwijają zarówno socjolodzy, jak i pedagodzy, niekoniecznie podobnie ją rozumiejąc. Niektórzy z nich utożsamiają środowi-

³ Winiarski i Lulek proponują własne porządki tych typologii (por. Winiarski 1992; Lulek 2008).

sko wychowawcze ze środowiskiem życia, inni zaś podkreślają znaczenie intencjonalnych oddziaływań wychowawczych dla traktowania jakiejś przestrzeni jako środowiska wychowawczego.

Aleksander Kamiński – bliższy temu drugiemu rozumieniu – w swoich tekstach postuluje rozszerzanie owych intencjonalnych oddziaływań pedagogicznych także na naturalne środowiska życia i tym samym rozwijanie ich w środowiska prawdziwie wychowawcze. Zależały mu na koordynowaniu wpływów różnych środowisk, i tym samym na zwiększaniu ich efektywności wychowawczej. Środowisko zaczyna być traktowane jako środek do wywołania zmian w wychowankach (Urbaniak-Zajac 2010, s. 128).

Akcentowanie obiektywistycznego wymiaru środowiska prowadzi do sytuacji, w której staje się ono czymś zewnętrznym, odrębnym od jednostki, jakąś skończoną, domkniętą strukturą (Theiss 2011). Strukturą wyodrębnioną nie przez samego człowieka, ale przez neutralnego badacza (Urbaniak-Zajac 2004, s. 103). W tej sytuacji znika podmiot będący centrum i przyczyną środowiska, a jednostkowe działania sprowadzają się do dostosowywania do zewnętrznych struktur. Strukturaliści – jak zwolenników obiektywistycznej wizji środowiska określa Wiesława Kubiak – traktują ludzkie działania w ich niezależności od decyzji podmiotów działania, a w odpowiedzi na pewne właściwości systemu, struktury (Kubiak 2004).

Rodzina jako środowisko wychowawcze

Rodzina w pedagogice społecznej omawiana jako środowisko najczęściej określana jest jako „rodzinne środowisko wychowawcze”. Jest ono traktowane jako naturalne środowisko wychowawcze z możliwymi i pożądanymi elementami intencjonalnych działań. W rzeczywistości jednowymiarowe rozumienie środowiska zaszczerpione na gruncie rodziny, sprowadza je do kategorii instytucji społecznej lub grupy społecznej. Zdominowało ono badawcze postępowanie i zawładnęło dyskursem pedagogicznym (zob. Kawula i in. 1998). Do ogromnej popularności tego podejścia w opisywaniu rodziny przyczyniła się także znacząca w nurcie pozytywistycznej nauki tendencja, zakorzeniona w teorii funkcjonalno-strukturalnej, traktowania tzw. rodziny nuklearnej jako instytucji funkcjonalnej na rzecz swoich członków i kapitalistycznego systemu społeczno-gospodarczego (Parsons, Bales 1998 za: Szlendak 2011, s. 97). Dwudziestowieczna rzeczywistość „prostej modernizacji” – zgodnie z terminologią Ulrich’a Beck’a (Beck i in. 2009) – zdawała się wdzięcznie poddawać takim zabiegom porządkowania świata. Spotkały się ze sobą obiektywistyczna wizja rzeczywistości – tu wizja środowiska, jako pewien zestaw uwarunkowań

ujętych w postaci mierzalnych parametrów – i socjologiczna instytucjonalna wizja rodziny. Sprowadzone do wymiaru instytucji środowisko poddane było analizie wzdłuż definicji dobranej kategorii.

Przyjęcie takiej perspektywy ma swoje liczne konsekwencje. Badawczą ciekawość budzą takie zagadnienia, jak: struktura rodziny, pozycje i role członków rodziny, listy potrzeb, style wychowawcze, postawy rodzicielskie. Są one tłem dla rozstrzygnięć dotyczących funkcjonalności rodziny. W zależności od różnych aberracji strukturalnych tej rodziny, badany i oceniany jest poziom wypełniania przez nią swych funkcji (Nowak-Dziemianowicz 2002; Wiatr 2004). Badania koncentrują się w związku z tym na określonej grupie pytań. Zmierzają do identyfikowania i mierzenia normy i anomalii życia rodzinnego, funkcji i dysfunkcji różnych rodzin. Ustalenia będące wynikiem tych badań stanowią punkt odniesienia dla prognoz szans rozwojowych dzieci dorastających w konkretnych środowiskach rodzinnych. Przyczyniają się do wytwarzania wiedzy normatywnej, która wiele mówi o tym, jak być powinno, mniej o tym, jak jest i w jaki sposób jest to, co jest (Giza-Poleszczuk 2005; Nowak-Dziemianowicz 2002).

Zwrot ku subiektywistycznemu wymiarowi środowiska

Rzeczywistość późnej nowoczesności, charakteryzująca się procesami wykorzeniania ze znanych, bezpiecznych, tradycyjnych kontekstów środowiska rodzinnego (w obliczu przemian rodziny), sąsiedzkiego, lokalnego i zakorzeniania w przypadkowych lokalizacjach rynku pracy, rynku konsumpcji, rynku edukacyjnym, wymaga od jednostek przede wszystkim wytężonej refleksyjności w samodzielnej konstrukcji własnych biografii i tożsamości oraz tworzenia własnych projektów życiowych (Beck i in. 2009). Koncepcja współczesnego człowieka zdanego na ciągłe wybieranie i ciągłe, aktywne zastanawianie się nad przebiegiem własnego życia, ciągłe, refleksyjne samozwracanie się do siebie samego i zajmowanie stanowiska wobec swojego działania, rodzi konieczność wyjścia poza statyczne, obiektywne rozumienie środowiska i wymaga wydobycia tego aspektu pojęcia, który czyniłby sensownymi zawłości ludzkiego funkcjonowania w złożonym świecie wartości, stosunków społecznych i kulturowych. Człowiek nie jest poza światem, ale jest weń zanurzony, jest jego częścią, nadającą mu znaczenia. Zamknięta i skończona modernistyczna wizja środowiska, w której podmiot rozmywa się, przestaje zatem współbrzmieć z codziennymi doświadczeniami współczesnych ludzi.

Od późnych lat osiemdziesiątych pojawiają się głosy, wskazujące na pułapki natury teoretycznej, metodologicznej i praktycznej, sprowadzania śro-

dowiska do zewnętrznej wobec człowieka i od niego niezależnej struktury. W roku 1995 Alicja Kargulowa porządkuje różne podejścia metodologiczne (a w istocie ontologiczne) do relacji człowieka i środowiska w polskiej pedagogice społecznej. Wskazuje dwa deterministyczne i jedno „humanistyczne” – akcentujące aktywność interpretacyjną i konstrukcyjną człowieka w relacji ze światem. Krytykę podejmują też inni. Wśród nich Danuta Urbaniak-Zajac (2004, 2010) i Wiesława Kubiak (2004), a w obszarze rodziny Mirosława Nowak-Dziemianowicz (2002) i Joanna Ostroch-Kamińska (2011)⁴. Pojedyncze głosy ze środowiska pedagogów społecznych inicjują powolną zmianę, jednak obiektywistyczna wizja środowiska utrzymuje swą hegemonię w przestrzeni wiedzy i badań nad środowiskiem i środowiskiem rodzinnym. Na tym tle pojawiają się opinie, że oto kategoria środowiska traci swój potencjał wyjaśniania złożonej, dynamicznej, mozaikowej, zmiennej rzeczywistości społecznej i postulaty poszukiwania nowych kategorii. Tu wyróżnić można takie propozycje, jak m.in. koncepcję przestrzeni Anny Przeclawskiej (2000), miejsca Marii Mendel (2006) i Lebenswelt Danuty Urbaniak-Zajac (2010).

Jestem zdania, że to nie sama kategoria środowiska przebrzmiewa, ale jedynie jej model przesadnie eksponujący jeden jego wymiar – obiektywistyczny. Wysoki, moim zdaniem, potencjał teoretyczny środowiska w analizie rodziny (ale nie tylko rodziny) jest w ten sposób niewykorzystany. Przełożenie akcentu ze statycznego i statystycznego środowiska wychowawczego, jako intencjonalnie i nieintencjonalnie wypełniającego funkcje wychowawcze (co skądinąd samo jest niejasne) na ten wymiar środowiska, który akcentuje dynamikę, konstrukcję, zmianę, proces, mógłby ożywić zdolność i funkcję wyjaśniania rzeczywistości rodzinnej.

Rodzina przestałaby tu być jedynie instytucją rozpatrywaną z uwagi na funkcje pełnione na rzecz własnych członków i szerszych struktur społecznych, a stałaby się raczej samokreującym się i odtwarzającym, modyfikującym układem, w którym przebiegają procesy uczenia się. Uczenia się rozumianego jako nieodzowny i naturalny element uczestnictwa człowieka w świecie (Malewski 2006). Dokonuje się ono przez „interakcje z innymi, realizację zadań, rozwiązywanie rodzących się sprzeczności, [...] ustawiczne negocjowanie i renegocjowanie znaczeń świata” (Malewski 2006; Lalak 2010).

Zaproponowana przez Danutę Lalak definicja środowiska, moim zdaniem, pozwala dostrzec uwikłanie człowieka w procesy konstruowania, inter-

⁴ Dwie ostatnie autorki nie nawiązują wprost do obiektywistycznego wymiaru środowiska, jednak prowadzą krytykę postępowania badawczego i wiedzy z niego wynikającej w odniesieniu do rodziny sprowadzonej do wymiaru struktury i funkcji.

pretowania i wybierania spośród konkurencyjnych definicji i znaczeń własnej roli, pozycji, zadań, własnej przestrzeni życia, sensu indywidualnego doświadczenia na tle zjawisk społeczno-kulturowych. Według autorki środowisko jest immanentną sferą „ludzkiego doświadczenia opartą na personalnych i grupowych wartościach oraz relacjach społecznych, ugruntowaną obiektywnie w kontekście warunków społeczno-kulturowych, oraz wyznaczoną przebiegiem ludzkiego życia, która w sposób ciągły jest poddawana refleksji własnej podmiotu” (Lalak 2007, s. 411). Definicja ta usytuowana w perspektywie konstrukcjonizmu i pragmatyzmu uwzględnia Schützowskie założenia o intersubiektywnym ukonstytuowaniu świata społecznego, w którym pragmatycznie zmotywowani ludzie, pozostają ze sobą w interakcjach, komunikują i uzgadniają wspólnie znaczenia doświadczanych zdarzeń i zjawisk.

W tej perspektywie teoretycznej – zakorzenionej w koncepcjach procesualnych, dynamicznych, bliskich konstruktywizmowi i interpretatywizmowi – możliwe i zasadne stają się pytania o to, w jaki sposób rodzina staje się, tworzy, aktualizuje? W jaki sposób w codziennych decyzjach, wyborach, działaniach dokumentuje się dynamika, zmienność i stałość rodzinna? W jaki sposób w interakcjach wyłaniają się poszczególne środowiska rodzinne? Jak rodzina przekształca swoją rzeczywistość? Czego jednostki uczą się o sobie i innych w rodzinie? Jakie znaczenie ma zdobywana wiedza dla wspólnego kreowania przestrzeni rodzinnej – środowiska rodzinnego? Wraz z tą perspektywą pojawiają się nowe możliwości i podejścia badawcze, które pozwalają penetrować słabo rozpoznane, a obecne ważne w ludzkim doświadczeniu obszary życia rodzinnego.

Literatura

- Beck U., Giddens A., i Lash S. (2009), *Modernizacja refleksywna. Polityka tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, PWN, Warszawa.
- Bertrand A.L., Wierzbicki Z.T. (1970), *Socjologia wsi w Stanach Zjednoczonych: stan i tendencje rozwojowe*, PAN, Wrocław.
- Giza-Poleszczuk A. (2005), *Rodzina a system społeczny. Reprodukacja i kooperacja w perspektywie interdyscyplinarnej*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Kawula S., Brągiel J., i Janke A.W. (1998), *Pedagogika rodziny*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Kamiński A. (1978), *Studia i szkice pedagogiczne*, PWN, Warszawa.
- Kargulow A. (1995), *Kilka uwag na temat metodologicznych pedagogiki społecznej*, „Forum Oświatowe”, t. 1–2.
- Kubiak W. (2004), *Status środowiska w rozwoju człowieka – różnice paradygmatyczne*, [w:] *Aleksander Kamiński i jego twórczość pedagogiczna. Dyskusja o przeszłości wobec teraźniejszości i przyszłości*, Marynowicz-Hetka E., Kubicka H., i Granosik M. (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

- Lalak D. (2007), *Środowisko*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, Pilch T. (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Lalak D. (2010), *Życie jako biografia*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Lulek B. (2008), *Współpraca szkoły, rodziny i środowiska*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- Malewski M. (2006), *W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, t. 34, nr 2.
- Mendel M. (2006), *Pedagogika miejsca i animacja na miejsca wrażliwa*, [w:] *Pedagogika miejsca*, Mendel M. (red.), Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2002), *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Ostrouch-Kamińska J. (2011), *Rodzina partnerska jako relacja współzależnych podmiotów. Studium socjopedagogiczne narracji rodziców przeciążonych rolami*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Przeclawska A. (2000), *Przestrzeń życia człowieka – między perspektywą mikro a makro*, [w:] *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek*, Przeclawska A. i Theiss W. (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Radlińska H. (1997), *Postawa wychowawcy wobec środowiska społecznego*, [w:] *Radlińska, Theiss W. (red.)*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Radlińska H. (1961), *Pedagogika społeczna*, t. 1, Wrocław.
- Szlendak T. (2011), *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, PWN, Warszawa.
- Urbaniak-Zajac D. (2010), „Środowisko” – historyczne czy teoretyczne pojęcie pedagogiki społecznej?, [w:] *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa*, Piekarski J. i in. (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Urbaniak-Zajac D. (2004), *Koncepcja „środowiska” w teorii pedagogiki społecznej Aleksandra Kamińskiego a idea „Lebenswelt”*, [w:] *Aleksander Kamiński i jego twórczość pedagogiczna. Dyskusja o przeszłości wobec teraźniejszości i przyszłości*, Marynowicz-Hetka E., Kubicka H., Granosik M. (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Theiss W. (1997), *Radlińska*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Theiss W. (2011), *Wstęp*, „Pedagogika Społeczna”, nr 3/4.
- Wiatr M. (2004), *Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym – w poszukiwaniu teorii*, „Auxilium Soziale”, t. 3/4.
- Winiarski M. (1992), *Współdziałanie szkoły i środowiska. Aspekt socjopedagogiczny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Znaniński F. (2001), *Socjologia wychowania*, PWN, Warszawa.

Piotr Długosz

Uniwersytet Rzeszowski

Korepetycje jako obrona klas średnich przed deklasacją społeczną na przykładzie społeczności regionalnej Podkarpacia

Private tutoring as the middle classes' defence against social degradation based on the example of the community of the Sub-Carpathian region

ABSTRACT: The article aims to analyse the phenomenon of private tutoring among young people. Reliance on private tutoring may be seen as a form of the middle classes' defence against social degradation. This reaction occurred when higher education became mass education. Middle-class representatives try to provide their children with an educational edge and to increase their career opportunities. In peripheral regions the phenomenon is accelerated, since education constitutes valuable capital which can be exchanged for other goods. The analysis draws on the results of surveys carried out among lower secondary school pupils and secondary school pupils in the region. The findings show that private tutoring is correlated with cultural, economic and social capital. Having a private tutor is also related to giving high status to higher education, high educational and professional aspirations and meritocratic and anti-egalitarian orientation. Private tutoring is part of the lifestyle of the middle classes and it is a tool used to maintain their social status.

KEYWORDS: Sociology of education, social degradation, middle class, private tutoring, educational inequalities, peripheries.

STRESZCZENIE: Celem artykułu jest analiza zjawiska korepetycji wśród młodzieży. Korzystanie z korepetycji można ujmować jako formę obrony klas średnich przed deklasacją społeczną. Ta reakcja pojawia się w warunkach umasowienia edukacji wyższej. Klasy średnie starają się zapewnić swoim dzieciom przewagę edukacyjną i zwiększyć ich szanse życiowe. Na peryferiach to zjawisko przybiera na sile, gdyż wykształcenie

stanowi cenny kapitał wymieniany na inne dobra. Do analiz zostały wykorzystane badania sondażowe zrealizowane wśród uczniów szkół gimnazjalnych i maturalnych w regionie. Korzystanie z korepetycji było skorelowane z kapitałem kulturowym, ekonomicznym i społecznym. Uczestnictwo w korepetycjach było też związane z wysoką pozycją wyższego wykształcenia w systemie wartości, wysokimi aspiracjami edukacyjnymi i zawodowymi, orientacją merytokratyczną i antyegalitarną. Korepetycje uczniów wpisują się w styl życia klas średnich. Stanowią narzędzie w walce o zachowanie statusu społecznego.

SŁOWA KLUCZOWE: Socjologia edukacji, deklasacja społeczna, klasa średnia, korepetycje, nierówności edukacyjne, peryferia.

Wprowadzenie

Z analiz poświęconych prywatnym wydatkom edukacyjnym w Polsce wynika, iż o prywatnych inwestycjach w kursy i korepetycje decyduje dochód *per capita*, wykształcenie matki, miejsce zamieszkania i województwo (Rokicka, Sztanderska 2013, s. 14).

Obserwacje potwierdzają stwierdzoną przez wielu badaczy prawidłowość, iż na korzystanie z korepetycji ma wpływ status społeczny (Giza-Poleszczuk 2000; Kwieciński 2002; Putkiewicz 2005; Jakubowski 2007; Borowicz 2008; Krzyżanowska, Stec 2011). Jednak pojawia się paradoks polegający na tym, iż w jednym z najbiedniejszych i najsłabiej rozwiniętych województw, jakim jest Podkarpacie (Gorzelać 2008; Raport Polska 2011) wydatki na korepetycje są najwyższe i ustępują tylko tym zaobserwowanym na Mazowszu.

Zidentyfikowane zjawisko zaskakuje – w biednym, rolniczym, słabo zurbanizowanym regionie rodzice inwestują ponadprzeciętnie w edukację swoich dzieci. Na tym przykładzie można zaobserwować, że współcześnie próbuje się obronić status społeczny wśród klas średnich za pomocą inwestycji edukacyjnych w swoje potomstwo. Zjawisko to nie jest nowe i jest znane na zachodzie (Collins 1977; Robson, Butler 2001; Ball 2003; Vincent, Ball 2007; Goldthorpe 2012). Analizując to zjawisko w wielu krajach Mark Bray (2012) wskazał, że pojawia się ono przeważnie tam, gdzie zachodzi korelacja wykształcenia ze stanowiskiem i dochodami. Pisali o tym również polscy badacze, zwracając uwagę na wzrost rodzicielskich inwestycji w wykształcenie w kontekście przystosowania się do transformacji społeczno-ekonomicznej (Giza-Poleszczuk 2000; Ziółkowski 2000; Koralewicz, Ziółkowski 2003). Pojawiają się też analizy, które pokazują globalny charakter tego zjawiska (Odrowąż-Coates, Stańczak 2013).

Celem artykułu jest przedstawienie związku statusu społecznego z korzystaniem z korepetycji. Zjawisko to jest traktowane jako forma obrony przed deklasacją wśród klas średnich. Peryferyjne położenie Podkarpacia mo-

że wzmacniać takie zachowania. Janusz Szymański zauważa, że niebagatelne znaczenie mają tradycje kultury regionalnej i wynikające z nich wzory społeczno-kulturowe (Szymański 2006, s. 119). Wysoka wartość edukacji oraz dbałość samorządów o jakość edukacji są kultywowane na tych terenach już od czasów galicyjskich. Podrapcie obok mazowieckiego i małopolskiego zostało zaliczone do grupy regionów o wysokim poziomie konkurencyjności edukacyjnej (Górecka, Bezdeń 2011, s. 207). Prezentowane analizy należy potraktować jako *case study*, pozwalające ujawnić mechanizmy obrony przed deklasacją klas średnich poprzez korepetycje w specyficznym kontekście przestrzenno-kulturowym.

Teoretyczne aspekty badanego zjawiska

Próbę uzasadnienia tezy wskazującej, iż branie korepetycji jest formą aktywnej obrony przed społeczną deklasacją zaczniemy od ogólnych przesłanek dotyczących stylu życia i etosu klas średnich. W społeczeństwach merytokratycznych wysokie pozycje społeczne mogą być osiąganе dzięki wysokiemu statusowi edukacyjnemu (Parsons 1972; Bills 2004; Sorokin 2010). Większość społeczeństw, a przede wszystkim przedstawiciele wyższych warstw społecznych, zinternalizowali merytokratyczną normę. W tych kręgach jest ona szeroko respektowana (Merton 2002).

Wiemy też, że w ludzkiej naturze pojawia się dążenie do sukcesu, prestiżu i demonstrowania ich symboli. Jednostki rywalizują o rzadkie dobra, dystansując innych osobników, co daje zadowolenie i satysfakcję (Veblen 1971). Również dyplom wyższej uczelni będzie stanowił przedmiot ostentacyjnej konsumpcji. Im będzie on radszy, tym jego wartość będzie wyższa. Na ten fakt zwrócił uwagę Charles Wright Mills twierdząc, iż nowe klasy średnie dbają przede wszystkim o zapewnienie dzieciom „dobrego wykształcenia”. Nie dziedziczy się już własności, ale ambicję zawodową i wykształcenie, które jest jej warunkiem (Mills 1965, s. 403). Klasy średnie wobec napływu „obcego elementu” stosują strategię zamykania społecznego (Ball 2003). Polega to na wyszukiwaniu elitarnych szkół i lokowaniu w nich swoich dzieci, a także na zapewnianiu im prywatnych tutorów oraz wielu zajęć dodatkowych i rozwijających. Zatem należy założyć, iż edukacja jest dobrem konsumpcyjnym dla przedstawicieli klas średnich. W warunkach umasowienia edukacji członkowie klasy średniej są zmuszeni do podwyższania statusu edukacyjnego swoich dzieci, gdyż dzięki niemu mogą je obronić przed społeczną degradacją. Randall Collins (1977) zakładał, iż w społeczeństwie kapitalistycznym konflikt społeczny jest przeniesiony do systemu edukacyjnego i tam jednostki rywalizu-

ją o wysokie pozycje w strukturze zawodowej, władzy, politycznej. Szkoła jest płaszczyzną „walki klas” o najlepsze kredencjały. Prawdziwość tej hipotezy potwierdza zjawisko wzmożonego popytu na korepetycje w okresie reform prowadzących do egalitaryzacji szkolnictwa wyższego.

W Polsce wzrost korepetycji odnotowano w latach 60. XX wieku i były one reakcją inteligencji na wprowadzenie punktów za pochodzenie na studia wyższe dla dzieci chłopskich i robotniczych (Borowicz 2008, s. 81). W ten sposób wyższe warstwy społeczne chciały lepiej przygotować swoje dzieci do egzaminów wstępnych na studia. Korepetycje miały zatem pomagać klasom średnim zachować status edukacyjny swoich potomków. Wtedy, jak pokazują wyniki badań, około 1/3 maturzystów korzystała z korepetycji. Obecny wzmożony popyt na korepetycje również można tłumaczyć podobnymi czynnikami. Reforma edukacji z 1999 r. i kolejne reformy szkolnictwa (powołanie PWSZ, system Boloński) sprawiły, iż studia wyższe stały się masowe.

Obecnie z powodu nadmiaru absolwentów studiów wyższych rynek pracy zaczyna zwracać uwagę na jakość edukacji, gdyż pracodawcy mając trudność z wyborem odpowiedniego kandydata, będą wybierać tego, kto będzie posiadał najlepszy certyfikat. W związku z tym zaczyna rosnąć konkurencja w dostępie do prestiżowych uczelni i kierunków. Mają tego świadomość członkowie klasy średniej. Starają się zapewnić swoim dzieciom dobry start życiowy, inwestując w ich wykształcenie. Korepetycje są jednym ze wskaźników takiej inwestycji.

Napływ przedstawicieli niższych klas do kategorii ludzi z wyższym wykształceniem sprawia, iż klasy średnie wykorzystują strategię proedukacyjną w obronie wyższego statusu społecznego. Traktują wykształcenie jako strategiczny zasób, który może przyczynić się do zachowania wysokiego statusu rodziny pochodzenia. Wykształcenie staje się środkiem zapobiegającym deklasacji społecznej. Na ten fakt zwracali już uwagę Thurow (1972), Goldgorpe (2012) i inni. Rodziny bardziej uprzywilejowane na całym świecie dbają o to, aby ich dzieci zdobyły kwalifikacje, które pozwolą im na zachowanie przynajmniej takiego samego statusu, a na pewno zabezpieczą je przed degradacją społeczną (Odrawąż-Coates, Stańczak 2013).

Umasowienie szkolnictwa i wprowadzenie egzaminów testowych, a także likwidacja egzaminów wstępnych na wyższe uczelnie sprawiły, iż uczniowie, a przede wszystkim ich rodzice, zostali w większym stopniu niż do tej pory odpowiedzialni za kariery edukacyjne swoich dzieci. Dobrze przygotowanie uczniów do egzaminów stało się priorytetem w tych rodzinach, które uświadamiają sobie wpływ edukacji i szkolnych osiągnięć na losy życiowe jednostek (Giza-Poleszczuk 2000; Ziółkowski 2002).

Założmy, iż argumentacja na temat związków korepetycji ze strategiami obrony przed społeczną deklasacją w dobie inflacji dyplomów wydaje się logiczna i przekonująca. Pozostaje nam jeszcze wyjaśnić kwestię regionu Podkarpacia i jego wpływu na to zjawisko, który był jednym z istotnych czynników określających korzystanie z korepetycji i kursów (Rokicka, Sztanderska 2013).

W tej sytuacji należy się odwołać do czynników historyczno-kulturowych. Wykształcenie na peryferiach ma szczególną wartość. Klasa średnia pozbawiona zasobów ekonomicznych podejmuje szczególne inwestycje w kapitał kulturowy, który ma rzekomo kompensować deficyt kapitału ekonomicznego (Zarycki 2008, s. 81). Ponadto w warunkach niestabilności peryferia są narażone na załamania i kryzysy ekonomiczne, co w większym stopniu może prowadzić do drenażu kapitału ekonomicznego. W związku z tym inwestycje w kapitał kulturowy mogą być zabezpieczeniem przed niestabilnością (Zarycki 2009, s. 143). Województwo podkarpackie leży na terenie dawnego zaboru austriackiego, gdzie wykształcenie było jedynym środkiem prowadzącym do awansu społecznego. W związku z tym kiedyś, a także obecnie, mieszkańcy tych terenów przywiązują bardzo dużą wagę do edukacji, co widać po wynikach egzaminacyjnych i wydatkach na korepetycje (Herbst 2012; Rokicka, Sztanderska 2013). Ponadto wiejski i małomiasteczkowy charakter tych ziem sprawiają, iż młodzież dąży do ich opuszczenia i chce swoje życie zawodowe wieść w metropoliach (Fatyga 2000). Innymi słowy, obroną przed deklasacją dla klas średnich na peryferiach jest zapewnienie dzieciom wysokiej jakości edukacji, dzięki której będą mogły zdobyć pracę i osiągnąć wysoki statusu w strukturze miast metropolitarnych. Wydatki powodowane lękiem przed deklasacją społeczną będą więc relatywnie wyższe. Lęk, jak wynika z pracy Tomasza Zaryckiego (2009), może być na peryferiach wyższy, stąd większa mobilizacja zasobów w celu obrony statusu.

Na podstawie literatury przedmiotu oraz obserwacji rzeczywistości społecznej można założyć, iż korepetycje są formą inwestycji w wykształcenie i przyszłość dziecka. Są też długotrwałą strategią obrony klasy średniej przed społeczną deklasacją.

- Im wyższy status społeczny, rodziny pochodzenia, tym częściej uczniowie korzystają z korepetycji. Zakłada się, iż głównym motywem korzystania z tego typu zajęć jest chęć obrony przed deklasacją społeczną. W związku z tym, z korepetycji będą częściej korzystać dzieci klas średnich, które muszą rywalizować na runku edukacyjnym i pracy o wysokie pozycje społeczne.
- Im wyższe zasoby kapitału ekonomicznego, kulturowego, tym częściej młodzież korzysta z płatnych zajęć. Ta hipoteza jest uzupełnieniem

pierwszej i wskazuje, iż inwestycje w edukację dzieci są funkcją kapitału ekonomicznego i kulturowego. W pierwszym przypadku może chodzić o konwersję środków finansowych w kapitał kulturowy, który podkarpackie klasy średnie uważają za trwalszy, wymienny na inne dobra, np. prestiż, władzę. W drugim przypadku chodzi o to, że inwestuje się w edukację wśród jednostek o odpowiednim etosie, w więc nadających wykształceniu szczególną wartość. Można w tym przypadku mówić o inteligencji, profesjonalistach i jej/ich etosie.

- Im wyższe są aspiracje edukacyjno-zawodowe, tym częściej młodzi korzystają z korepetycji. Drugim warunkiem brania korepetycji muszą być wysokie aspiracje. Zakłada się, iż wysoka wartość wykształcenia, orientacja merytokratyczna i zdolność do podwyższania pozycji edukacyjnej częściej będzie charakteryzowała dzieci klasy średniej.
- Odsetek biorących korepetycje będzie rósł w kolejnych latach. Wzrost liczby absolwentów studiów, inflacja wykształcenia i rosnąca konkurencja o wysokie pozycje sprawiają, iż dzieci klas średnich coraz częściej są zmuszone rywalizować o korzystne statusy edukacyjne. Rosnąca liczba uczniów biorących korepetycje jest konsekwencją zwiększonej rywalizacji o malejącą pulę wysokich statusów społecznych.

Związek statusu społecznego z braniem korepetycji

Do weryfikacji hipotez będą wykorzystane źródła zastane i wywołane. Będą to zarówno badania autora, jak też dane uzyskane przez innych badaczy. Cechą wspólną tych materiałów jest to, iż są to dane sondażowe i poza jednym wyjątkiem ograniczają się do regionu Podkarpacia.

Prześledźmy dane na temat korepetycji na Podkarpaciu, a zwłaszcza jakie czynniki sprzyjają korzystaniu z nich przez młodzież. Aby zweryfikować hipotezy, zostanie zastosowana triangulacja danych i metod.

O korepetycje zapytano w przeprowadzonym Bilansie Kapitału Ludzkiego¹. W badaniach sondażowych realizowanych wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych na Podkarpaciu zebrano 2342 ankiety (próba ogólnopolska liczyła 35 712 respondentów). Pytanie dotyczyło dodatkowych zajęć w szkole, można więc przyjąć, że osoby, które odpowiedziały na nie twierdząco, korzy-

¹ Badania realizowane przez PARP i UJ i są poświęcone pomiarowi kompetencji mających wpływ na sytuację jednostki na runku pracy. Baza danych z uczniami dostępna na stronie: <http://bkl.parp.gov.pl/bazy-danych>

stają z korepetycji. Uzyskano odpowiedzi świadczące, że na zajęcia dodatkowo na Podkarpaciu uczęszczało 48% uczniów.

Wyniki analizy korelacyjnej² wskazują, iż zmienna korzystanie z kursów/korepetycji była skorelowana ze zmiennymi: aspiracje edukacyjne ($r = 0,105$), kontynuacja nauki na studiach dziennych ($r = 0,312$), decyzja o wyborze studiów/zawodu ($r = 0,178$), aspiracje zawodowe ($r = 0,197$), wykształcenie ojca ($r = 0,175$), wykształcenie matki ($r = 0,176$), sytuacja zawodowa matki ($r = 0,116$), liczba rodzeństwa ($r = -0,141$), miejsce zamieszkania ($r = 0,141$).

Na korepetycje i kursy najczęściej uczęszczają uczniowie, którzy zamierzają kontynuować naukę na studiach dziennych, chcą w przyszłości pełnić role profesjonalistów, pochodzą z rodzin z wyższym wykształceniem, z mniejszą liczbą rodzeństwa. Reasumując, na korepetycje i kursy uczęszczają uczniowie z kapitałem kulturowym oraz z wysokimi aspiracjami edukacyjno-zawodowymi.

Pytanie o korepetycje znalazło się również w badaniach realizowanych przez Podkarpackie Obserwatorium Rynku Pracy³. Badania prowadzono w całym regionie na próbie 9958 uczniów szkół zawodowych. Według zebranych informacji na korepetycje uczęszczało 30% ankietowanych. W tym przypadku korzystanie z korepetycji było skorelowane z miejscem zamieszkania ($r = 0,138$) i z aspiracjami edukacyjnymi ($r = 0,114$), wykształceniem matki i ojca (odpowiednio $r = 0,110$ i $r = 0,143$). Częściej w tej populacji biorą korepetycje maturzyści zamieszkali w miastach, chcący się dalej kształcić, a ich rodzice mają wyższe wykształcenie. Analizy świadczą, iż w tym przypadku również korepetycje wiązały się z wyższym statusem społecznym i kulturowym oraz wyższymi aspiracjami.

Kolejne wyniki badań pochodzą z samodzielnych badań autora zrealizowanych wśród maturzystów i gimnazjalistów na Podkarpaciu. Zaczniemy od prezentacji wyników badań gimnazjalistów klas trzecich z 2009 r.⁴ Z korepetycji korzystała jedna trzecia badanych. Korepetycje były skorelowane z lokalizacją gimnazjum ($r = 0,154$). Częściej brali je uczniowie uczęszczający do gimnazjów w mieście niż na wsi. Istotnie statystycznie okazało się miejsce za-

² W artykule są prezentowane wyniki analizy korelacyjnej przy poziomie istotności $\alpha \leq 0,05$

³ Badania zrealizowane w 2012 r. przez WUP w Rzeszowie. Dane dostępne na stronie: http://www.porp.wup-rzeszow.pl/strona-26-nasze_bazy_danych_spss.html

⁴ Wyniki badań pochodzą z grant badawczego „Społeczne skutki zmian oświatowych w Polsce” (1 H02E 039 30) – kierownik projektu Marian Niezgodą prof. UJ. Badania były realizowane na Śląsku, w Małopolsce i na Podkarpaciu. Cała próba liczyła 1767 respondentów, na Podkarpaciu analizie poddano 587 uczniów).

mieszkania ($r = 0,189$). Częściej korzystali z korepetycji mieszkańcy miast niż wsi. Zaobserwowano też związek między korzystaniem z korepetycji a typem budynku mieszkalnego ($r = 0,146$). Częściej z korepetycji korzystali mieszkańcy szeregowek i budynków wielorodzinnych do 4 pięter, niż ci z bloków i innych budynków o niższym standardzie. Korepetycje wiązały się z pracą rodziców na własny rachunek ($r = 0,116$). Wśród dzieci przedsiębiorców cieszyły się większym powodzeniem.

Wpływ na uczęszczanie na korepetycje miały też klasyczne czynniki statusu społecznego. Była to ocena sytuacji materialnej ($r = 0,186$), wykształcenie ojca ($r = 0,241$), wykształcenie matki ($r = 0,277$), sytuacja zawodowa ojca ($r = 0,108$) i matki ($r = 0,148$), indeks bogactwa ($r = 0,221$). Częściej korepetycje brali uczniowie z wyższym statusem społecznym, wyposażeni w kapitał kulturowy i ekonomiczny.

Ponadto analiza korelacyjna świadczy, że na korepetycje częściej uczęszczali uczniowie, którzy stawiali wysoko w hierarchii swoich dążeń życiowych ukończenie wyższej uczelni ($r = 0,139$) oraz uważali studia wyższe za jedną z głównych strategii zwiększenia szans na uzyskanie pracy ($r = 0,126$).

Zaobserwowano też, że korepetycje były skorelowane z planami edukacyjnymi po gimnazjum ($r = 0,185$), pozycją rankingową szkoły ponadgimnazjalnej ($r = 0,257$), lokalizacją uczelni wyższej ($r = 0,116$), poziomem aspiracji edukacyjnych po szkole ponadgimnazjalnej ($r = 0,153$).

Wymienione zależności pokazują, iż korepetycje korelują z poziomem aspiracji edukacyjnych. Im częściej uczeń brał korepetycje, tym częściej zamierzał dostać się do najlepszego liceum, kończyć studia wyższe na poziomie magisterium w uczelni, która jest zlokalizowana w dużych miastach. O tym, że korepetycje mają służyć zwiększaniu przewagi edukacyjnej, świadczyły też kolejne zależności. Istotnie statystycznie okazały się następujące motywacje wyboru szkoły ponadgimnazjalnej: zwiększa szanse dostania się na studia ($r = 0,230$), ma renomę i prestiż ($r = 0,134$), jest tam wysoki poziom nauczania ($r = 0,162$). Oznacza to, że uczniowie korzystający z korepetycji zwracali uwagę na szanse edukacyjne tworzone przez szkołę ponadgimnazjalną.

Zaobserwowano też korelację z udziałem uczniów w olimpiadach ($r = 0,127$), udziałem w zajęciach dodatkowych ($r = 0,241$), uczęszczaniem do przedszkola ($r = 0,170$). Jednostki uczęszczające na korepetycje miały zajęcia w przedszkolu, jak też były aktywne w zajęciach dodatkowych i olimpiadach. Można skonstatować, iż korepetycje są treningiem dla uczniów aktywnych poza szkolnymi zajęciami. Korepetycje są skorelowane z pociąg ($r = 0,160$), wyjazdami zagranicę w celach turystycznych ($r = 0,269$), liczbą książek w domu ($r = 0,172$), kapitałem społecznym ($r = 0,145$). Częściej korepetycje brały

dziewczęta niż chłopcy oraz uczniowie wyposażeni w kapitał kulturowy i społeczny. Na korepetycje uczęszczają uczniowie, którzy są wysyłani przez rodziców zagranicę, aby poznali świat i nauczyli się języków obcych.

Reasumując, na branie korepetycji miał wpływ status społeczny, kapitał kulturowy, poziom aspiracji edukacyjnych, orientacja merytokratyczna, miejsce zamieszkania, kapitał społeczny. W korepetycjach uczestniczyli przede wszystkim gimnazjaliści z wyższym statusem społecznym, wyposażeni w kapitał kulturowy, ekonomiczny, społeczny. Młodzież ta była też zorientowana proedukacyjnie: chodziła do przedszkola, na zajęcia dodatkowe i brała udział w olimpiadach. Wśród biorących korepetycje zaobserwowano wysoki poziom aspiracji edukacyjnych, kierowanie się jakością edukacji przy wyborze szkoły ponadgimnazjalnej i wysoką lokatą studiów wyższych w systemie wartości.

Kolejne dane pochodzą z badań sondażowych nad aspiracjami edukacyjnymi młodzieży z byłego województwa przemyskiego z roku 2008 oraz 2013⁵.

Wyniki analizy korelacyjnej dla danych z roku 2008 potwierdzają tezę o częstszych korepetycjach dzieci klas średnich. Korepetycje były skorelowane z wysoką pozycją ukończenia studiów wyższych w systemie celów życiowych ($r = 0,210$), uznaniem kontynuacji edukacji na studiach wyższych jako skutecznej metody znalezienia dobrej pracy ($r = 0,141$). Zaobserwowano też korelacje z planami życiowymi ($r = 0,166$), poziomem aspiracji edukacyjnych ($r = 0,167$), trybem studiów ($r = 0,245$), lokalizacją uczelni ($r = 0,173$), prestiżem kierunku studiów ($r = 0,146$). Również istotne statystycznie z korepetycjami okazały się takie motywy wyboru uczelni, jak: poziom nauczania ($r = 0,173$), możliwość zrobienia kariery ($r = 0,161$), prestiż uczelni ($r = 0,110$), wysoki poziom kadry ($r = 0,122$), zainteresowania ($r = 0,125$). Respondenci uczęszczający na korepetycje wybierają uczelnię kierując się wysoką jakością edukacji. Korzystanie z korepetycji było też skorelowane z planami emigracyjnymi ($r = 0,116$), egalitaryzmem społecznym ($r = -0,107$), oceną sytuacji materialnej ($r = 0,207$), Internetem wykorzystywanym do nauki ($r = 0,127$), płcią ($r = 0,145$), typem szkoły ($r = 0,298$), wykształceniem ojca ($r = 0,246$), miejscem zamieszkania ($r = 0,203$), indeksem bogactwa ($r = 0,252$).

Reasumując, prowadzone analizy wykazały, iż maturzyści korzystający z korepetycji cenią wyższą edukację i traktują ją jako trampolinę do kariery. Edukacja ta ma mieć wysoką jakość, co pozwoli na uzyskanie wysokiego statusu społecznego. Te orientacje są też skorelowane z wysokim statusem spo-

⁵ Dane te zbierane były w latach 2008, 2009, 2011, 2013. Próba badawcza miała charakter kwotowy i za każdym razem pomiaru dokonywano identycznie. W roku 2008 próba liczyła 936 maturzystów, w 2013 ankietowano 717 respondentów.

łecznym. Widać, iż uczniowie posiadający kapitał kulturowy i ekonomiczny częściej uczęszczają na prywatne lekcje. Częściej są to zamieszkujące miasto dziewczęta niż chłopcy. Na zajęcia te uczęszczają przede wszystkim dzieci klas średnich, które zinternalizowały merytokratyczną aksjologię. Edukacja wyższa wysokiej jakości (dobre uczelnie i prestiżowe kierunki) stanowi ich układ odniesienia, dlatego starają się najlepiej przygotować do owych wymagań. Ci uczniowie mają też inklinacje elitarne i skłaniają się ku tezie, że naturalne w społeczeństwie są nierówności.

Należy też pamiętać, iż ta strategia budowania kapitału intelektualnego jest wpisana w strategię adaptacyjne do zmiany społecznej klas średnich. Jak widać, jest ona dostępna dla uczniów z rodzin, które dysponują zasobami ekonomicznymi i kulturowymi.

Kolejne analizy zostały przeprowadzone na bazie danych z 2013 roku. Korepetycje były skorelowane z wysoką pozycją ukończenia studiów wyższych w systemie celów życiowych ($r = 0,282$), wyborem kontynuacji nauki na studiach wyższych jako skutecznej metody znalezienia pracy ($r = 0,179$). Związki istotne statystycznie zostały stwierdzone również w przypadku: planów życiowych ($r = 0,196$), wyboru prestiżowych kierunków studiów ($r = 0,199$), aspiracji edukacyjnych ($r = 0,168$), lokalizacji uczelni ($r = 0,247$), poziomu aspiracji zarobkowych ($r = 0,104$), zamiarów studiowania na zagranicznej uczelni ($r = 0,193$). Zaobserwowano też korelacje z częstością korzystania z Internetu ($r = 0,103$), wielkością domowej biblioteki ($r = 0,153$), doksztalcaniem, uczeniem nowych rzeczy w czasie wolnym ($r = 0,135$), uczęszczaniem do pubu, restauracji ($r = 0,172$), uprawianiem sportu ($r = 0,102$), chodzeniem do kina ($r = 0,141$), podróżami ($r = 0,109$), sytuacją ekonomiczną ($r = 0,207$), typem szkoły ($r = 0,268$), miejscem zamieszkania ($r = 0,142$), wykształceniem ojca ($r = 0,286$), sytuacją zawodową ojca ($r = 0,127$), indeksem wyposażenia w dobra materialne ($r = 0,230$).

Wyniki analiz świadczą, że o braniu korepetycji decyduje aspekt kulturowy, który jest związany z merytokracją i uznaniem wyższej edukacji za konieczny warunek sukcesu życiowego. W tym planie życiowym klas średnich znajdują się wysokie aspiracje edukacyjne, wyznaczone studiami w najlepszych uczelniach i na prestiżowych kierunkach. Mogą to być również studia zagraniczne, które dają większe możliwości konkurencji na globalnym rynku pracy. Korepetycje – wykazując to wyniki kolejnych analiz – są częścią etosu życiowego klas średnich, który polega na starannym wyborze ścieżki edukacyjnej na podstawie kryteriów jakościowych. Uczniowie korzystający z korepetycji częściej przy wyborze uczelni wyższej zwracali uwagę na następujące czynniki: wysoki poziom nauczania ($r = 0,170$), zainteresowanie tematyką studiów ($r = 0,157$),

możliwość kariery ($r = 0,173$), renoma i prestiż ($r = 0,123$), współpraca z zagranicą ($r = 0,105$), dobrze zorganizowany system praktyk ($r = 0,119$).

Uzyskane korelacje potwierdzają merytokratyczne inklinacje uczniów uczęszczających na korepetycje. Ci uczniowie, jak widać, wybierają uczelnie kierując się wysoką jakością kształcenia. Biorą pod uwagę jakość nauczania, własne zainteresowania i prestiż oraz to czy jej ukończenie daje szanse na karierę. W stosunku do badań z 2008 roku dochodzą dwa nowe elementy, tj. współpraca z zagranicą i system praktyk. Oznacza to, że aktualnie młodzież szuka swojej przewagi na rynku pracy poprzez zagraniczne studia i doświadczenie zawodowe. Na te aspekty obecnie zwracają uwagę uczniowie biorący korepetycje, co może świadczyć o ich refleksyjności i zdolności do odpowiedzi na wyzwania płynące z rynku pracy. Dzisiaj doświadczenie zawodowe i międzynarodowe certyfikaty wydają się o wiele ważniejsze niż kiedyś i mogą dawać przewagę na rynku pracy.

O tym, że edukacja dzieci jest pewnym projektem i wpisuje się w etos klas średnich, przekonują kolejne dane, które wskazują na pewne elementy stylu życia. Udział w korepetycjach był skorelowany z czytaniem książek ($r = 0,135$), chodzeniem do pubu, restauracji ($r = 0,172$), podróżami ($r = 0,109$), chodzeniem do kina ($r = 0,141$), uprawianiem sportu ($r = 0,102$).

Młodzież jest aktywna, w czasie wolnym spotka się z przyjaciółmi poza domem i podejmuje wiele działań, które rozwijają różne kompetencje. Po raz kolejny też pojawia się kwestia zasobów, które posiada rodzina pochodzenia i może je wykorzystać w celu uzyskania przewagi edukacyjnej i zwiększenia szans życiowych. Widzimy, że znaczący jest kapitał kulturowy i ekonomiczny. Dane te pokazują, iż płeć zaczęła tracić na znaczeniu. Być może zaszła zmiana i rodzice z wyższych pięt nie różnicują już strategii edukacyjnych, kierując się płcią.

Dane uzyskane wśród maturzystów z 2013 roku ukazują związek korepetycji branych w szkole ponadgimnazjalnej z tymi na wcześniejszych etapach nauczania. Korepetycje w szkole ponadgimnazjalnej były skorelowane z tymi w szkole podstawowej ($r = 0,121$) i gimnazjalnej ($r = 0,315$). Dane te wskazują, że o budowaniu przewagi edukacyjnej za pomocą korepetycji klasy średnie już myślą, gdy dziecko trafia do gimnazjum.

Potwierdzenie tezy, że korepetycje są domeną klas średnich i wpisują się w strategię obrony przed społeczną deklasacją znajduje się też w badaniach zrealizowanych w Drohobyczu na Ukrainie⁶. Bez szczegółowego wy-

⁶ Badania realizowane w 2013 r. były częścią badań nad młodzieżą pogranicza wschodniego. Na Ukrainie zrealizowano 584 ankiety wśród maturzystów.

liczania współczynników korelacji można skonstatować, iż korepetycje były związane z wysokim kapitałem kulturowym, ekonomicznym i wysokimi aspiracjami edukacyjno-zawodowymi. Etos inteligencki – biorąc pod uwagę formy spędzania czasu wolnego – był jeszcze wyraźniejszy wśród uczniów korzystających z korepetycji.

Potwierdzenie powiązań między braniem korepetycji a statusem społecznym znajdziemy też w badaniach DNiP, które zostały zrealizowane w całym kraju⁷. W związku z tym, że próba dla Podkarpacia była niewielka, zaprezentowano wyniki analiz dla próby ogólnopolskiej. Takie podejście pozwala zweryfikować uzyskane zależności w lokalnych badaniach i rozszerzyć zakres wniosków poza Podkarpacie.

Korepetycje były skorelowane z aspiracjami edukacyjnymi rodziców ($r = 0,173$), zawodem ojca ($r = 0,131$), zawodem matki ($r = 0,153$), wielkością gospodarstwa domowego ($r = -0,127$), liczbą dzieci uczących się w liceum ($r = 0,167$), liczbą dzieci uczących się w technikum ($r = -0,121$), liczbą dzieci uczących się w zasadniczych szkołach zawodowych ($r = -0,160$), dochodem gospodarstwa domowego ($r = 0,139$), wykształceniem ojca ($r = 0,129$), wykształceniem matki ($r = 0,162$), wykształceniem dziadka ze strony matki ($r = 0,112$), uczęszczaniem do przedszkola ($r = 0,124$), liczbą książek w domu ($r = 0,125$).

Dane ogólnopolskie potwierdzają prawidłowości zaobserwowane na Podkarpaciu. Z korepetycji korzystają uczniowie z wyższym statusem. Mają oni kapitał kulturowy i ekonomiczny. Ponadto, jak pokazują wyniki korelacji, kapitał kulturowy jest transmitowany międzypokoleniowo, o czym świadczy korelacja między korzystaniem z korepetycji a wykształceniem dziadka ze strony matki. Te dane wskazują też, że korepetycje są częścią projektu edukacyjnego dla rodziców z klasy średniej. Jak widać, mają oni wyższe aspiracje w stosunku do swoich dzieci i częściej lokują rodzeństwo w szkołach licealnych, które najlepiej przygotowują do studiów wyższych.

Z badań Centralnej Komisji Edukacyjnej wynika, iż uczniowie korzystający z korepetycji pochodzą z gospodarstw bogatszych i lepiej wykształconych (Jakubowski 2007, s. 36). Do podobnych konkluzji doszli badacze w badaniach DNiP z części jakościowej. Stwierdzili, iż korepetycje biorą uczniowie z bogatszych rodzin, uczęszczający do szkół z wysokim EWD, których rodzice

⁷ Badania realizowane przez IFiS PAN, IBE na próbie 5923 uczniów w latach 2009–2013. Badania sondażowe są częścią dużego projektu, w którym zostały zrealizowane też badania jakościowe. Baza danych dostępna na stronie: http://www.ifispan.waw.pl/index.php?lang=pl&m=page&pg_id=219

interesują się edukacją dzieci i starają się im zapewnić warunki rozwoju i użytkowania wysokich osiągnięć edukacyjnych (Krzyżanowska, Stec 2011, s. 111). Na związek wysokiego statusu rodziny pochodzenia z korepetycjami wskazują też reprezentatywne badania wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych (Młodzież 2009; Młodzież 2011).

Korepetycje na Podkarpaciu w latach 2008 i 2013

W tej części artykułu zostanie przedstawiona analiza dynamiczna z uwzględnieniem zmiennej rok badania. Zakłada się, iż wzrost absolwentów szkół wyższych na runku pracy i inflacja wykształcenia będą pozytywnie wpływać na uczęszczanie na korepetycje uczniów wywodzących się z klas średnich. Dzięki wykorzystaniu tak samo brzmiących pytań w badaniach z roku 2008 i 2013 można zaobserwować jak czynnik czasu i pojawiające się wraz z nim procesy wpłynęły na analizowane zjawisko.

W roku 2008 z korepetycji korzystało 50%, a w 2013 roku 62% uczniów. Nastąpiła tendencja wzrostowa. Ponadto analizy wykazują różnice wśród uczniów z różnych typów szkół. W roku 2008 korepetycje brało 63% licealistów, 39% uczniów z liceum profilowanego i 30% z technikum. W roku 2013 na korepetycje uczęszczało już 73% licealistów i 47% uczniów technikum.

Tabela 1. Zmienne statusowe a rok badania

Rok	Edukacja ojca		
	poniżej średniego	średnie	powyżej średniego
2008	41	54	74
2013	49	69	84
	sytuacja materialna		
	zła	przeciętna	dobra
2008	30	45	61
2013	41	57	73
	miejsce zamieszkania		
	Przemysł	inne miasto	wieś
2008	70	59	40
2013	72	61	57

Źródło: badania własne

W tabeli 1 zawarto wyniki, które pokazują, jak zmienił się odsetek uczniów biorących korepetycje w analizowanym przedziale czasowym w trzech kategoriach zmiennych. Biorąc pod uwagę wykształcenie widzimy, iż między pomiarami liczba uczniów biorących korepetycje, których ojcowie mieli wy-

kształcenie poniżej średniego, wzrosła o 8%, ze średnim o 15%, a powyżej średniego o 10%.

Podobne są zmiany w kategorii ocena sytuacji materialnej gospodarstwa domowego. Wśród maturzystów oceniających źle sytuację materialną wzrosła liczba biorących korepetycje o 9%, wśród oceniających przeciętnie 12%, wśród oceniających dobrze też 12%. Uwzględniając miejsce zamieszkania i jego wpływ na uczęszczanie na korepetycje można powiedzieć, iż w Przemysłu i innych bliskich miastach te zmiany są minimalne. Za to aż o 17% wzrosła liczba uczniów ze wsi, którzy korzystają z korepetycji.

Dane te świadczą, iż w ciągu pięciu lat dzielących pomiary wzrosła liczba uczniów biorących korepetycje. W większości dotyczyło to uczniów z rodzin o średnim i wysokim statusie społecznym. Analiza miejsca zamieszkania wykazała wzrost korepetycji wśród młodzieży wiejskiej. Tendencja ta może być wynikiem emigracji klas średnich z miast na wieś. Bogatsi mieszkańcy miast wyprowadzają się do domów budowanych w miejscowościach podmiejskich, co mogło wpłynąć na największe zaobserwowane zmiany na wsi.

Jeśli przyjmiemy tezę, iż korepetycje są narzędziem walki klas o dominację i wysoką pozycję w strukturze społecznej, to na podstawie uzyskanych danych można wykazać, że ta walka odbywa się na wyższych piętrach społecznej struktury. Być może „egalitaryzacja” wykształcenia przyczynia się do tego, że rodzice uczniów uważają, iż „zwykłe” wykształcenie już nie wystarczy i należy zapewnić dziecku większe szanse życiowe poprzez edukację w uczelniach z czołówki rankingów i na prestiżowych kierunkach. A do tego potrzebne są wyższe osiągnięcia edukacyjne.

Podobne trendy zaobserwowano w badaniach uczniów realizowanych na terenie całego kraju przez CBOS (Młodzież 2009; Młodzież 2011). W roku 1998 na korepetycje uczęszczało 39% uczniów, w 2003 – 46%, w 2008 – 54%) a w 2010 – 53%. O korepetycjach decydowało wykształcenie i miejsce zamieszkania. Najczęściej brały je dzieci rodziców z wyższym wykształceniem i zamieszkujących w mieście.

Zebrane dane w badaniach podłużnych wykazują, iż w kolejnych latach rośnie odsetek uczniów korzystających z korepetycji. Zaobserwowany wzrost może być wynikiem rosnącej rywalizacji o wysokie statusy edukacyjne i zawodowe. Kilka lat temu wystarczyło skończyć tylko studia aby uzyskać status profesjonalisty, obecnie muszą być to studia prestiżowe. Klasa średnia chce więc podnieść osiągnięcia edukacyjne swoich dzieci, aby zwiększyć ich szanse na studia w najlepszych uczelniach, które umożliwią zdobycie wysokiego statusu społecznego.

Zakończenie

Analizy przeprowadzone na wielu zbiorach danych potwierdzają postawione hipotezy. Korepetycje są częściej brane przez dzieci klasy średniej. Są to uczniowie posiadający kapitał społeczny, ekonomiczny i kulturowy. Dane potwierdzają, że im jednostka ma wyższe aspiracje edukacyjno-zawodowe, tym częściej korzysta z korepetycji. Zebrane dane w badaniach podłużnych świadczą, że w ostatnich latach rośnie odsetek osób biorących korepetycje wśród młodzieży z wyższym statusem. Za Milesem (1965) można skonstatować, iż umasowienie wyższej edukacji wywołało panikę statusu. Klasy średnie zorientowały się, iż do wyższego wykształcenia i wysokiego statusu zawodowego aspirują również klasy niższe. W dużej mierze o łatwym dostępie do wyższego wykształcenia zadecydował ogromny przyrost prywatnych uczelni i niż demograficzny. Reakcją obronną na deklasację społeczną klas średnich było zwiększenie inwestycji edukacyjnych. W założeniu rodziców, inwestycje te – czyli między innymi korepetycje – miały przyczynić się do uzyskania przewagi edukacyjnej i zwiększenia szans na studiowanie w uczelniach z czołówki rankingów prestiżowych kierunków. Uzyskany dyplom najlepszej uczelni ma wzbudzać szacunek, a także umożliwić ubieganie się o najlepsze stanowiska, a co za tym idzie o wysokie dochody i wysoką jakość życia.

Dobrze to zjawisko ujął w swoim studium o wpływie wysokich osiągnięć szkolnych na życiowe osiągnięcia jednostki i osiągnięcia edukacyjne dzieci Zbigniew Kwieciński (2002). Klasy średnie myślą o edukacji dzieci jako o projekcie do zrealizowania, na który muszą się znaleźć środki. Edukację dzieci traktuje się jako najlepszą inwestycję na przyszłość, dzięki której rodzina będzie mogła zachować swój wysoki status społeczny. Na taką interpretację analiz wskazuje zaobserwowana korelacja korepetycji z poziomem aspiracji edukacyjnych, zawodowych, wyborem prestiżowego kierunku, merytorycznymi kryteriami wyboru szkoły ponadgimnazjalnej/uczelni wyższej. Bowiem w gimnazjum czy też w szkole ponadgimnazjalnej uczniowie, mając wsparcie rodziców, nastawiają się na edukację wysokiej jakości. Dlatego starają się podnieść swoje osiągnięcia szkolne poprzez korepetycje i dzięki nim dostać się do placówek edukacyjnych, w których jest wysoki poziom, najlepsza kadra i otrzymuje się prestiżowe dyplomy.

Warto przypomnieć, że dzięki tym procesom nadal będą utrzymywane nierówności edukacyjne. W tym może tkwić tajemnica utrzymujących się nierówności edukacyjnych w Polsce w XX i XXI wieku (Sawiński 2008, s. 43).

Uczniowie z rodzin z klas średnich mają z jednej strony nakreśloną trajektorię edukacyjną i rodzina stara się wspierać jednostkę, aby ta nie „zboczyła” z kursu. A dzieci z klas niższych ani nie mają tak wyraźnie sprecyzowanego celu edukacyjnego, ani nie mają środków, by ewentualnie zrealizować swe dążenia w dotarciu do niego. Innymi słowy, klasy średnie mają wysokie aspiracje i zasoby, więc kapitał, który pozwala na osiągnięcie tych aspiracji. Klasy niższe ani nie mają wysokich aspiracji, ani nie mają zasobów, które pozwalałyby na ich realizację. Zaobserwowane zjawisko znajduje potwierdzenie w teorii reprodukcji kulturowej (Bourdieu, Passeron 2006).

Na peryferiach ten fenomen jest jeszcze bardziej wyraziny, a obawa o utratę statusu klasy średniej wydaje się większa. Dlatego presja na inwestycje w wykształcenie potomstwa jest wysoka. Wykształcenie bowiem uważane jest za najlepszą polisę na czasy ryzyka i niepewności.

Literatura

- Ball S.J. (2003), *Class strategies and education market: The middles classes and social advantages*, Routledge, London.
- Bills D.B. (2004), *The sociology of education and work*, Blackwell Publishing, Oxford.
- Borowicz R. (2008), *Kwestie społeczne: trudne do rozwiązania czy nierozwiązywalne?*, (2008), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Bourdieu P., Passeron, J.C. (2006), *Reprodukcja*, PWN, Warszawa.
- Bray M. (2012), *Korepetycje. Cień rzucany przez szkoły*, Wolters Kluwer business, Warszawa.
- Collins R. (1977), *Some comparative principles of educational stratification*, „Harvard Educational Review” nr 47.
- Fatyga B. (2000), *Zakończenie*, [w:] *Dwie Europy. Młodzi Niemcy i młodzi Polacy na przełomie wieków*, Fatyga B., Górniak K., Zieliński P. (red.), Instytut Badań nad Podstawami Demokracji, Warszawa.
- Giza-Poleszczuk A. (2000), *Przestrzeń społeczna*, [w:] *Strategie i system. Polacy w obliczu zmiany społecznej*, Giza-Poleszczuk A., Marody M., Rychard A., IFiS PAN, Warszawa.
- Goldthorpe J.H. (2012), *O socjologii. Integracja badań i teorii*, IFiS PAN, Warszawa.
- Gorzela G. (2008), *Regiony Polski wschodniej i zachodniej – ujęcie porównawcze*, [w:] *Historyczno-kulturowe uwarunkowania rozwoju: Polska i Ukraina*, Gorzelak G., Tucholska A. (red.), Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Górecka S., Bezdeń P. (2011), *Przestrzenne zróżnicowanie efektów kształcenia w województwie dolnośląskim na podstawie wyników egzaminów zewnętrznych*, „Forum Socjologiczne”, nr 2.
- Herbst M. (2012), *Edukacja jako czynnik i wynik rozwoju regionalnego*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Jakubowski M. (2007), *Wpływ czynników ekonomicznych na wyniki egzaminów wewnętrznych*, „Egzamin. Biuletyn Badawczy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej”, nr 11.
- Koralewicz J., Ziółkowski M. (2003), *Mentalność Polaków: sposoby myślenia o polityce, gospodarce i życiu społecznym 1988–2000*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Krzyżanowska Ł., Stec B. (2011), *Nasza dalsza nauka i praca – szkoły ponadgimnazjalne*, IFiS PAN, Warszawa.

- Kwieciński Z. (2002), *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń–Olsztyn.
- Merton R. (2002), *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, PWN, Warszawa.
- Mills W.C. (1965), *Białe kołnierzyki. Amerykańskie klasy średnie*, PWN, Warszawa.
- Młodzież 2008* (2009), CBOS, Warszawa.
- Młodzież 2010* (2011) CBOS, Warszawa.
- Odrowąż-Coates A., Stańczak J. (2013), *Strategie edukacyjne rodziców z klas średnich w Polsce i Arabii Saudyjskiej*, „Pedagogika Społeczna”, nr 49.
- Parsons T. (1972), *Szkice z teorii socjologicznej*, PWN, Warszawa.
- Putkiewicz E. (2005), *Korepetycje szara strefa edukacji*, ISP, Warszawa.
- Raport Polska 2011*. MRR. Dostępny na: http://www.mrr.gov.pl/aktualnosci/polityka_rozwoju/Strony/ProjektRaportuPolska2011_28062011.aspx (data pobrania: 18.12.2013).
- Robson G., Butler T. (2001), *Coming to terms with London: Middle-class communities in a global city*, „International Journal of Urban and Regional Research”, nr 25.
- Rokicka M., Sztanderska U. (2013), *Cechy społeczno-ekonomiczne rodziny a ponoszenie wydatków na prywatne dobra i usługi edukacyjne*, „Edukacja”, nr 1.
- Sawiński Z. (2008), *Zmiany systemowe a nierówności w dostępie do wykształcenia*, [w:] *Zmiany stratyfikacji społecznej w Polsce*, Domański H. (red.), IFiS PAN, Warszawa.
- Sorokin P. (2010), *Ruchliwość społeczna*, IFiS PAN, Warszawa.
- Szymański M., 2006, *Studia i szkice z socjologii edukacji*, Instytut Badań Edukacyjnych. Warszawa.
- Thurrow L.C. (1972), *Education and Economic Equality*, „Public Interest”, nr 28.
- Veblen T. (1971), *Teoria klasy próżniaczej*, PWN, Warszawa.
- Vincent C., Ball S.J. (2007), *Making up' the middle-class child: families, activities and class dispositions*, „Sociology”, Nr 41.
- Zarycki T. (2008), *Kulturowo-polityczne uwarunkowania modernizacji Polski wschodniej i zachodniej*, [w:] *Historyczno-kulturowe uwarunkowania rozwoju: Polska i Ukraina*, Gorzelak G., Tucholska A. (red.), Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Zarycki T. (2010), *Peryferie: nowe ujęcia zależności centro-peryferijnych*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Ziółkowski M., *Przemiany interesów i wartości społeczeństwa polskiego: teorie, tendencje, interpretacje*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2000.

Aneks

Zestawienie współczynników korelacji korzystania z korepetycji ze zmiennymi wykorzystywanymi w badaniach (wszystkie współczynniki korelacji są podane przy poziomie istotności alfa mniejsze lub równe 0,05)

Nazwa badań	BKL 2010	PORP 2012	Gimnazjaliści 2009	MP 2008	MP 2013	DNiP 2012
Zmienne						
Ukończenie wyższej uczelni			0,139	0,210	0,282	
Kontynuacja nauki na studiach			0,126	0,141	0,179	
Plany życiowe			0,185	0,166	0,196	
Aspiracje edukacyjne	0,105	0,114	0,153	0,167	0,168	0,173

Nazwa badań	BKL 2010	PORP 2012	Gimnazjaliści 2009	MP 2008	MP 2013	DNiP 2012
Pozycja rankingowa szkoły/uczelnia			0,257			
Tryb studiów	0,312			0,245		
Typ uczelni				0,132		
Kierunek studiów				0,101		
Lokalizacja uczelni			0,116	0,173	0,247	
Studia zagranicą					0,193	
Kierunek prestiżowy				0,146	0,199	
Zwiększa szanse dostania się na studia			0,230			
Ma renomę i prestiż			0,134	0,110	0,123	
Wysoki poziom nauczania			0,162	0,173	0,170	
Umożliwia zrobienie kariery				0,161	0,173	
Współpraca z zagranicą					0,105	
System praktyk					0,119	
Uczęszczanie do przedszkola			0,170			0,124
Dobra kadra naukowa				0,122		
Zainteresowania tematyką studiów				0,125	0,157	
Udział w olimpiadach			0,127			
Udział w zajęciach dodatkowych			0,241			
Aspiracje zawodowe	0,197					
Aspiracje płacowe					0,104	
Plany emigracyjne				0,116		
Wyjazdy turystyczne zagraniczne			0,269			
Czytanie książek					0,135	
Dokształcanie się						
Chodzenie do pubu, restauracji					0,172	
Podróżami					0,109	
Chodzenie do kina					0,141	
Uprawianie sportu					0,102	
Egalitaryzm społeczny				-0,107		
Ocena sytuacji materialnej			0,186	0,207	0,207	
Dochód gospodarstwa						0,139
Praca zgodna z zawodem				0,079		
Płeć			0,160	0,145		
Typ szkoły				0,298	0,268	
Wykształcenie ojca	0,175	0,110	0,241	0,246	0,286	0,129
Wykształcenie matki	0,176	0,143	0,277			0,162
Wykształcenie ojca matki						0,112
Pozycja zawodowa ojca			0,108		0,127	0,131
Pozycja zawodowa matki	0,116		0,148			0,153
Kapitał społeczny			0,145			
Liczba rodzeństwa	-0,141					0,127
Miejsce zamieszkania	0,141	0,138	0,189	0,203	0,142	

Korepetycje jako obrona klas średnich...

Nazwa badań	BKL 2010	PORP 2012	Gimnazjaliści 2009	MP 2008	MP 2013	DNiP 2012
Indeks bogactwa			0,221	0,252	0,230	
Lokalizacja szkoły			0,154			
Praca na własny rachunek			0,116			
Typ budynku			0,146			
Liczba książek			0,172		0,153	0,125
Wielkość próby	n = 2342	n = 9958	n = 587	n = 936	n = 717	n = 5923

Ewa Wysocka*, Barbara Ostafińska-Molik**

*Uniwersytet Śląski, **Uniwersytet Jagielloński

Rodzina w percepcji i doświadczeniach młodzieży prawidłowo i wadliwie przystosowanej – analiza porównawcza

Family in the perception and experience of suitably and unsuitably adapted young people – comparative analysis

ABSTRACT: The authors present an analysis of the mechanisms of social adjustment disorders amongst high school students, related to the quality of their family environment (David Field). The framework chosen to show five types of family structure, show how structure determines family functionality or dysfunction. The authors construct two hypotheses, verified using the T-test of two independent and dependent variables: the first concerns differentiation of the social functioning of youth in different family structures and the second the importance of differentiating parental roles in the process of social adaptation of young people. The hypotheses are positively verified. Limiting features of family are: breakdown, faulty process of adaptation, risk factors of disorders. Main factors identified are: chaotic family and family with implicit power, the overprotective family is the least significant factor. Parental roles and characteristics of parents narrow down to significance of positive features of the mother.

KEYWORDS: Family, family systemic approach, the structure of the family, type of family, emotional disorders, conduct disorders.

STRESZCZENIE: Autorki dokonują analizy mechanizmów zaburzeń w przystosowaniu społecznym młodzieży gimnazjalnej związanych z jakością środowiska rodzinnego – strukturą rodziny w ujęciu systemowym (koncepcja Davida Fielda). W koncepcji tej wskazuje się pięć typów struktury rodzinnej, decydujących o jej funkcjonalności (rodzina prawidłowa) lub dysfunkcjonalności (struktura chaotyczna, władzy, uwikłana, nadopiekuńcza). Autorki

postawiły dwie hipotezy, które sprawdziły wykorzystując test t-studenta dla dwóch prób niezależnych i zależnych: pierwsza dotyczyła zróżnicowania sposobu funkcjonowania społecznego młodzieży gimnazjalnej (zaburzenia emocjonalne i behawioralne) wyznaczonej strukturą rodziny (dysfunkcjonalnością i jej typami), druga dotyczyła różnicującego znaczenia sposobu pełnienia ról rodzicielskich (matki i ojca) dla procesu społecznej adaptacji młodzieży. Obie hipotezy zostały pozytywnie zweryfikowane: cechy rodziny prawidłowej ograniczają (hamują) proces wadliwego przystosowania (czynnik chroniący), zaś cechy rodziny dysfunkcyjnej proces ów wzmacniają (czynniki ryzyka zaburzeń): największe znaczenie mają tu cechy rodziny chaotycznej, następnie rodziny uwikłanej i rodziny władzy, najmniejsze zaś rodziny nadopiekuńczej. W kontekście ról rodzicielskich największe znaczenie dla procesu dewiacyjnego ma chaotyczna matka i uwikłany ojciec; cechy rodziny władzy mają tu niewielkie znaczenie. Największe znaczenie dla pozytywnej adaptacji mają cechy matki właściwe dla rodziny prawidłowej. Różnice w postawie nadopiekuńczej matki i ojca nie mają znaczenia dla jakości funkcjonowania społecznego badanej młodzieży.

SŁOWA KLUCZOWE: Rodzina, systemowe ujęcie rodziny, struktura rodziny, typ rodziny, zaburzenia emocjonalne, zaburzenia w zachowaniu.

Pierwszą cechą charakterystyczną rodziny dysfunkcjonalnej jest to, że jest ona fragmentem wielopokoleniowego procesu. Osoby dysfunkcjonalne, które łączą się w małżeństwie z innymi osobami dysfunkcjonalnymi same pochodzą z rodzin dysfunkcjonalnych. Tak, że koło zamyka się. Opierając się tylko na własnych siłach bardzo trudno jest wydostać się z tej wielopokoleniowej choroby (Bradshaw 1994, s. 81).

Wprowadzenie

– dysfunkcjonalność rodziny jako źródło psychopatologii jednostki

Współczesne przemiany w rodzinie coraz powszechniej określane są mianem kryzysu rodziny, który wyznaczają zmiany o charakterze strukturalnym i funkcjonalnym. Zjawiska kryzysowe o charakterze strukturalnym to m.in.: zanik rodziny wielopokoleniowej i rosnąca liczba rozwodów, liczny wzrost samotnych matek „z wyboru”, a także zmniejszanie się zasobów rodziny (głównie materialno-bytowych, które wyzwalały wiele zjawisk patologicznych). Natomiast zmiany o charakterze funkcjonalnym wiążą się z zakłóceniem naturalnego cyklu życia rodziny, przejawiają się także w deficytach kompetencyjnych istotnych dla pokonywania normalnych kryzysów z tym związanych oraz w załamaniu się systemu rodzinnego, który przestaje być optymalnie spójny i adaptacyjny (zachwianie równowagi systemu rodzinnego).

Zaburzenia te odnoszą się głównie do relacji rodzinnych, egzemplifikowanych przez więzi emocjonalno-świadomościowe i społeczne, a także style wychowania. Rodzina zatem coraz częściej traktowana jest jako system

dotknięty różnymi zjawiskami o charakterze dysfunkcji, które stanowią równocześnie efekt i przyczynę zaburzeń przejawiających się w obrębie systemu rodzinnego oraz w zaburzeniach rozwojowych młodego pokolenia.

Rodzina ponadto swą dysfunkcjonalność transponuje w przyszłość, co wskazuje John Bradshaw (1994), który konstatuje, że przerwanie tego wielopokoleniowego procesu transmisji dysfunkcjonalności jest koniecznością, bowiem w rodzinie kształtują się cechy, które decydują o funkcjonalności lub dysfunkcjonalności ludzkiego rozwoju i życia. Potrzebę tę, a nawet konieczność, racjonalizują nie tylko przesłanki indywidualne, ale i społeczne. Rodzina pełni bowiem wielorakie funkcje – ważne dla osobistego rozwoju i indywidualnej samorealizacji, ale i dla rozwoju całego społeczeństwa, np. prokreacji, zachowania gatunku, zachowania ładu społecznego. Pokonanie problemów wynikających z dysfunkcji rodziny wymaga jednak wsparcia z zewnątrz, które musi mieć charakter trwały, gdyż „wygaszanie” schematów zakodowanych w toku rodzinnej socjalizacji jest w zasadzie procesem nieskończonym. Niezbawalnym elementem „procesu zdrowienia rodziny” jest uzyskanie świadomości dysfunkcjonalności, stanowiącej wynik oddziaływań rodziny pochodzenia. Jest to pierwszy etap niekończącego się procesu pokonywania własnych ograniczeń, dokonującego się w toku całego życia jednostki, po to, by nie powiełać ich w rodzinie własnej (Bradshaw 1994, s. 81).

Pomimo tego, że wśród zjawisk kryzysowych, związanych z funkcjonowaniem rodziny jako środowiska wychowawczo-socjalizacyjnego, wskazuje się często zanik znaczenia jej oddziaływania (podobnie jak i wskazuje się zanik znaczenia instytucji szkoły) na rozwijającą się jednostkę – zarówno w myśleniu potocznym, jak i w refleksjach psychologów popartych wynikami badań – znaczenie to pozostaje, zmienia się jednak głównie jakość oddziaływań w kierunku negatywnym (brak mocy sprawczej rodziny w realizowaniu funkcji wychowawczo-socjalizacyjnych). Generalnie jednak wiąże się to z faktem, że rodzina przestaje być znaczącym autorytetem dla autokreacji młodego pokolenia (Giddens 2001; Kwieciński 1999)¹.

Traktując rodzinę jako system, można powiedzieć, że zmienia się sposób postrzegania znaczenia rodziny dla rozwoju i funkcjonowania wszystkich jej członków. To cały system jest dysfunkcjonalny, zaś dysfunkcjonalność ta

¹ Ograniczenie znaczenia rodziny potwierdza teza socjologów o doświadczeniu zapośredniczonym (Giddens 2001) i pedagogów o przesunięciu socjalizacyjnym (Kwieciński 1999). Rodzina i szkoła tracą swoje dominujące znaczenie wychowawczo-socjalizacyjne na rzecz grupy odniesienia rówieśniczej i przekazów medialnych.

wzmacnia się wzajemnie (sprzężenia zwrotne), tak że trudno określić przyczynę i skutek (dysfunkcjonalność systemu rodzinnego powoduje dysfunkcjonalność jego elementów – członków rodziny, co zwrótnie powoduje wzrost dysfunkcjonalności systemu). Wpływ rodziny jest zatem ogromny, ale niestety nieprawidłowy (kryzys rodziny współczesnej), choć refleksje naukowców są niejednoznaczne: „pesymiści” mówią o kryzysie rodziny współczesnej (w odniesieniu do cech rodziny tradycyjnej), zaś „optymiści” wskazują na jej transformację (w kontekście nowych form życia rodzinnego). Oba procesy: transformacja i kryzys są jednak ze sobą powiązane, czego często się nie dostrzega. Oba nurty się dopełniają, wskazując jednocześnie konieczność sensownego zajęcia się rodziną oraz wsparcia jej w realizowaniu przypisanych jej społecznie i kulturowo funkcji w zmieniającej się sytuacji rodziny w ujęciu makrospołecznym.

Autorki opracowania przyjmują założenie, że zarówno tradycyjne, jak i współczesne formy rodziny mają swoje walory i deficyty, których świadomość należy posiadać. Proces zmian w obrębie rodziny jest niemożliwy do „powstrzymania” ze względu na zmiany cywilizacyjno-kulturowe, jednak świadoma i refleksyjna ocena charakteru tych zmian jest konieczna z uwagi na potencjalną dysfunkcjonalność rodziny współczesnej, we wszystkich jej formach alternatywnych (zob. Kwak 2005; Slany 2002), pociągającą za sobą konieczność pedagogicznego działania eliminującego jej potencjalne deficyty (tworzenie systemu koniecznego wsparcia w sytuacji niemożliwych do powstrzymania zmian). Zdrowo funkcjonujący system rodzinny ważny jest głównie z punktu widzenia rozwoju jego członków, ale jego znaczenie rozszerza się na przyszłość, bowiem dziecko przenosi wzorce funkcjonowania z rodziny pochodzenia w rodzinę własną. Młode pokolenie, wychowane w rodzinie dysfunkcyjnej, własne doświadczenia rodzinne transponuje w przyszłość, kreując kształt własnej rodziny na podstawie wcześniejszych doświadczeń, nawet jeśli w danym momencie rozwojowym zdecydowanie się od nich „odcina”. Proces „odcięcia” jest jednak niemożliwy, gdyż brak doświadczeń alternatywnych powoduje normalizację tych, które są dla młodego człowieka dostępne (nie ma więc już powodu z nimi „walczyć”). Ponadto, jak podkreśla Bradshaw (1994, s. 81), cechą rodziny dysfunkcjonalnej jest to, że stanowi ona fragment i narzędzie wielopokoleniowego procesu transmisji kulturowej, a zarazem transmisji dysfunkcjonalności: „osoby dysfunkcjonalne, które łączą się w małżeństwie z innymi osobami dysfunkcjonalnymi same pochodzą z rodzin dysfunkcjonalnych”. Dlatego też „toksyczna pedagogika jest przekazywana z pokolenia na pokolenie jako uświęcona postać prawdy” (Bradshaw 1994, s. 25).

Rodzina jako system i źródło deficytów rozwojowych młodego pokolenia – założenia teoretyczne badań własnych

Autorki przyjęły założenie, że rodzina jako wciąż podstawowa agenda socjalizacyjna ma decydujące znaczenie dla rozwoju młodego pokolenia podlegającego jej oddziaływaniom. Zatem jej cechy i właściwości przekładają się na jakość funkcjonowania młodych ludzi, czyli mogą stanowić mechanizm zaburzeń przystosowawczych, które ujęte zostały jako zaburzenia emocjonalne i behawioralne (Achenbach 1982, 1991a, b; Urban 2000; Wolańczyk 2002), decydujące o prawidłowym lub wadliwym przystosowaniu społecznym. Dzieci i młodzież we współczesnym – ponowoczesnym świecie – narażone są na coraz więcej zagrożeń, zaś czynnikiem ich narastania może być rodzina, która nie oparła się przemianom wynikającym z globalnych przemian polityczno-gospodarczych. Rozwój natomiast musi dokonywać się w świecie bezpiecznym: niezaburzonych więzi, „dobrej” kontroli, oferującym wsparcie oraz dostatek miłości okazywanej i doświadczanej.

Przyjęto założenia systemowego podejścia do rodziny, gdzie wskazuje się, że każda osoba w rodzinie jest częścią całego systemu – współtworzy go i podlega jego oddziaływaniom, co wynika z jej istotowych cech, na które składają się: całościowość², cyrkularność³ oraz ekwifinalizm⁴. Prawidłowo funkcjonują-

² Rodzina stanowi integralną strukturę, której nie da się sprowadzić do prostej sumy elementów składowych, stąd na członków rodziny trzeba patrzeć w perspektywie wzajemnych powiązań między nimi i skutków tych powiązań. Relacje w rodzinie przebiegają zgodnie z prawem sprzężeń zwrotnych: negatywnych (ujemnych: zasada „im bardziej, tym mniej”) – w systemach zamkniętych, niezmiennych, gdzie równowaga przywracana jest przez powrót do stanu poprzedniego (brak zmian – mechanizm morfostazy); pozytywnych (dodatnich: zasada „im bardziej, tym bardziej”) – w systemach otwartych, elastycznych i rozwijających się, gdzie równowaga jest przywracana na nowych zasadach (zmiana i nowa równowaga – mechanizm morfogenezy).

³ W systemie rodzinnym każda osoba posiada swoją indywidualność, ale jest też „nośnikiem” cech całego systemu (cechy wspólne). Istnienie sprzężeń zwrotnych oznacza, że zmiana w jednym elemencie pociąga za sobą zmiany w całości funkcjonowania systemu. Zmiany te mają charakter cyrkularny. Jest to proces kołowy, bez widocznego początku i końca. Zachowania członków systemu wzmacniają się wzajemnie, stąd trudno ustalić, które zachowanie było przyczyną, a które skutkiem zjawisk zachodzących w obrębie rodziny.

⁴ System ma swoje granice o różnym poziomie przepuszczalności. W prawidłowo funkcjonujących rodzinach granice te są jasno określone, ale elastyczne, zaś w rodzinach dysfunkcyjnych granice te mogą być zbyt rozmyte (system zbyt otwarty), lub zbyt sztywne, nieprzepuszczalne, co powoduje izolację rodziny (system zamknięty). Systemy otwarte cechuje ekwifinalizm.

cy system rodzinny cechuje otwartość, elastyczność i niepowtarzalność, spójność i właściwie postawione granice, stanowiące podstawę osiągania pozytywnych efektów rozwojowych oraz warunkując jednocześnie możliwość rozwoju każdego członka rodziny, zaspokajanie potrzeb emocjonalnych, czy zachowanie równowagi pomiędzy autonomią i zależnością, które stanowią konflikto- we, ale niezbywalne potrzeby rozwijającego się podmiotu (Ryś 2001, s. 8–10; Tryjarska 2000, s. 7–11; Bertalanffy 1984).

W modelu systemowym ocenia się złożony układ sprzężeń zwrotnych, mogących mieć charakter zachowań symetrycznych i komplementarnych, zaś ich jakość i charakter decyduje o dynamicznej równowadze w systemie, czyli jednoczesnych tendencjach do zachowania zarówno stałości (ciągłości), jak i zmiany (Plopa 2005a, s. 15–112, 2005b; Drożdżowicz 1999; Frydrychowicz 1989; Gruca-Miąsik 2004; Radochoński 1987; Tryjarska 2000).

Teoria systemów rodzinnych wskazuje, że zaburzenia w funkcjonowaniu jednego z jej członków stanowią przejaw dysfunkcjonalności całego systemu (patologii i psychopatologii rodziny), zaś patologia rodziny jako grupy, instytucji czy środowiska wychowawczego jest objawem dysfunkcjonalności społeczeństwa jako całości (Bradshaw 1994, s. 41–46; Drożdżowicz 1999; Giza-Poleszczuk 2002; McWhirter i in. 2001).

Rodzina w doświadczeniach osób prawidłowo i wadliwie przystosowanych – założenia metodologiczne badań

W tym opracowaniu rodzina jest traktowana nie jako suma niezależnych od siebie jednostek, ale jako system, czyli zespół osób powiązanych i pozostających ze sobą w ciągłych i wielorakich interakcjach. To również system funkcjonujący w szerszym kontekście środowiskowym, wchodzący w skład szerszych systemów biologicznych, społecznych i kulturowych (Herzberger 2002, s. 72). Rodzina, będąc niezastępowalnym środowiskiem wychowawczym, tworzy swój własny świat i określa jego granice. Charakteryzuje ją struktura, system ról, kontroli, władzy, a także klimat. Atmosfera domu rodzinnego kształtuje osobowość dziecka, poprzez którą jednostka buduje swoje relacje z otaczającym światem. Prawidłowo funkcjonująca rodzina rozwija uczucia i potencjał swoich członków, modeluje i modyfikuje indywidualne ich dążenia oraz wyobrażenia o sobie i innych.

nalność, co oznacza, że końcowy rezultat (zmiana) może być osiągnięty przy różnych stanach początkowych i różnymi sposobami. System zamknięty nie ma tej właściwości, ponieważ stan końcowy zdeterminowany jest warunkami początkowymi (brak zmian).

Celem badań nie było ustalenie rzeczywistego typu danej rodziny w porównywanych grupach – osób prawidłowo przystosowanych i zaburzonych, ale określenie typu pozostającego w świadomości młodzieży. Ustalano więc, jak badani postrzegają własne rodziny, tzn. do jakich typów je zaliczają.

Problem badawczy przyjął postać pytania: W jaki sposób jakość i struktura rodziny pochodzenia (typ rodziny) różnicują funkcjonowanie psychospołeczne młodzieży gimnazjalnej (zaburzenia emocjonalne i behawioralne)?

Pytania badawcze.

1. Czy prawidłowa struktura rodziny ogranicza występowanie zaburzeń w zachowaniu młodzieży gimnazjalnej?
2. W jaki sposób i z jaką siłą różne formy dysfunkcjonalności rodziny (struktura władzy, uwikłana, nadopiekuńcza, chaotyczna) determinują zaburzenia w zachowaniu młodzieży gimnazjalnej?
3. Jakie cechy funkcjonowania w roli matki i ojca mają dominujące znaczenie dla jakości procesu adaptacji młodzieży gimnazjalnej?

Zmienne. Zmienną zależną są tu zaburzenia w funkcjonowaniu społecznym (występowanie lub brak zaburzeń internalizacyjnych i eksternalizacyjnych), zaś zmienną niezależną: poziom i typ dysfunkcjonalności rodziny (struktury rodzinnej – prawidłowej, chaotycznej, władzy, nadopiekuńczej, uwikłanej), z uwzględnieniem ról rodzicielskich (matki i ojca).

Hipotezy. Postawiono dwie ogólne hipotezy: (H_1) młodzież zaburzoną i niezaburzoną różnicuje percepcja jakości i typu struktury rodziny pochodzenia; (H_2) role rodzicielskie – matki i ojca – różnicują postrzegany przez młodzież poziom i typ dysfunkcjonalności rodziny.

Metoda. Przeprowadzono badania o charakterze sondażu, z zastosowaniem rozbudowanego kwestionariusza ankiety, w którym znalazły się dwa wystandaryzowane i znormalizowane narzędzia badawcze do pomiaru struktury rodziny i zaburzeń w zachowaniu. Przy czym drugie narzędzie posłużyło jedynie do wyodrębnienia dwóch grup porównawczych.

Zastosowany Kwestionariusz do Badania Struktury Rodziny został skonstruowany przez Marię Ryś na podstawie zaproponowanej przez Davida Fielda (1996) typologii systemów rodzinnych. Autorka ujmuje rodzinę jako system o wyraźnej strukturze, w którym można określić granice wymiany informacji czy przepływu uczuć. Granice mogą być prawidłowe – elastyczne, albo nieprawidłowe – zbyt otwarte lub zbyt zamknięte (Ryś 2001). W 100 pytaniach wskaźnikowych zawarte są pytania zarówno o strukturę rodziny, jak i styl wychowania w rodzinie. Charakterystyka poszczególnych typów rodzin jest następująca: rodzinę chaotyczną cechuje brak więzi między członkami rodziny, napięcie, brak poczucia bezpieczeństwa, stałe konflikty; rodzinę władzy ce-

chuje głównie wymaganie posłuszeństwa dzieci wobec rodziców; rodzinę nadopiekuńczą wyznacza głównie wyręczanie dziecka i tendencja do sprawowania nadmiernej opieki); rodzinę uwikłaną cechują nieprawidłowe splątane relacje oraz wykorzystywanie dzieci do zaspakajania potrzeb rodzica; rodzinę prawidłową cechuje występowanie silnej, prawidłowej więzi miłości między rodzicami a dziećmi, a ponadto prawidłowe granice (niezbyt sztywne i niezbyt elastyczne). Struktura rodziny jest wynikiem klasyfikowania, czyli uporządkowania i ujęcia w strukturę jej cech, co niesie za sobą ryzyko uproszczeń. Im bardziej skomplikowana jest materia klasyfikacji, tym większe ryzyko uproszczeń. Systemy rodzinne nie tworzą jednego „czystego” typu, ale stanowią własny układ cech charakterystycznych dla różnych typów (występowanie cech właściwych dla jednego typu, nie wyklucza występowania cech właściwych dla innych).

Arkusz Obserwacyjny (TRF) T.M. Achenbacha pozwala identyfikować dwa podstawowe typy zaburzeń w zachowaniu: internalizacyjne i eksternalizacyjne⁵, stanowiące typologiczne zróżnicowanie zaburzeń psychicznych u dzieci i młodzieży, a także potencjalne źródło niedostosowania społecznego. Zaburzenia internalizacyjne: problemy osobowościowe, zahamowanie lub zachowanie lękowe i nadmiernie kontrolowane. Nadmierne poczucie kontroli prowadzi zwykle do zbyt głębokiej, neurotycznej internalizacji norm społecznych, co stanowi podłoże przesadnej ostrożności w nowych i trudnych sytuacjach oraz nieśmiałości przejawianej w kontaktach interpersonalnych. Osoby takie, pomimo przeciętnych lub ponadprzeciętnych zdolności intelektualnych i specjalnych, nie osiągają wyników adekwatnych do ich poziomu (np. syndrom nieadekwatnych osiągnięć szkolnych), czując się niedowartościowane. Lęk powoduje też przesadne podporządkowanie się regulaminom, stąd jednostki te nie sprawiają innym problemów i nie są identyfikowane jako zaburzone. Większość symptomów przynależących do zaburzeń internalizacyjnych wskazuje na postawę bierną, ale w specyficznych sytuacjach, zbyt dużego obciążenia psychicznego (o podłożu frustracyjnym) jednostki te skłonne są do niekontrolowanych „wybuchów”, co budzi zdziwienie otoczenia, reagującego na tego typu zachowania przesadną punitywnością, co z kolei powoduje większe zamknięcie się w sobie osoby o tego typu zaburzeniach. Zaburzenia eksternalizacyjne: pro-

⁵ Narzędzie składa się z 8 podskal, opisujących różne syndromy: „wycofanie” (*withdrawn*); „symptomy somatyczne” (*somatic complaints*); „lęk i depresja” (*anxious – depressed*); „problemy społeczne” (*social problems*); „zaburzenia myślenia” (*thought problems*); „problemy uwagi” (*attention problems*); „zachowania niedostosowane – przestępcze” (*delinquent behavior*); „zachowania agresywne” (*aggressive behavior*).

blemy z zachowaniem, agresją lub zachowania słabo kontrolowane o charakterze antyspołecznym, opozycyjno-buntowniczym i wykraczające poza przyjęte reguły współżycia społecznego, wiążą się z rzutowaniem wewnętrznych problemów doświadczanych przez jednostkę na zewnątrz (Wolańczyk 2002, s. 23–24, 47–48). Podstawowymi składnikami tego typu zaburzeń są różne przejawy agresji, przeciwstawianie się i opór wobec otoczenia, impulsywność, destruktywność i antyspołeczność, a ich przejawianie w okresie dzieciństwa i adolescencji stanowi ważny predyktor chronicznej przestępczości w życiu dorosłym.

Badania dotyczące oceny jakości (prawidłowa – dysfunkcjonalna) i typu rodziny (szczegółowe kategorie) w kontekście efektów wychowawczych (występowanie lub brak występowania zaburzeń w przystosowaniu) były prowadzone w dwóch grupach młodzieży: prawidłowo przystosowanej ($n = 105$) i nieprzystosowanej ($n = 105$), w Małopolsce i na Śląsku. Badano młodzież gimnazjalną w wieku 14–16 lat – w latach 2009–2011. Łącznie przebadano 210 osób. Dobór osób badanych do obu grup został dokonany na podstawie diagnozy z wykorzystaniem arkusza diagnostycznego TRF Thomasa Achenbacha (1982, 1991a, 1991b), którego wyniki pozwoliły na przypisanie młodzieży do grupy jednostek niedostosowanych społecznie i prawidłowo przystosowanych. Następnie osoby badane dokonywały oceny rodziny pochodzenia. Przedstawiane wyniki badań są elementem szerszego projektu badawczego, obejmującego wiele zmiennych dotyczących funkcjonowania młodego pokolenia i jego determinant, realizowanego w kilku ostatnich latach w dwóch ośrodkach – małopolskim i śląskim, zaś mają charakter wstępnego pilotażu.

Rodzina i jej formy w percepcji młodzieży prawidłowo i wadliwie przystosowanej – wyniki badań

Prezentację wyników badań rozpoczęto od analizy jakości struktury rodziny w ujęciu systemowym, porównując uzyskane wartości procentowe poszczególnych typów rodzin (dysfunkcyjnych i funkcjonujących prawidłowo) w odniesieniu do matek i ojców w grupie młodzieży z zaburzeniami zachowania i młodzieży bez takich zaburzeń.

1. Rodzina chaotyczna (tab. 1), to struktura, której charakterystyka jest następująca: rodzina pozbawiona więzi, źle zorganizowana i rozdarła. Występują w niej ciągle konflikty i deficyt miłości małżeńskiej, stąd małżeństwo nie jest autentycznym związkiem. Styl rodzicielski cechuje brak konsekwencji i odpowiedzialności rodziców w postępowaniu wobec dzieci. Rodzice często kierują się nastrojami. Dzieci są wykorzystywane i zdane na własną zaradność. Rodzice nieustannie wytykają im błędy,

stosują groźby, siłę lub je znieważają. Środki dyscyplinarne stosowane przez rodziców są surowe i niesprawiedliwe. Dzieci doświadczają negatywnych emocji – czują się niekochane i zagrożone. Brak miłości rodzicielskiej jest źródłem poczucia, że są złe. Powoduje to, że mogą one stracić kontakt ze światem własnych uczuć. Czasem przeżywają gorycz, gniew i chęć zemsty. Z domu rodzinnego zwykle odchodzą zbyt wcześnie i wracają jedynie z poczucia obowiązku. Dynamikę rodziny cechuje to, że członkowie nie żyją wspólnie, lecz obok siebie (Ryś 2001).

Pomimo iż w trakcie wywiadu pedagogzy przedstawiali charakterystykę niektórych rodzin jako chaotyczne (zwłaszcza w wypadku młodzieży z zaburzeniami zachowania), to sama młodzież uważa, że ich rodziny nie mają takiego charakteru – cechy rodziny chaotycznej przypisywane są rodzicom jedynie w stopniu bardzo niskim i niskim. Widoczne są jednak pewne zróżnicowania w obu porównywanych grupach młodzieży. Generalnie w obu grupach bardziej pozytywnie charakteryzowane są matki (mniej „chaotyczne” w wychowaniu – więcej wyników niskich), natomiast wśród osób przejawiających zaburzenia w zachowaniu widoczny jest trend świadczący o tym, że w rodzinie występuje więcej cech świadczących o cechach rodziny chaotycznej (mniej wyników niskich) – znacznie silniej zaznacza się to wśród ojców (mniej wyników niskich) niż matek (więcej wyników niskich). Ogólnie można powiedzieć, że widoczna jest większa dysfunkcjonalność rodziny w grupie osób zaburzonych.

Tabela 1. Rodzina chaotyczna w percepcji młodzieży zaburzonej (A) i niezaburzonej (B) – rozkład procentowy dla ojców i matek (N = 210)

Rodzina chaotyczna		Matka				Ojciec			
		grupa A		grupa B		grupa A		grupa B	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Natężenie cechy	bardzo niskie	68	64,76	95	90,48	45	42,86	85	80,95
	niskie	27	25,71	8	7,62	34	32,38	11	10,48
	średnie	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
	wysokie	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,95
	bardzo wysokie	0	0,00	0	0,00	1	0,95	0	0,00
Brak danych*		10	9,52	2	1,90	25	23,81	8	7,62
Ogółem		105	100,00	105	100,00	105	100,00	105	100,00

* Brak danych oznacza tu odmowę udzielania odpowiedzi na pytania dotyczące rodziny. Argumentowała to najczęściej zupełnym brakiem kontaktu z jednym lub obojgiem rodziców (spowodowanym ich śmiercią lub brakiem więzi). Większy odsetek osób, które nie chciały odpowiadać na postawione pytania, znalazł się w grupie młodzieży z zaburzeniami zachowania. Na pytania dotyczące matki odmówiło odpowiadania między 9,5 a 10,5% z grupy A i odpowiednio 2% w grupie B. Jeśli zaś chodzi o odmowę odpowiedzi na pytania dotyczące ojca to dotyczyła ona 23,8 – 24,8% z grupy A i 7,6% z grupy B. Autorki uszanowały odmowę udziału w tej części badań.

Źródło: opracowanie własne.

Potencjalne konsekwencje. Rodzina chaotyczna tworzy podsystemy zamknięte, izolujące ją od otoczenia, a przy tym skonfliktowane, wewnętrznie rozdarte i pozbawione więzi, co powoduje, że dziecko czuje się zbędne, niekochane. Pozbawia to możliwości kształtowania się poczucia własnej wartości (Ryś 2001). Wykorzystywanie, groźby, poniżanie i surowe kary potwierdzają dodatkowo „zło dziecka”, które czuje się w takiej rodzinie zagrożone, co nie pozwala na zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa. Może rozwijać się w dziecku także poczucie pokrzywdzenia. Brak poczucia własnej wartości, brak miłości i brak poczucia bezpieczeństwa może włączyć mechanizm wycofania się (zaburzenia internalizacyjne) lub mechanizm gniewu, agresji i zemsty za doznawane krzywdy, co stanowi podłoże zaburzeń o charakterze eksternalizacyjnym. Dziecko takie jest podatne na wpływy otoczenia (grupy rówieśniczej, opozycyjnej), w którym poszukuje zaspokojenia potrzeb zdeprecjonowanych w środowisku rodzinnym (szacunku, uznania, miłości, bezpieczeństwa). Nie uczy się także w środowisku pozbawionym pozytywnych więzi wzorów relacji z innymi i zachowań empatycznych, co toruje drogę do kształtowania się osobowości antyspołecznej (Radochoński 2009), którą cechuje brak przestrzegania norm społecznych, tendencje do manipulacji innymi, impulsywność, nieprzewidywalność zachowań związana z brakiem refleksyjności, agresywność i brak poczucia winy w sytuacji krzywdzenia innych (zemsta za wcześniej doznane krzywdy).

2. Rodzina władzy. Kolejny typ rodziny to rodzina władzy (tab. 2), której cechy częściej obserwowane są w grupie osób zaburzonych (większa dysfunkcjonalność): Rodzinę charakteryzuje wyraźna struktura (hierarchiczna), a rodzicom brakuje umiejętności lub zainteresowania budowaniem relacji. Dodatkowo więzi te niszczy trwałe koncentrowanie się na wynikach. Najważniejsze w tej rodzinie są obowiązki domowe i zadania oraz zasady, które na dalszy plan spychają uczucia i stosunki międzyludzkie. Występuje skłonność do krytycyzmu i wynajdywania wad, co powoduje wzajemne oddalenie od siebie członków rodziny. W związku małżeńskim rodziców widoczny jest wyraźny podział ról. Małżonków cechuje surowość, miłość okazują sobie jedynie poprzez wykonywanie obowiązków (dzieci nie widzą okazywania sobie wzajemnej miłości przez rodziców). Styl rodzicielski charakteryzuje silna władza rodziców nad dziećmi. W odczuciu dzieci życie składa się z nieskończonej listy obowiązków, lecz jednocześnie niewiadomą pozostaje, dlaczego obowiązki te należy wykonywać. Rodzice nie mają cierpliwości i są bardzo krytyczni. Dobre zachowanie dziecka nigdy nie jest dostatecznie zadowalające. Postępy dzieci nie są przez rodziców zauważane, przyjmowane są za

oczywiste. Rodzice nie dają dzieciom wsparcia i wskazówek co do wykonania obowiązków, gdyż oczekują, że dziecko samo będzie wiedziało, jak postąpić. Złe wykonanie zadania jest karcone przez rodziców. Dzieci wiedzą dokładnie, jakich obowiązków się od nich oczekuje, ale nie czują miłości ze strony rodziców, wobec czego nie traktują ich jako troszczących się opiekunów, lecz jako przełożonych. Dzieciom trudno jest powierzyć rodzicom swoje problemy. Często, odczuwając brak wsparcia i wrogość ze strony rodziców, wycofują się emocjonalnie. Dzieci bardzo szybko opuszczają dom, a wracają do niego jedynie z poczucia obowiązku. Ponadto dorosłe dzieci często buntują się przeciwko radom i pomocy udzielanym przez rodziców. Wolny czas nie jest poświęcany na pogłębianie wzajemnych relacji i poznawanie się, lecz na pouczanie dzieci, a do tego zwykle z zastosowaniem metody „silnej ręki” (Ryś 2001).

Tabela 2. Rodzina władzy w percepcji młodzieży zaburzonej (A) i niezaburzonej (B) – rozkład procentowy dla ojców i matek (N = 210)

Rodzina władzy		Matka				Ojciec			
		grupa A		grupa B		grupa A		grupa B	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Natężenie cechy	bardzo niskie	54	51,43	88	83,82	37	35,24	78	74,29
	niskie	38	36,19	14	13,33	40	38,10	17	16,19
	średnie	3	2,86	1	0,95	2	1,90	1	0,95
	wysokie	0	0,00	0	0,00	1	0,95	1	0,95
	bardzo wysokie	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Brak danych		10	9,52	2	1,90	25	23,81	8	7,62
Ogółem		105	100,00	105	100,00	105	100,00	105	100,00

Źródło: opracowanie własne.

Podobnie jak wcześniej, rodzina w większości przypadków nie jest oceniana przez młodzież jako rodzina władzy. Natężenie tej cechy młodzi ludzie oceniają jako bardzo niskie bądź niskie, zaś incydentalnie jako średnie lub wysokie. Widoczne są podobne trendy w ocenie matek i ojców oraz wśród osób zaburzonych i niezaburzonych, jak w odniesieniu do rodziny chaotycznej. Matki postrzegane są jako mniej „władcze” niż ojcowie, a także widoczny jest słaby trend do przejawiania cech rodziny władzy w grupie osób zaburzonych.

Również w tym przypadku nauczyciele w trakcie wywiadu opisywali struktury rodzin wielu uczniów (zwłaszcza rodzin młodzieży o zaburzonym zachowaniu) jako rodzin władzy (przy czym cecha ta w ich ocenie dotyczyła zwłaszcza ojców). Z uzyskanych danych wynika, że tylko trzy osoby z grupy A postrzegają swoją rodzinę jednoznacznie jako rodzinę władzy. Potencjalne

konsekwencje. Jednostki, które przywykły do bezwzględnego posłuszeństwa, a darzą rodziców uczuciem, przejmują często wzorce postępowania rodziców. Zachowują się despotycznie, a nawet okrutnie wobec młodszych i starszych kolegów. Inne są zastraszone i uległe, niezdolne do samodzielnego działania i myślenia, nawykłe tylko do wykonywania rozkazów i poleceń pochodzących z zewnątrz. Możliwy jest także bunt i agresja, wyrażana w sposób jawny lub ukryty. Osoby te mogą też stawiać bierny opór otoczeniu, przyswajając normy zachowania w sposób powierzchowny, bez zrozumienia, co utrudnia ich internalizację i przekształcanie wewnętrznych zasad i wzorców postępowania (Przetacznik-Gierowska, Włodarski 1994). W rodzinie władzy zaobserwować można jednostronny przepływ komunikatów: od rodziców do dzieci. Generalnie można sądzić, iż rodzina władzy toruje drogę do rozwoju osobowości autorytarnej (Adorno 2010).

3. Rodzina nadopiekuńcza (tab. 3) ma następujące cechy: Członkowie rodziny unikają niezgody i rozmów o trudnych problemach, wybierając niewiedzę, która zapewnia im spokój. Rodzice rzadko odwołują się do swojego autorytetu. Życie rodzinne jest skupione na dzieciach: rodzice nie poświęcają się sobie, a tylko dzieciom. Styl rodzicielski jest stylem dawania. Rodzice zachowują się tak, jakby od dzieci zależała zgoda na sprawowanie władzy rodzicielskiej. Nie stawiają wymagań, a grożąc karą, nie egzekwują ich. Dzieci mają władzę nad rodzicami, mają wygórowane oczekiwania i nie znoszą narzucania im obowiązków. W okresie dojrzewania dzieci łatwo poddają się presji rówieśników, a niespełnianie ich „zachcianek” staje się źródłem oskarżania rodziców o brak troski i zainteresowania. Dzieci tylko pozornie są niezależne i przygotowane do życia, w rzeczywistości boją się, czy dadzą sobie radę bez pomocy rodziców. Nie pragną opuszczenia domu, stąd moment odejścia jest odwlekany, a opuszczenie domu rodzinnego stanowi źródło wyrzutów sumienia, gdyż porzuca się kochających rodziców (odejście dzieci nie jest definitywne, a nawet pozostają one w domu, odgrywając rolę małych dzieci). Rodzice wymagają ciągłego zainteresowania sobą. Uczucia dorosłego dziecka wobec rodziców są ambiwalentne: żal za brak przygotowania do życia vs wdzięczność za troskę i miłość. Dynamikę życia rodzinnego cechują wrażliwość i szacunek, wzajemna pomoc i wsparcie w sytuacjach trudnych oraz kompromisy dla unikania problemów (Ryś 2001).

Można zauważyć, że w odniesieniu do omawianego modelu rodziny rozkłady procentowe są podobne. Nie dostrzeżono tu większych różnic w zaobserwowanych tendencjach. Niewielki odsetek badanych postrzega własną ro-

dzinę jako nadopiekuńczą (matki ok. 10%, ojcowie ok. 9%). Widoczny jest słaby, ale zadziwiający, trend zaprzeczający stwierdzanym teoretycznie prawidłowościom (wyniki znormalizowane): generalnie matki są mniej opiekuńcze niż ojcowie w percepcji młodzieży. Ogólnie jednak w grupie zaburzonych mniej występuje postaw nadopiekuńczych. Mieczysław Radochoński (1998, 1999) zaznacza, że kobiety wychowywane w sposób nadopiekuńczy przenoszą te postawy na własne dzieci. Mechanizm ten działa także w przypadku przekazywania wielu innych form zaburzonych relacji i postaw (m.in. ograniczanie autonomii dziecka i nadmierna ingerencja w jego sprawy).

Tabela 3. Rodzina nadopiekuńcza w percepcji młodzieży zaburzonej (A) i niezaburzonej (B) – rozkład procentowy dla ojców i matek (N = 210)

Rodzina nadopiekuńcza		Matka				Ojciec			
		grupa A		grupa B		grupa A		grupa B	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Napięcie cechy	bardzo niskie	7	6,67	5	4,76	12	11,43	8	7,62
	niskie	77	73,33	88	83,82	60	57,14	80	76,19
	średnie	8	7,62	8	7,62	5	4,76	5	4,76
	wysokie	2	1,90	2	1,90	2	1,90	3	2,86
	bardzo wysokie	1	0,95	0	0,00	1	0,95	1	0,95
Brak danych		10	9,52	2	1,90	25	23,81	8	7,62
Ogółem		105	100,00	105	100,00	105	100,00	105	100,00

Źródło: opracowanie własne.

Potencjalne konsekwencje. Zbyt elastyczne granice cechujące rodzinę nadopiekuńczą (Ryś 2001), a także niekonsekwencja w stawianiu i egzekwowaniu wymagań od dziecka, mogą powodować, że dziecko nie potrafi różnicować ról rodzinnych oraz przypisanych im praw i obowiązków. Funkcjonowanie w warunkach takiej struktury rodzinnej może też spowodować ukształtowanie się osobowości zależnej lub wyuczonej bezradności, związanej z nadmierną kontrolą i zależnością od rodzica, a także ukształtowanej z powodu braku doświadczeń uczących na skutek tendencji rodziców do wyręczania dziecka. Może także ukształtować się osobowość eksploatorska lub merkantylna (Fromm 2000), gdyż dziecko nawykłe jest do brania, a nie uczy się dawania, stawia wymagania i ma poczucie posiadania do tego prawa, a nie ma poczucia konieczności spełniania obowiązków wobec innych. Tak ukształtowany egocentryzm i egoizm może być źródłem zaburzeń osobowości o charakterze antyspołecznym (zaburzenia eksternalizacyjne), zaś bezradność i poczucie bezwartościowości może skutkować ukształtowaniem się osobowości zależnej (zaburzenia internalizacyjne).

4. Rodzina uwikłana ma następującą specyfikę (tab. 4): Widoczne jest przesadne przywiązywanie wagi do wzajemnych relacji. Rodzice są obsesyjnie związani z dziećmi, ale zarazem silnie zorientowani na siebie. Piełęgnują uzależnienie swoich dzieci, myślą i działają za nie. Są bardzo oddani swoim dzieciom, ale jednocześnie zaborczy, co uniemożliwia dziecku rozwój. Małżeństwo nie jest oparte na więzi psychicznej – w relacjach małżeńskich występuje obcość lub poczucie zagrożenia. Rodzice manipulują dziećmi (stawianie ich w sytuacji bez wyjścia) i wywołują w nich stałe poczucie winy, co powoduje trudności dzieci w sferze emocjonalnej. Cechuje je brak autentyczności, gdyż starają się dostosować do oczekiwań rodziców, nawet wbrew sobie. Dzieci symbolicznie na zawsze pozostają w domu rodzinnym (choćby fizycznie się z niego wyprowadziły). Odejście z domu jest traktowane jako niełojalność wobec rodziny. Dzieci nie mają prawa prowadzić samodzielnego życia, stąd w wieku dojrzałym manipulowane są przez rodziców. Dynamika życia rodzinnego opiera się na braku szczerości. Nie wyraża się tu prawdziwych uczuć, a z uwagi na przyjęty konformizm nie ma w niej otwartych konfliktów. Odczuwalne są jednak napięcia i niepokoje. Rodzice dominują w planach życiowych dzieci (Ryś 2001).

Analiza wskazuje podobne tendencje w porównywanych grupach – zarówno młodzież z zaburzeniami zachowania, jak i młodzież z grupy kontrolnej, nie postrzega swoich rodzin jako uwikłanych, ale występują pewne różnice w obu grupach: wśród osób zaburzonych rodzina częściej jest postrzegana jako uwikłana. Natomiast zróżnicowanie ról rodzicielskich ze względu na płeć wskazuje, że to ojcowie przejawiają więcej cech rodziny uwikłanej.

Tabela 4. Rodzina uwikłana w percepcji młodzieży zaburzonej (A) i niezaburzonej (B) – rozkład procentowy dla ojców i matek (N = 210)

Rodzina uwikłana		Matka				Ojciec			
		grupa A		grupa B		grupa A		grupa B	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Napięcie cechy	bardzo niskie	55	52,38	90	85,72	44	41,90	84	80,00
	niskie	39	37,14	13	12,38	36	34,29	13	12,38
	średnie	1	0,95	0	0,00	0	0,00	0	0,00
	wysokie	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
	bardzo wysokie	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Brak danych		10	9,52	2	1,90	25	23,81	8	7,62
Ogółem		105	100,00	105	100,00	105	100,00	105	100,00

Źródło: opracowanie własne.

Potencjalne konsekwencje. W rodzinach uwikłanych granice są wewnętrznie splątane (Ryś 2001), powodując patologiczną, nieprawidłową zależność wszystkich członków rodziny – rodzice zwykle instrumentalnie wykorzystują dzieci we własnych rozgrywkach o charakterze emocjonalnym (efekt zaburzonych więzi małżeńskich). Skutkuje to nadmierną koncentracją na dzieciach i ich uzależnieniem od rodziców w celu zaspokajania ich potrzeb oraz tendencją do obwiniania dziecka za własne niepowodzenia. Rozwojowo powoduje to sztuczne dostosowanie się do oczekiwań rodziców, skutkujące brakiem autentyzmu (nadmierny konformizm), autonomii i samodzielności, a także zaburzeniami emocjonalnymi u dzieci, które nie mają możliwości ekspresji własnych uczuć i mają poczucie winy wywoływane przez rodziców. Trudności dziecka wynikające z takiej struktury rodzinnej powodować mogą zaburzenia emocjonalne, tendencję do wycofywania się z relacji, brak ekspresji siebie, a stąd i trudności z określaniem własnej tożsamości (zaburzenia internalizacyjne).

5. Rodzina prawidłowa (tab. 5) to typ struktury, której charakterystyka jest następująca: Członków rodziny łączą silne więzi, ale z zachowaniem odrębności. Rodzice sprawują kontrolę nad dziećmi, współpracują ze sobą, a dzieci mogą na nich polegać. Szanuje się prawa i uczucia innych. Wszystkim zależy na rozwoju każdego członka rodziny, zachęca się do odkrywania talentów i uzdolnień. Związek rodziców opiera się na miłości, szacunku, zrozumieniu i prawidłowej komunikacji. Rodzice radzą sobie w sytuacjach kryzysowych, a problemy nie są zatajane, ale rozwiązywane, prośby dzieci dokładnie analizowane. Dzieci szanują rodziców, których autorytet jest utrzymywany i wspierany przez oboje rodziców, stąd mogą oni oczekiwać od dzieci wypełniania ustalonych zasad. Rodzice zapewniają dzieciom miłość, bezpieczeństwo, akceptację i kontakt, pomagają w rozwoju, eksponując silne i eliminując ich słabe strony. Zapewniają dzieciom wystarczającą swobodę, by były sobą. Przekroczenie zasad podlega dyscyplinowaniu, ale stosowane kary nie wpływają negatywnie na wzajemne relacje. Dzieci zachęca się do kontaktu z innymi, wdraża do odpowiedzialnych zadań i samodzielności, zachęca do wyrażania swojego zdania, ale rodzice rezerwują sobie prawo sprzeciwu, gdy decyzja dziecka jest niewłaściwa. Dzieci mają poczucie bezpieczeństwa, pewności i nie muszą zajmować się problemami dorosłych. Mają poczucie własnej wartości i czują się przygotowane do życia. Rodzice starają się unikać nadmiaru rad, a dzieci z przyjemnością wracają do rodzinnego domu (Ryś 2001).

Tabela 5. Rodzina prawidłowa w percepcji młodzieży zaburzonej (A) i niezaburzonej (B) – rozkład procentowy dla ojców i matek (N = 210)

Rodzina prawidłowa		Matka				Ojciec			
		grupa A		grupa B		grupa A		grupa B	
		n	%	n	%	n	%	N	%
Napięcie cechy	bardzo niskie	6	5,72	1	0,95	7	6,67	2	1,90
	niskie	41	39,05	18	17,14	44	41,90	29	27,62
	średnie	18	17,14	19	18,11	8	7,62	15	14,29
	wysokie	20	19,05	51	48,57	12	11,43	34	32,38
	bardzo wysokie	10	9,52	14	13,33	9	8,57	17	16,19
Brak danych		10	9,52	2	1,90	25	23,81	8	7,62
Ogółem		105	100,00	105	100,00	105	100,00	105	100,00

Źródło: opracowanie własne.

Analiza danych wskazuje dominację tej struktury rodzinnej oraz zróżnicowanie wynikające z ról rodzicielskich (postawa matki częściej w obu grupach jest uznawana jako prawidłowa w porównaniu z postawą ojca). Różnica w postrzeganiu matki i ojca może wynikać z przypisanej ojcu roli społecznej. To właśnie od niego społeczeństwo oczekuje „utrzymania dyscypliny, porządku i zapewnienia posłuszeństwa wobec rodziców”. Matka zaś częściej „pobłaza” i chroni przed ojcem. Dzieci automatycznie postrzegają ją jako „lepszego rodzica”.

Aby faktycznie można było mówić o rodzinie prawidłowej (niezależnie od tego, jak postrzega ją młodzież), wyniki muszą mieścić się w skali od średniej do bardzo wysokiej. Równocześnie w charakterystyce rodziny: chaotycznej, władzy, nadopiekuńczej i uwikłanej muszą pojawić się wyniki niskie bądź bardzo niskie. Jednostki, które spełniają ten warunek to: w grupie A – 42,86% (określając matkę) i 20,10% (określając ojca); w grupie B – 72,38% (określając matkę) i 52,38% (określając ojca).

Potencjalne konsekwencje. Najliczniejszy odsetek młodzieży (z obu grup) określa swoją rodzinę jako prawidłową, co jest to zgodne z twierdzeniem Sharon D. Herzberger (2002), że ludzie lubią myśleć o swoim domu jako o miejscu azylu i wsparcia. Analizując obiektywne wyniki dotyczące rodzin nie zawsze tak jest. Dla wielu osób dom może być źródłem bólu, upokorzenia i zadawanej krzywdy. W prawidłowo funkcjonującej rodzinie istnieją więzi emocjonalne, wspólne uznawanie wartości, wzajemny szacunek, zaufanie, przebaczenie i oddanie (Ostrowska 1998). W rodzinie prawidłowej granice pomiędzy rodzicami i dziećmi są elastyczne, ale określone. Rodzinę tę nazywa się rodziną związków, które uczą dzieci prawidłowych relacji, a jednocześnie motywują je do przejmowania wzorów funkcjonowania rodziny pochodzenia

i realizowania ich w rodzinie własnej. Rodzina o tej strukturze zapewnia realizację wszystkich podstawowych potrzeb dziecka, stanowiąc podstawę prawidłowego rozwoju, co niewątpliwie jest mniej widoczne w grupie osób o zaburzonych zachowaniach.

W tabeli 6 zestawiono wyniki analiz testem t-studenta dla dwóch grup niezależnych dla zmiennej typ rodziny: ocena matka/ojciec w percepcji młodzieży z zaburzeniami zachowania i bez trudności adaptacyjnych. Analiza jednoznacznie wykazała, że młodzież w obu grupach inaczej postrzega swoją matkę i ojca w rodzinie: chaotycznej, władzy, prawidłowej i uwikłanej. Różnice w każdym przypadku są istotne statystycznie. Generalnie, zarówno matka jak i ojciec są postrzegani przez młodzież bez trudności adaptacyjnych jako mniej chaotyczni, władczy i uwikłani. Młodzież ta ocenia zaś swoich rodziców w kontekście rodziny prawidłowej znacznie wyżej niż rówieśnicy z grupy o zaburzonym zachowaniu. Wszystkie te analizy okazały się być istotne statystycznie. Oznacza to, że zmienna zachowanie (zaburzenie vs. jego brak) różnicuje percepcję swoich opiekunów w kontekście wyróżnionych typów rodzin. Dodatkowo, we wszystkich tych przypadkach wielkość efektu wskazuje na silny związek między badanymi zmiennymi. Najmniej różnicuje natomiast badanych z obu grup ocena swoich rodziców w aspekcie nadopiekuńczości.

Tabela 6. Percepcja pięciu typów rodziny w rozbiciu na matkę i ojca przez dwie grupy młodzieży (A, B) wraz z wynikiem testu t oraz wielkością efektu*

Typ rodziny	Opiekun	Grupa	N	M	SD	test t	Effect size (d)
Chaotyczna	matka	zaburzenia	94	14,98	10,67	F = 21,98, p < 0,05; t(160) = 5,90, p < 0,001	0,93
		brak zaburzeń	103	7,27	7,15		
	ojciec	zaburzenia	80	17,94	11,93	F = 10,31, p < 0,05; t(150) = 4,99, p < 0,001	0,81
		brak zaburzeń	97	9,72	9,53		
Władzy	matka	zaburzenia	94	19,54	9,80	F = 3,01, p > 0,05; t(195) = 5,04, p < 0,001	0,72
		brak zaburzeń	103	12,90	8,69		
	ojciec	zaburzenia	79	21,04	11,34	F = 6,07, p < 0,05; t(153) = 4,58, p < 0,001	0,74
		brak zaburzeń	97	13,69	9,60		
Prawidłowa	matka	zaburzenia	94	40,18	11,63	F = 16,55, p > 0,05; t(156) = -5,02 p < 0,001	0,8
		brak zaburzeń	103	47,24	7,47		
	ojciec	zaburzenia	79	37,42	13,21	F = 4,84, p < 0,05; t(143) = 4,23 p < 0,001	0,71
		brak zaburzeń	97	45,06	10,10		
Nadopiekuńcza	matka	zaburzenia	94	31,94	8,15	F = 2,43 p > 0,05; t(195) = 0,37 p = 0,712	–
		brak zaburzeń	103	31,54	6,73		
	ojciec	zaburzenia	79	29,27	9,36	F = 1,11, p > 0,05; t(174) = -0,81, p = 0,42	–
		brak zaburzeń	97	30,32	7,92		

Typ rodziny	Opiekun	Grupa	N	M	SD	test t	Effect size (d)
Uwikłana	matka	zaburzenia	94	19,23	10,08	F = 3,32, p < 0,05; t(187) = 4,86, p < 0,001	0,71
		brak zaburzeń	103	12,59	8,98		
	ojciec	zaburzenia	79	18,65	9,75	F = 4,89, p < 0,05; t(152) = 4,93, p < 0,001	0,8
		brak zaburzeń	97	11,86	8,21		

* Termin używany do opisanie wielkości efektu, czyli oszacowania stopnia w jakim efekt oddziaływania jest obecny w populacji. Powszechnie stosowaną miarą wielkości efektu w przypadku różnicy dwóch średnich jest współczynnik d Cohena. Wartość wielkości efektu: mała d = 0,2; średnia d = 0,5; duża d = 0,8; zob. Cohen 1988, s. 25–26; Rodriguez 2007, s. 300.

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 7 zestawia dane analizy dla typów rodzin po dokonaniu połączeń i zgeneralizowaniu oceny matki i ojca (ogółem). Można zauważyć, że wyniki te potwierdzają wcześniejsze ustalenia: młodzież zaburzona i niezaburzona różni istotnie sposób oceny rodziny chaotycznej, władzy, prawidłowej i uwikłanej (w nadopiekuńczości występuje tendencja istotności – p = 0,058).

Tabela 7. Percepcja pięciu typów rodziny przez dwie grupy młodzieży (wynik całościowy) wraz z rezultatem testu t oraz wielkością efektu

Typ rodziny	Grupa	N	M	SD	Test t	Effect size (d)
Chaotyczna	zaburzenia	97	29,31	21,43	F = 23,44 p < 0,05; t(170) = 4,95, p < 0,001	0,75
	brak zaburzeń	103	16,41	15,00		
Władzy	zaburzenia	97	36,39	20,69	F = 13,36 p < 0,05; t(179) = 4,03, p < 0,001	0,6
	brak zaburzeń	103	25,82	15,89		
Prawidłowa	zaburzenia	97	69,70	25,49	F = 7,87 p < 0,05; t(179) = -6,055, p < 0,001	0,9
	brak zaburzeń	103	89,21	19,50		
Nadopiekuńcza	zaburzenia	97	54,27	19,42	F = 6,74 p < 0,05; t(183) = -1,91, p = 0,058	0,19
	brak zaburzeń	103	59,03	15,50		
Uwikłana	zaburzenia	97	33,81	18,86	F = 7,94 p < 0,05; t(182) = 4,39, p < 0,001	0,65
	brak zaburzeń	103	23,21	14,89		

Źródło: opracowanie własne.

Dyskusja wyników. Potwierdzono zatem obie postawione hipotezy o zróżnicowaniu struktury rodziny w obu porównywanych grupach – zaburzonych i niezaburzonych oraz o zróżnicowaniu ról rodzicielskich wyznaczającym poziom zaburzeń: struktura rodziny osób przejawiających zaburzenia jest w większym stopniu dysfunkcjonalna, zaś dysfunkcjonalność tę w większym stopniu wyznaczają cechy i zachowania ojca.

Ze względu na największe zróżnicowanie w obrębie wyników dotyczących postrzegania rodziny prawidłowej, także różnice odnoszące się do zaburzeń w zachowaniu wyznaczanych cechami tej struktury rodziny są największe (d = 0,9), co realnie wskazuje, że rodzina prawidłowa chroni jednostkę przed

indywidualną dysfunkcjonalnością. Ogólna tendencja do nieprzypisywania rodzinie cech negatywnych powoduje, że różnice w postrzeganiu dysfunkcjonalności rodziny przez obie porównywane grupy muszą być mniejsze, jednak i tu widoczne są istotne różnice w zakresie poziomu występowania poszczególnych typów rodzin w deklaracjach młodzieży reprezentujących porównywane grupy. W największym stopniu różnicuje je kolejno: rodzina chaotyczna ($d = 0,75$) i uwikłana ($d = 0,65$) oraz rodzina władzy ($d = 0,6$), zaś w najmniejszym stopniu (tendencja istotności) rodzina nadopiekuńcza ($d = 0,19$). Wszystkie te rodziny cechują negatywne, splątane relacje lub ich brak oraz niezdrowe granice, niekonsekwencja, surowość i niepewność doświadczana przez dzieci, wyznaczające poczucie zagrożenia, problemy z samooceną, bezradność, co powoduje, że jednostka poszukuje sposobów radzenia sobie, które są dla niej możliwe, jednak rozwojowo dysfunkcjonalne. Rodzinę chaotyczną cechuje brak więzi pomiędzy członkami rodziny, napięcie, brak poczucia bezpieczeństwa, stałe konflikty, co stanowi najbardziej wyraźny predyktor zaburzeń. Podobny mechanizm zaburzeń obserwujemy w wypadku rodziny uwikłanej, którą cechują nieprawidłowe relacje, splątane, a dzieci są wykorzystywane do zaspakajania potrzeb rodzica. Odmienny mechanizm zaburzeń możemy przypisać rodzinie władzy, którą cechuje głównie wymaganie posłuszeństwa dzieci wobec rodziców, surowość, nadmierne wymagania, brak miłości, a więc zbyt sztywne granice. Nadmiar miłości i brak doświadczeń uczących oraz tendencja do uzależniania dziecka mogą stanowić mechanizm zaburzeń ewokowany przez cechy rodziny nadopiekuńczej, o zbyt elastycznych granicach, w której wyręcza się dziecko i cechuje ją tendencja do sprawowania nadmiernej opieki, co powoduje bezradność dziecka i jego uzależnienie od innych (wycofanie). Pozytywnym predyktorem rozwoju dziecka w rodzinie są zatem cechy rodziny prawidłowej, a więc silna, prawidłowa więź oparta na wzajemnej miłości między rodzicami a dziećmi, potwierdzana miłością małżeńską, a ponadto prawidłowe granice (niezbyt sztywne i niezbyt elastyczne), które stanowią źródło porządkowania ról, organizowania życia rodziny oraz poczucia pewności (bezpieczeństwa), związanego też z poczuciem otrzymywania potrzebnego wsparcia w sytuacjach trudnych.

W kontekście ról rodzicielskich, czyli znaczenia cech i zachowań matki i ojca dla prawidłowego rozwoju jednostki można wskazać, że największe znaczenie dla procesu dewiacyjnego ma chaotyczna matka ($d = 0,93$, wobec ojca – $d = 0,81$), uwikłany ojciec ($d = 0,8$, wobec matki – $d = 0,71$). Cechy rodziny władzy w niewielkim stopniu różnicują znaczenie ról rodzicielskich (matka – $d = 0,72$; ojciec – $d = 0,74$), natomiast dla procesu niezaburzonej adaptacji większe znaczenie mają tu cechy matki, właściwe dla rodziny prawidłowej

($d = 0,8$, wobec ojca – $d = 0,71$). Cechy rodziców nadopiekuńczych nie różnicują zaburzeń funkcjonowania społecznego badanej młodzieży (wynik nieistotny przy uwzględnieniu ról rodzicielskich, jedynie z tendencją istotności bez ich uwzględnienia). Nie oznacza to jednak, że rodzina nadopiekuńcza pozytywnie oddziałuje na rozwój dziecka, ale nie ujawnia się on tak silnie w zaburzeniach przystosowania.

Refleksja końcowa

Powszechnie podkreśla się charakterystyczny dla czasów współczesnych trend powszechnej juwenalizacji, który musi stanowić czynnik przekładający się na relacje rodzinne. Przejawiać się to może w zmianie owego odruchowego uczucia łączącego oba pokolenia – rodziców i dzieci, które zawsze przecież było trudne, gdyż wymagało od rodziców rezygnacji z posiadanych przez nich swobód i wolności w wielu sferach, na rzecz samoograniczania się i podporządkowania wielu nowym obowiązkom (Mizińska 2008, s. 111–130). Ta swoista relacja „poświęcenia się” zmienia w świecie ponowoczesnym swoje znaczenia, gdyż obowiązujący w relacjach międzyludzkich model rynkowy i handlowy, który Erich Fromm (2000) nazywa merkantylnym, wywiera także destrukcyjny wpływ na relacje rodzicielskie. Rodzicielstwo staje się swoistą formą transakcji, gdzie jej wyznacznikiem staje się wymiana usług i odpłacalność, stąd rodzice zaczynają traktować własne dzieci jak „inwestycję” (Mizińska 2008, s. 119–120). Inwestowanie rozpoczyna się już w momencie planowania, czyli tzw. świadomego rodzicielstwa, bowiem rolę rodzica podejmuje się zwykle wówczas, gdy zaistnieją ku temu odpowiednie warunki, gdy osoba dorosła spełni się w innych rolach i sferach życia (materiałnej i zawodowej). Egzemplifikacją tego staje się fenomen „wschodzącej dorosłości”, traktowanej jako nowy etap rozwoju w życiu człowieka i kategoria społeczna, wyznaczana cechami współczesnego świata. Utrudnia on jednak bezkonfliktowe dorastanie i wejście w życie dorosłe, powodując przedłużające się „zawieszenie” w określaniu własnej tożsamości, torując drogę także powiązanym z tym zaburzeniom.

Pełnienie ról rodzicielskich jest ponadto dzisiaj zupełnie inne – niezależność rodzica w rodzinie tradycyjnej staje się powoli nieaktualna, bowiem większość funkcji wychowawczo-socjalizacyjnych przejmują różne instytucje wychowawcze i opiekuńcze (żłobek, przedszkole, szkoła, instytucje kultury). Dom staje się miejscem snu i źródłem finansowania dziecka, a inne elementy wspólnego bycia stopniowo są eliminowane. Można je bowiem zastąpić, czyli kupić na różnego rodzaju rynku usług, od instytucji edukacyjnych i jej służb pomocniczych: nauczycieli, pedagogów, psychologów, korepe-

tytorów, ochroniarzy itp. Dziecko otaczane jest profesjonalistami od wychowania, nauczania i opieki, stopniowo „wypierającymi” zadania rodzica. Relację między rodzicami a dziećmi zastępują też różne urządzenia (nowe technologie) zajmujące dziecku czas, którego rodzice nie mogą, nie potrafią lub nawet nie chcą mu poświęcić. Wszystko to powoduje, że rodzina przestaje prawidłowo pełnić swe funkcje, a przecież są one niezastępowalne, związane są bowiem z realizowaniem w rodzinie podstawowych potrzeb dziecka, których w innej przestrzeni wychowania realizować się nie da (miłość, przynależność, bliskość). Można zatem postawić tezę, że współczesne młode pokolenie „jest zadbane organizacyjnie”, jeśli pozwalają na to zasoby materialne rodziny, ale wyraźnie „zaniedbane relacyjnie”, co skutkuje, bo musi, poczuciem zagubienia, opuszczenia, izolacji, braku wsparcia, które to uczucia – jako egemplifikacja deprecjacji potrzeb afiliacyjnych, bezpieczeństwa i miłości – muszą powodować negatywne skutki rozwojowe w postaci zachowań redukujących poczucie „nieszczęścia” wynikającego z deficytu zaspokojenia tych najbardziej podstawowych ludzkich potrzeb. Redukcji tej można dokonać stosując różne mechanizmy, które sprowadzają się do przemocy (różne formy agresji) lub tendencji do samozniszczenia (uzależnienia, samobójstwo), egemplifikujących zaburzenia o charakterze eksternalizacyjnym lub internalizacyjnym, mającym w tym wypadku charakter funkcjonalny (stanowią strategię radzenia sobie z sytuacją trudną – deficytu wspierającej rozwój dziecka rodziny).

Współczesne społeczeństwo oparte na ideologii konsumpcji stanowi istotne źródło i czynnik destrukcji relacji rodzicielskich, gdyż koncentracja na zdobywaniu dóbr materialnych, służących zapewnieniu poczucia komfortu materialnego, skutkować musi minimalizacją osobowego kontaktu, co powoduje wzrost poczucia dyskomfortu psychicznego, wynikającego z „głodu uczuć” i „głodu autorytetów” (Giddens 2001). Uczuć bowiem nie przekazuje się przez dobrobyt materialny, ale przez uważny i osobisty kontakt, zaś autorytet rodzicielski nie jest wyznaczany przez dobra materialne, ale więzi emocjonalne w rodzinie.

Można zaryzykować twierdzenie, że współcześni rodzice mylnie pojmują odpowiedzialność pedagogiczną, zwykle utożsamiając autentyczną troskę o dziecko z dobrostanem i bezpieczeństwem materialnym, którego mu dostarczają (jeśli takie zasoby posiadają). Traktują więc dziecko jako byt materialny, a nie duchowy. Rozwój w takich warunkach musi skutkować różnymi zaburzeniami, których doświadcza dziecko. Zaburzenia te widoczne będą w całym jego życiu, odciskając ślad na dokonywanych w przyszłości wyborach.

Istotnym czynnikiem rozwoju (wychowania i socjalizacji) dziecka w rodzinie jest osobowość rodziców, co uzewnętrznia się nie tylko poprzez normy

i wartości, przekazywane przez rodziców bezpośrednio i pośrednio, ale poprzez sposób ich przekazywania, co wiąże się z jakością codziennych interakcji, determinowanych cechami osobowości. W kontekście relacji rodzinnych i odpowiedzialności rodzicielskiej ważną zmienną wyjaśniającą ich charakter i jakość wydaje się syndrom osobowości makiawelicznej, który coraz bardziej widoczny jest w czasach ponowoczesnych, zaś wiąże się z emocjonalnym chłodem, instrumentalizmem i negatywnym obrazem świata społecznego, racjonalizującym jakość relacji – chłodnych i instrumentalnych, wymiennych (Pilch 2008, s. 143–156). Syndrom ten ujawnia się i normalizuje także w świadomości i zachowaniach młodego pokolenia (Wysocka 2009, s. 87–109), torując drogę zaburzeniom przystosowawczym.

Jak wykazały autorki – choć w wybiórczy sposób – rodzina jest dziecku potrzebna, co wskazuje tendencja do jej oceny w kategoriach pozytywnych (myślenie życzeniowe), a ponadto jej dysfunkcjonalność przekłada się na zaburzenia adaptacyjne młodego pokolenia, które stając się dorosłe, prawie na pewno wzory dysfunkcjonalności z rodziny pokolenia przeniesie na funkcjonowanie rodziny własnej.

Literatura

- Achenbach T.M. (1982), *Developmental psychopathology*, Wiley, New York.
- Achenbach T.M. (1991a), *Integrative guide for the 1991-CBCL/4-18, YSR, and TRF Profiles*, University of Vermont, Department of Psychiatry, Burlington.
- Achenbach T.M. (1991b), *Manual for the Teacher's Form and 1991 Profile*, University of Vermont, Department of Psychiatry, Burlington.
- Adorno T.W. (2010), *Osobowość autorytarna*, tłum. M. Pańków, PWN, Warszawa.
- Bertalanffy L. (1984), *Ogólna teoria systemów – podstawy, rozwój, zastosowania*, tłum. E. Woydyło-Woźniak, PWN, Warszawa.
- Bradshaw J. (1994), *Zrozumieć rodzinę*, IPZiT, PTP, Warszawa.
- Cohen J. (1988), *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Hillsdale.
- Drożdżowicz L. (1999), *Ogólna teoria systemów*, [w:] *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Barbaro B. de (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Field D. (1996), *Osobowości rodzinne*, tłum. Z. Kościuk, Oficyna Wydawnicza „Logos”, Warszawa.
- Fromm E. (2000), *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*, tłum. R. Saciuk, PWN, Warszawa–Wrocław.
- Frydrychowicz A. (1989), *Różne podejścia metodologiczne w psychologicznej diagnozie rodziny*, „Zeszyty Naukowe Instytutu Badania Prawa Sądowego”, nr 31.
- Giddens A. (2001), *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, PWN, Warszawa.
- Giza-Poleszczuk A. (2002), *Rodzina i system społeczny*, [w:] *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*, Marody M. (red.), Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

- Gruca-Miąsik U. (2004), *Zastosowanie technik systemowych w diagnozowaniu rodzin i kandydatów na rodziców zastępczych*, [w:] *Diagnostyka pedagogiczna i profilaktyka w szkole i środowisku lokalnym*, Deptuła M. (red.), Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Herzberger S.D. (2002), *Przemoc domowa: perspektywa psychologii społecznej*, tłum. E. Bielawska-Batorowicz, PARPA, Warszawa.
- Kwak A. (2005), *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Kwieciński Z. (1999), *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, [w:] *Humanistyka przełomu wieków*, Koziński J. (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- McWhirter J.J., McWhirter B.T., McWhirter A.M., Hawley McWhirter E. (2001), *Zagrożona młodzież*, PARPA, Warszawa.
- Mizińska J. (2008), *Młodość a wartość starości*, „Chowanna”, t. 1(30).
- Ostrowska K. (1998), *Wokół rozwoju osobowości i systemu wartości*, CMPPP MEN, Warszawa.
- Pilch I. (2008), *Osobowość makiaweliczna rodziców i ich dzieci – makiawelizm jako zagrożenie zdrowia i dobrostanu jednostki*, „Chowanna”, t. 2(31).
- Płopa M. (2005a), *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Płopa M. (2005b), *Więzi uczuciowe w małżeństwie i rodzinie. Metody badań*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z. (1994), *Psychologia wychowawcza*, t. 1–2, PWN, Warszawa.
- Radochoński M. (1987), *Choroba a rodzina*, WSP, Rzeszów.
- Radochoński M. (1998), *Wybrane zagadnienia psychopatologii w ujęciu systemowej koncepcji rodziny*, „Roczniki Socjologii Rodziny”, t. X.
- Radochoński M. (1999), *Systemowa charakterystyka środowiska rodzinnego wielokrotnych sprawców czynów przestępczych*, „Roczniki Socjologii Rodziny”, t. XI.
- Radochoński M. (2009), *Osobowość antyspołeczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- Rodriguez W. (2007), *Effect size*, [w:] *Encyclopedia of measurement and statistics*, Vol. 1, Salkind N.J. (red.), Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Ryś M. (2001), *Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*, CMPPP MEN, Warszawa.
- Slany K. (2002), *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków.
- Tryjarska B. (2000), *Rodzina w ujęciu systemowym*, [w:] *Rodzice i dzieci. Psychologiczny obraz sytuacji problemowych*, Milewska E., Szymanowska A. (red.), CMPPP MEN, Warszawa.
- Urban B. (2000), *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Wolańczyk T. (2002), *Zaburzenia emocjonalne i behawioralne u dzieci i młodzieży szkolnej w Polsce*, Akademia Medyczna, Warszawa.
- Wysocka E. (2009), *Transgresyjność a orientacja manipulatorska jako wyznaczniki autokreacji młodzieży*, [w:] *Intersubiektywność sztuki w recepcji i tworzeniu. Diagnoza, edukacja, wsparcie rozwoju*, Krasoń K., Mazepa-Domagala B., Wąsiński A. (red.), Centrum Ekspresji Dziecięcej przy Bibliotece Śląskiej, Wyższa Szkoła Administracji, Bielsko-Biała–Katowice.

Edyta Sielicka

Uniwersytet Szczeciński

Edukacja tanatologiczna – współczesne wyzwanie

Thanatology education – a contemporary challenge

ABSTRACT: Should we be interested in the subject of death, grief and suffering in our modern world, which is dominated by the cult of youth and vitality? Is there any room for thanatology issues in school education? These are the main questions answered in this article. We tend to ignore the subject of death in our everyday life as well as the consciousness of its omnipresence. Its educational meaning is very important and often forgotten. Research conducted in 2012–2013 among students of junior and high schools, has shown that 85% of them have directly experienced the death of people who were important to them. Based on the research results author suggests several improvements in educational context. There should be change in teachers' perception of the essence and purpose of thanatology education. There should be an implementation of thanatology content in teachers' education program as a separate subject is needed, or at least a clearly defined content in another subject which is developing teaching skills. The role of the school psychologist and pedagogue, as a team that can professionally support teacher in difficult situations should be strengthened. To make these changes possible, there must be a transition in perception of the role and place of thanatology education. This particular change can be a major challenge.

KEYWORDS: Thanatology, education, upbringing, death, mourning.

STRESZCZENIE: Czy we współczesnym świecie, w którym dominuje kult młodości, witalności, w szczególności sposób należy interesować się tematyką śmierci, żałoby, cierpienia? Czy w edukacji szkolnej istnieje przestrzeń, na tak dziś odsuwane zagadnienia tanatologiczne? To jedno z najważniejszych pytań, na które odpowiada niniejszy artykuł. Odsuwamy temat śmierci z naszego codziennego funkcjonowania, a wraz z nim świadomość jego wszechobecności. Wielokrotnie wspólnie przeżywamy żałoby państwowe, szkolne, słuchamy informacji o ofiarach ogromnych katastrof, wypadków, niestety bardzo często zapominamy o indywidualnym wymiarze każdej z nich. Nie nadajemy jej także znaczenia edukacyjnego. Jak wynika z przeprowadzonych w latach 2012–2013 badań własnych, których respondentami byli uczniowie szczecińskich szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, 85% spośród badanych uczniów bezpośrednio doświadczyło przeżywania śmierci

osób dla nich ważnych, ich umierania, bądź też żałoby. Postulaty niniejszego artykułu, które są wynikiem prowadzonych badań, koncentrują się wokół kilku obszarów działania, m.in.: zmiany postrzegania przez nauczycieli istoty i celowości edukacji tanatologicznej, wprowadzenia treści tanatologicznych do programu studiów pedagogicznych w ramach odrębnego przedmiotu, bądź też jasno wyodrębnionych treści w innym przedmiocie rozwijającym kompetencje nauczycielskie, wzmocnienia roli szkolnego psychologa i pedagoga, jako zespołu profesjonalnego wsparcia nauczyciela w trudnych sytuacjach. Niezbędnym krokiem do wprowadzania postulowanych zmian jest wielokrotnie wspomniana, zmiana perspektywy postrzegania roli i miejsca edukacji tanatologicznej, jako jednego z koniecznych komponentów edukacji szkolnej. I to właśnie ta zmiana stanowi główne współczesne wyzwanie.

SŁOWA KLUCZOWE: Tanatologia, edukacja, wychowanie, śmierć, żałoba.

Artykuł ma stać się zaczynem głębszej refleksji, na temat tego czy współczesna rzeczywistość w jakiś szczególny sposób wymusza na nas potrzebę zwrotu ku zagadnieniom związanym z tanatologią, i czy sama edukacja tanatologiczna stać się powinna nowym/ponownym wyzwaniem edukacyjnym.

Współcześnie możemy mówić o sobie, jako o społeczeństwie, które do świadomości, zarówno zbiorowej, jak i indywidualnej, nie chce przyjąć śmierci. Walczy z nią wszelkimi dostępnymi środkami: medycznymi (często próbując zachować życie wbrew woli pacjenta, rodziny; wbrew wiedzy, że uparczywa terapia nie zapobiegnie śmierci – Aszyk 2006, s. 134), prawnymi (uprzedmiotowiając śmierć, a zatem i umierającego, nadając jej miano jednej z procedur), społecznym (budując profesjonalne placówki, które pozwalają nam zabrać śmierć z przestrzeni publicznej i schować ją w salach hospicyjnych, szpitalnych), medialnym (nadając jej miano sensacji lub nierealny charakter poprzez wielokrotność jej powtarzalności w życiu jednego człowieka/postaci). O śmierci się nie rozmawia, nie zaprasza się jej do codzienności. Roman Tokarczyk zaznacza, że „kultura Zachodu »sprzeciwia się« śmierci, ponieważ ukształtowała odmienny stosunek do śmierci, niż kultury przyjmujące kres życia ludzkiego ze spokojem” (Tokarczyk 1985, s. 212). My się śmierci boimy, omijamy ją w naszych codziennych rozmowach. Z badań CBOS z 2012 roku wynika, że „niemal trzy czwarte Polaków (72%) deklaruje, że myśli o śmierci, jednak większości z nich (52%) zdarza się to rzadko. Co czwarty badany (28%) twierdzi, że nigdy nie zastanawiał się nad „tymi” sprawami” (Hipsz 2012, s. 1) Jak dalej zaznacza w komunikacie z badań Natalia Hipsz „w ciągu ostatniej dekady refleksyjność nad śmiercią nieznacznie się zmniejszyła – ubyłoby osób deklarujących, że myślą o niej często (od 2001 roku spadek o 9 punktów, do 20%), a przybyło takich, którym w ogóle się to nie zdarza” (wzrost o 6 punktów) (Hipsz 2012, s. 1).

Jeśli zestawimy otrzymane dane z kolejnymi informacjami statystycznymi, tym razem Głównego Urzędu Statystycznego, które pokazują nam, że co roku w Polsce umiera ok. 380 tys. ludzi.¹, to rodzi się pytanie, jak wielki jeszcze należy podjąć wysiłek, aby tak często doświadczając straty, przestać ją jednocześnie społecznie ignorować. Jak opisuje ten stan Zygmunt Bauman „Jedynie ludzie są istotami, które nie tylko wiedzą, ale też wiedzą, że wiedzą – nie mogą »nie wiedzieć« o swojej wiedzy. Nie mogą zwłaszcza nie zdawać sobie sprawy ze świadomości własnej śmiertelności”(Bauman 1998, s. 8).

Dziś jednak otrzymujemy obraz społeczeństwa, które doskonale opanowało umiejętność odsuwania od siebie problematyki tanatologicznej, choć doskonale wie, że jej doświadczanie jest nieuniknione. Nie dziwi zatem, że w tym świecie próbujemy ochronić dzieci i dorastającą młodzież przed tematyką i doświadczaniem śmierci, złudnie przyjmując, że jest to możliwe.

Poczucie osamotnienia i potrzeba wsparcia wśród młodzieży

Charakterystyczną cechą naszej codzienności jest wzrastające poczucie osamotnienia. Rodzina przestaje być wspólnotą budującą wzajemną sieć wsparcia, a staje się zbiorem indywidualnych potrzeb, którego nadrzędnym celem funkcjonowania jest tworzenie warunków do osobowego rozwoju jego poszczególnych członków. Nieprzeszkadzanie sobie w indywidualnych dążeniach jest jednym ze współczesnych warunków jego trwania.

Międzypokoleniowa opieka staje się mniej cenna niż wyspecjalizowane jej formy instytucjonalne. Chociaż bezemocjonalne, to ważne jednak, że profesjonalne, czyli zgodne lub też zbliżone do standardu oczekiwanego przez rodziców. Dziadkowie przecież przejmując opiekę nad wnukami, zazwyczaj nie zrealizują wychowawczych zaleceń rodziców, będą je „rozpieszczać” według własnego uznania, zgodnie z intuicją, emocjami czy też własnym pojęciem troski o ukochane wnuki. Wolą rodziców często jednak jest wychowanie według określonego przepisu na sukces – profesjonalnie, kierunkowo, z pełnym przekonaniem o właściwym inwestowaniu w rozwój dziecka. Prowadzi to często do przedkładania wychowania instytucjonalnego nad wsparcie dziadków. Przestaje mieć znaczenie, że może ono zaburzać jedną z najważniejszych inwestycji, którą są wspólnotowe więzi, dające szerokie wsparcie społeczne.

Oddalenie rówieśnicze staje się również dodatkowym źródłem osamotnienia. Łatwo zaobserwować na przerwach między lekcjami coraz większą liczbę

¹ Według Głównego Urzędu Statystycznego w 2012 zmarło 384 788 ludzi.

bę dzieci, które siedzą obok siebie, jednak nie razem. Wpatrzone w ekrany komórek, tabletów, nieobecne, zamyślane, jakby każde funkcjonowało w innej przestrzeni. Przestrzeni, którą na chwilę połączy dzwonek na lekcję i obowiązek wspólnego spędzenia czasu w szkolnych ławkach. Nie ma w niej jednak miejsca na szczere zainteresowanie drugim człowiekiem. Doskonale zjawisko to opisuje psychiatra dziecięcy Bruce Perry, który pisząc o potrzebie zmian w systemie szkolnym, zaznacza, że „mózg dziecka potrzebuje czegoś więcej niż tylko słów, lekcji i zorganizowanej aktywności: potrzebuje miłości, przyjaźni oraz wolności w zabawie i marzeniach (Perry 2011, s. 277). Podkreśla jednocześnie, obecną koncentrację szkoły na rozwoju poznawczym dzieci, z pominięciem ich rozwoju fizycznego i emocjonalnego. To zaniedbanie prowadzi między innymi do braku umiejętności radzenia sobie z trudnymi sytuacjami w życiu oraz poszukiwania pomocy w wirtualnym świecie.

Aby uświadomić sobie w jak wielu kwestiach młodzież oczekuje pomocy, wystarczy zajrzeć na fora internetowe. Wśród najczęściej powtarzających się pytań są te dotyczące: rozvodu rodziców, narkotyków, problemów w szkole, problemów z akceptacją swojego wyglądu, niespełnioną lub spełnioną miłością. Poszukiwanie w internecie odpowiedzi na te i inne pytania, to wirtualny krzyk o pomoc.

Ze względu na temat niniejszego artykułu przyjrzymy się bliżej pytaniom z obszaru problematyki tanatologicznej. Śledząc najpopularniejsze wśród młodzieży portale internetowe, możemy się przekonać jak wiele pytań dotyczy straty, żałoby, poszukiwania wsparcia. W zależności od dojrzałości ich autorów pytania te będą różnie sformułowane, jednak odnajdziemy tam powtarzające się wątki i problemy, które można pogrupować w następujące tematy: jak pogodzić się ze śmiercią kolegi? (zapytaj.onet.pl), widzieliście czyjąś śmierć? (e-młodzi.com), czym jest śmierć? (www.teenzone.pl), śmierć najbliższych-jak sobie poradzić? (www.m-forum.pl), jak długo nosi się żałobę po najlepszym przyjacielu? (www.dojrzewamy.pl), jak powinna wyglądać żałoba po koledze? (www.zapytaj.onet.pl).

Nie ulega wątpliwości, że Internet nie jest miejscem, w którym można uzyskać pełnowartościowe wsparcie w trudnych sytuacjach. Gdzie zatem może (powinien) szukać pomocy młody człowiek w chwili kryzysu?

Młodzież wobec trudnych tanatologicznie sytuacji

Aby odpowiedzieć na wyżej postawione pytanie, należy najpierw zidentyfikować rzeczywistą skalę problemu. W tym celu zadano pytanie o zmaganie się dzieci i młodzieży z kryzysem związanym ze śmiercią osób bliskich lub

kolegów, żałobą własną bądź osób znaczących. A także o to, jaka jest ich potrzeba wsparcia w tych sytuacjach, zaspokojona czy też nie?

Z danych uzyskanych w trakcie prowadzonych badań² wynika, że aż 86,5% uczniów szkół gimnazjalnych i licealnych ma w swoim życiu doświadczenia związane ze śmiercią, umieraniem i żałobą. Najczęściej dotyczą one śmierci kogoś z rodziny (70,7%). Badania nie wskazały istotnej różnicy między deklaracjami licealistów i gimnazjalistów, można zatem założyć, że doświadczenia te dotyczą także ich najmłodszych lat życia, a więc również czasu edukacji w szkole podstawowej. Tylko 14,5% badanych uczniów deklaruje, że nie ma żadnych doświadczeń związanych z sytuacjami tanatologicznymi. Wśród tych odpowiedzi 6,2% to uczniowie szkół gimnazjalnych, a 7,6% szkół licealnych. Uczniowie, oprócz śmierci osób bliskich, doświadczają także sytuacji śmierci swoich koleżanek i kolegów, zarówno tych szkolnych, jak i spoza środowiska szkolnego. Wśród przyczyn ich śmierci najczęściej wskazują: wypadek (23,8%), śmierć samobójczą (20,6%), śmierć z powodu choroby (13,7%), w wyniku przedawkowania substancji psychoaktywnych (12,7%), ale i na skutek doznanej przemocy (8,4%). Uczniowie codziennie spotykają się także z nieuleczalnymi chorobami swoich kolegów, w tym 19,2% deklaruje, że są to koleżdy szkolni, zaś 26,7% że są to osoby spoza szkoły. Ponadto, co czwarty uczeń (25,6%) deklaruje, że uczestniczył w sytuacji żałoby swojego nauczyciela, która wiązała się z utratą przez niego bliskiej osoby, zaś 11,8 % uczniów wskazuje na fakt spotkania się z nieuleczalną chorobą nauczyciela. Badani uczniowie doświadczali również podczas drogi edukacyjnej sytuacji związanych ze śmiercią nauczycieli, w tym 9,1% w wyniku choroby, 5,7% w wyniku wypadku oraz 5,4% na skutek samobójstwa³.

Dane te tylko sygnalizują jak często śmierć dotyka dzieci i młodzież oraz jak wielkie ma znaczenie w ich funkcjonowaniu. Gdy przyjrzymy się kolejnym informacjom dotyczącym odczuwania żałoby przez uczniów, zrozumiemy zasadność coraz częstszego pojawiania się postulatu świadomego wprowadzenia problematyki tanatologicznej w obszar działań edukacyjnych.

Z badań własnych wynika, że aż 64,8% uczniów deklarowało przeżywanie żałoby z powodu śmierci bliskiej im osoby. Warto tutaj podkreślić, że najsilniejsze poczucie zagrożenia wśród dzieci i młodzieży, które znacząco wpływa na ich prawidłowe funkcjonowanie społeczne, wywołuje właśnie utrata osób

² Badania własne prowadzone w latach 2012–2013 na grupie reprezentatywnej uczniów gimnazjów i liceów (738 uczniów) oraz nauczycieli szkół gimnazjalnych i licealnych (322 nauczycieli).

³ Badania własne.

najbliższych – między innymi w wyniku ich śmierci (Filipczuk 1980, s. 73). Zarówno gimnazjaliści, jak i licealiści wskazują również na zaistnienie w ich życiu sytuacji, w której odczuwali potrzebę udzielenia wsparcia w żałobie osobom im bliskim (53,8%) oraz koleżankom i kolegom (43,9%). W świetle tych danych należałoby oczekiwać, że dorośli, w tym nauczyciele, będą w obliczu uczestnictwa młodych osób w trudnych sytuacjach tanatologicznych, udzielać im należytego wsparcia. Niestety, jak wynika z deklaracji badanych uczniów, nauczyciele w bardzo ograniczony sposób postrzegani są jako źródło wsparcia. Jedynie 2,2% z nich wskazało nauczycieli/wychowawców/pedagogów jako osoby, które udzieliły im wsparcia, w tym wśród gimnazjalistów 1,9%, a wśród licealistów 2,5%. Niepokojący też wydaje się fakt, że aż 9,8% uczniów zadeklarowało, iż samodzielnie poradziło sobie w trudnej sytuacji lub też twierdzi, że nikt im w niej nie pomógł. Świadczy to o tym, że w obliczu sytuacji trudnej młody człowiek na terenie szkoły pozostaje samotny. Również w kontekście zaufania i postrzegania nauczycieli jako potencjalnego źródła wsparcia, ocena uczniów jest bardzo krytyczna. Pytani, czy w szkole jest ktoś, kto mógłby im pomóc w sytuacji dla nich trudnej tanatologicznie, w 50,7% przypadków odpowiadają, że w niej nie ma osoby, która mogłaby im udzielić pomocy w takiej sytuacji (49,3% gimnazjalistów, 52,1% licealistów). Obecność takiej osoby w szkole potwierdza 44,60% uczniów, zaś 4,7% uczniów nie udzieliła odpowiedzi na tak postawione pytanie. Wśród uczniów, którzy udzielili twierdzącej odpowiedzi, 16,4% (121) osób wskazało, że są to ich przyjaciele, zaś 6,9% (51), że są nimi znajomi/koleżanki/koledzy. Dane wskazujące taką osobę z grona pedagogicznego kształtowały się następująco:

- pedagog szkolny: 8,7% wskazań, w tym 8,4% gimnazjalistów, 9,0% licealistów,
- wychowawca: 5,3% wskazań, w tym 3,5% gimnazjalistów, 7,0% licealistów,
- nauczyciel: 4,2% wskazań, w tym 5,1% gimnazjalistów, 3,3% licealistów,
- psycholog szkolny: 1,8% wskazań, w tym 1,3% gimnazjalistów, 2,2% licealistów,
- ksiądz uczący w szkole: 1,6% wskazań, w tym 1,9% gimnazjalistów, 0,8% licealistów,
- katecheta uczący religii: 0,8% wskazań, w tym 0,3% gimnazjalistów, 1,4% licealistów.

Wyniki przeprowadzonego badania są dla szkoły, jako środowiska wychowawczego, druzgoczące. Odrobiną optymizmu napełniają dane mówiące o tym, że przynajmniej część uczniów wskazuje, że w sytuacji trudnej związanej z problematyką tanatologiczną otrzymała wsparcie od swojej rodziny/rodziców/najbliższych: 45,4% wskazań. Uczniowie pomoc otrzymali również

od swoich przyjaciół: 25,7% wskazań, w tym 23,5% gimnazjalistów, 28% licealistów. Jednocześnie otrzymane wyniki przekreślają partnerstwo szkoły we współpracy z rodziną w sytuacjach trudnych, szczególnie tych związanych z sytuacjami śmierci i umierania, o czym tak szeroko i z trwogą wspólnie debatujemy.

Edukacja tanatologiczna jako współczesne wyzwanie

Postulat, że w edukacji powinno zwrócić się uwagę na zagadnienia związane ze śmiercią wynika z przekonania, że „trzeba nam pamiętać nie tyle o samej śmierci, ile o jej aspekcie pewności; nie tyle o umieraniu, ile o wspólnej wiedzy, że wszyscy bez wyjątku umrzemy (Chabanis 1987, s. 9).

Odsuwając temat śmierci z naszego codziennego funkcjonowania, odsuwamy wraz z nim świadomość jego wszechobecności. Przypomnijmy – 86,5% gimnazjalistów i licealistów bezpośrednio doświadczyło przeżywania umierania osób dla nich ważnych, ich śmierci bądź też żałoby. Jako wspólnota wszyscy uczestniczymy w wielkich narodowych żałobach – śmierć Jana Pawła II, katastrofa smoleńska, ponadto codziennie jesteśmy informowani o wypadkach, kataklizmach, śmierci Wielkich Polaków i, co zaskakujące, nadal nie potrafimy zrozumieć jak ogromne znaczenie, także edukacyjne, ma to doświadczenie dla naszego prawidłowego emocjonalnego funkcjonowania. I jak twierdzi Agnieszka Naumiuk, „statystyki te nie są obojętne dla pedagogiki i wyznaczają kierunek poszukiwań i namysłów nad edukacją w trosce o dobro społeczne, w profilaktyce zagrożeń społecznych, np. niepokojących tendencji umieralności określonych grup, wpływu śmierci członka rodziny na jej dobrostan, jednostkowych przeżyć i koniecznej pomocy w sytuacji traumy, agresji i przemocy prowadzących do śmierci” (Naumiuk 2012, s. 192).

Analizowane powyżej dane powinny być rozpatrywane przez nauczycieli również w kontekście obniżenia (co najmniej krótkotrwałego) możliwości pełnego funkcjonowania ucznia w procesie edukacyjnym oraz wskazać na potrzebę posiadania przez pedagogów umiejętności udzielania wsparcia wychowankowi w trudnych doświadczeniach. Szczególnie, że te trudne chwile, jak deklarują sami uczniowie, dotyczą nie tylko przeżywania własnej żałoby, ale również pomocy bliskiej osobie. I ta świadomość powinna stać się kluczem do postrzegania edukacji tanatologicznej jako wyzwania dla wszystkich, którzy uczestniczą w towarzyszeniu dzieciom i młodzieży w ich procesie dorastania. Można oczywiście ominąć ten temat w obszarze edukacyjnym, uznając że za wsparcie młodzieży w trudnych sytuacjach powinni odpowiadać rodzi-

ce, jednak, jak już wspomniałam, przekreśli to ideę partnerstwa szkoły w procesie wychowania.

Świadomymi tego wydają się być badani nauczyciele deklarując, że szkoła powinna udzielać wychowankowi wsparcia w żałobie – 87,6% wskazań⁴. Szkoła jest przecież miejscem, w którym uczeń spędza tygodniowo minimum: 20 godzin na etapie edukacji wczesnoszkolnej, 25 godzin w klasach IV–VI, 29 godzin w szkole gimnazjalnej i 30 w szkole licealnej (Dz. U. 2012, poz. 204). Truizmem będzie dopowiedzenie, że najczęściej tam poznaje swoje pierwsze miłości, odczuwa życiowe porażki, nadzieje. Tam też przeżywa trudne sytuacje, które dotyczą go w codziennym życiu, także te związane z chorobą, śmiercią, żałobą. Nierzadko dzieją się one bezpośrednio na terenie szkoły.

Jak wskazują badania własne, w odniesieniu do grona pedagogicznego świadomość potrzeby wsparcia ucznia ma charakter tylko deklaratywny: wielu nauczycieli kończy swoje zainteresowanie tymże tematem na przekonaniu, że szkoła powinna udzielać uczniowi wsparcia, i, jakby nie zauważając problemu, oceniają swoją wiedzę oraz umiejętności tanatologiczne jako przeciętne, jednocześnie w ograniczony sposób sięgają po profesjonalne źródła wiedzy. Najczęściej w obszarach poruszających problematykę tanatologiczną kierują się swoimi doświadczeniami (od 42,9% do 49,4% nauczycieli), czasami doświadczeniami koleżanek i kolegów (od 17,4%, do 26,1% nauczycieli). Pozostałymi, najczęstszymi źródłami pozyskiwania wiedzy tanatologicznej przez nauczycieli są telewizja i Internet, a zatem media, w których ze względu na wielość informacji, bardzo trudno oddzielić wiedzę specjalistyczną od tzw. wiedzy potocznej. Uzyskane dane świadczą też o tym, że nauczyciele po ukończeniu studiów, rozpoczynając swoją pracę zawodową, w większości przypadków nie są gotowi do podejmowania omawianej tematyki w szkole, a w konsekwencji również do rozwiązywania trudnych sytuacji tanatologicznych, (tylko od 6,8%, do 9,6% twierdzi, że źródłem ich wiedzy tanatologicznej były ukończone studia). Trudno też uznać doświadczenie nauczyciela niepoparte wiedzą specjalistyczną, za wystarczające w sytuacjach trudnych. Jest ono w wielu przypadkach cenne, niesie jednak ryzyko negatywnego rzutowania na ogląd każdorazowo innej sytuacji ucznia. Może ograniczać rozumienie indywidualnego przeżywania żałoby, bądź też wyzwać schematy działania odnoszące się do własnego zapotrzebowania na określone wsparcie, np. założenie o braku zainteresowania rozmową na dany temat, bądź przekonanie o potrzebie natychmiastowego zaangażowania osoby w żałobie w działania o charakterze zastępczym.

⁴ Badania własne.

W tym świetle bardzo martwi deklarowany przez nauczycieli w 65,8% brak chęci poszerzania swoich kompetencji w zakresie realizacji problematyki tanatologicznej. Często tłumaczony odpowiedzialnością i zaangażowaniem w działania dydaktyczne, przy jednoczesnym ograniczonym zasięgu własnych działań wychowawczych. W taki sposób postrzegane bywają role, szczególnie przez nauczycieli przedmiotów szkolnych na poziomie gimnazjalnych i ponadgimnazjalnym.

A przecież każdy nauczyciel, to nie tylko dydaktyk, ale i wychowawca – wychowuje on zarówno poprzez swoje codzienne działania, ale i często w kategoriach szkolnych, jako wychowawca klasy. Rozważając specyfikę działania zawodowego nauczyciela-wychowawcy nie można pominąć tego, że w profesji nauczycielskiej nie wystarczy dużo wiedzieć i robić użytek z tej wiedzy. „Wymagany jest ustawiczny ruch w tych kwalifikacjach [...] w pracy nauczycielskiej niedobre są sytuacje *status quo* stabilizacji, które świadczą nie tylko o braku rozwoju, lecz o stagnacji (Kwiatkowska 2007 s. 38). W kontekście deklarowanej przeciętnej wiedzy tanatologicznej nauczycieli, tym bardziej pożądana byłaby rezygnacja ze wspomnianego *status quo*. Wynikać ona jednak musi ze świadomego postrzegania wagi własnej osoby w procesie wsparcia ucznia oraz przyjęcia wyzwania, jakie stanowi w tym procesie edukacja tanatologiczna.

Perspektywy

Postulaty, które są wynikiem prowadzonych badań własnych, koncentrują się wokół kilku obszarów działania. Konieczna jest zmiana postrzegania przez nauczycieli istoty i celowości edukacji tanatologicznej, która powinna doprowadzić do wzrostu ich wiedzy i umiejętności w tym zakresie. Punktem wyjścia powinno być zwrócenie uwagi pedagogów na występowanie w ich codzienności sytuacji trudnych tanatologicznie oraz wagi ich przeżywania dla prawidłowego funkcjonowania młodego człowieka. Stąd też wskazana jest ogromna dbałość o wiedzę w tym zakresie, której obecnie nauczyciele nie deklarują. Świadczy o tym fakt, że nauczyciele w zdecydowanej większości nie odczuwają potrzeby poszerzania swoich kompetencji dotyczących realizacji treści tanatologicznych w procesie edukacji (65,8%).

Sytuację tę można próbować zmienić poprzez wprowadzenie treści tanatologicznych do programu studiów pedagogicznych w ramach odrębnego przedmiotu, bądź też jasno wyodrębnionych treści w innym przedmiocie rozwijającym kompetencje nauczycielskie.

Jednakże najważniejszym postulatem wydaje się przygotowanie i popularyzacja materiałów metodycznych dla nauczycieli, szczególnie wychowaw-

ców zespołów klasowych. W materiałach tych powinny znaleźć się następujące obszary zagadnień:

- zakres pojęć (terminologia, język) dotyczących umierania, śmierci, procesu żałoby i wsparcia osoby w żałobie,
- przykłady modelowych rozwiązań, które mogą pojawić się w szkole w sytuacjach trudnych tanatologicznie,
- scenariusze zajęć, warsztatów dotyczących edukacji tanatologicznej, wykaz narzędzi do pracy z treściami tanatologicznymi, informacje o sposobach organizowania sytuacji wychowawczych wprowadzających tematykę tanatologiczną,
- informacje na temat form wsparcia ucznia w żałobie, miejsc, osób, stron WWW, adresów emailowych, które w tym wsparciu mogą pomóc nauczycielowi,
- wykaz publikacji, w których można szukać dodatkowej pomocy w trudnych sytuacjach.

Publikacje takie zaczynają powoli pojawiać się na rynkach wydawniczych⁵, niestety żadna z nich nie uzyskuje jeszcze miana kompleksowego podręcznika metodycznego, nie jest też rozpowszechniana w środowisku nauczycielskim, ani też w środowiskach akademickich związanych z kształceniem przyszłych pedagogów.

Alternatywą dla treści tanatologicznych w kształceniu przygotowującym do pracy nauczyciela jest kompensacja tej luki poprzez wzmocnienie umiejętności interpersonalnych i wychowawczych nauczycieli. Należałoby zatem zapewnić szkolenia i warsztaty tematyczne skierowane do całych Rad Pedagogicznych, zadbać o ich udział w warsztatach komunikacji interpersonalnej, warsztatach wzmacniających umiejętności wychowawcze, szczególnie dotyczących pracy z uczniem w sytuacjach trudnych. Wachlarz szkoleń oferowanych przez regionalne Centra Doradztwa i Wsparcia Nauczycieli powinien zostać poszerzony o tę tematykę, jak również tematykę tanatologiczną.

Kolejnym krokiem powinno być wzmocnienie roli szkolnego psychologa i pedagoga, jako zespołu profesjonalnego wsparcia nauczyciela w trudnych sytuacjach. Obecnie ich zadanie często ogranicza się do reagowania w sytuacjach niewłaściwego zachowania uczniów, zwłaszcza na terenie szkoły. Wymaga to

⁵ Na rynku wydawniczym pojawiają się bardzo dobre opracowania, które porządkują wiedzę na temat tanatopedagogiki są to m.in.: *Jak rozmawiać z uczniami o końcu życia i wolontariacie* (Binnebesel i in. (red.) 2009); *Tanatopedagogika w doświadczeniu wielowymiarowości człowieka i śmierci* (Binnebesel 2013). Niestety żadna z tych pozycji nie jest wystarczająco rozpowszechniona w środowisku nauczycielskim i akademickim, aby móc pretendować do miana podręcznika.

oczywiście właściwego ich przygotowania do (nowych) zadań i posiadania odpowiedniego zasobu wiedzy i umiejętności. Gdy tej wiedzy i umiejętności brakuje, należałoby zastanowić się nad wzmocnieniem działań wychowawczych, niezbędnych w momentach pojawienia się sytuacji trudnych, poprzez zapewnienie nauczycielom dostępu do superwizorów i psychologów specjalizujących się w tematyce tanatologicznej (lub właściwej dla danego problemu). Taką możliwość wsparcia nauczycieli w kryzysowych sytuacjach pozwoliłaby na zapewnienie im obiektywnego oglądu sytuacji, wspólne poszukiwanie potrzebnych rozwiązań, ale i pomoc psychologiczną, której przecież i oni czasami potrzebują, szczególnie w sytuacjach trudnych.

Niezbędnym jednak elementem wprowadzania postulowanych zmian jest świadome postrzeganie roli i miejsca edukacji tanatologicznej, jako jednego z niezbędnych komponentów edukacji szkolnej. Jak pisze Dalajlama: „nasza postawa wobec cierpienia decyduje o tym jak go doświadczamy” (Dalajlama 2000, s. 80), a zatem także o tym, jak uczymy się z je przyjmować i radzić sobie z sytuacjami je wywołującymi.

Literatura

- Aszyk P. (2006), *Granice leczenia*, Wydawnictwo Rhetos, Warszawa.
- Bauman Z. (1998), *Śmierć i nieśmiertelność o wielości strategii życia*, PWN, Warszawa.
- Binnebesel J., Janowicz A., Krakowiak P. (2009), *Jak rozmawiać z uczniami o końcu życia i wolontariacie*, Fundacja Hospicyjna.
- Binnebesel J. (2013), *Tanatopedagogika w doświadczeniu wielowymiarowości człowieka i śmierci*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Chabanis C. (1987), *Śmierć, kres, czy początek*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa.
- Dalajlama XIV (2000), *Etyka na Nowe Tysiąclecie*, „Politeja”, Warszawa.
- Filipczuk H. (1980), *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa.
- Hipsz N. (2012), *Raport Centrum Badania Opinii Publicznej „W obliczu śmierci”* nr BS/165/2012 z grudnia 2012.
- Kwiatkowska H. (2007), *Tożsamość wychowawcy*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. III, Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (red), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Naumiuk A. (2012), *O śmierci w procesie wychowania*, [w:] *Prawda umierania i tajemnica śmierci*, Górecki M. (red.) Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Perry B.D. (2011), *O chłopcu wychowanym jak pies i inne historie z notatnika dziecięcego psychiatry*, Media Rodzina, Poznań.
- Tokarczyk R. (1985), *Prawa narodzin, życia i śmierci*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin.
- Dziennik Ustaw, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 7 lutego 2012 roku w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych, poz. 204.

Edyta Januszewska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Dzieci-uchodźcy w Polsce Doświadczenia studentów-wolontariuszy w pracy z rodziną czeczeńską

Refugee children in Poland The experiences of students – volunteers working with Chechen families

ABSTRACT: In this article I characterise children seeking refugee status in Poland in the period: January 2008 – August 2014. I present issues regarding the symptoms, methods and forms of work with children within this group with ADHD. I also describe the intellectual disability in these children, using case studies of refugee families from Chechnya, where one child has an attention deficit hyperactivity disorder and the second has an intellectual disability.

KEYWORDS: Refugee-children, ADHD, intellectual disability, volunteering.

STRESZCZENIE: Autorka przedstawia dzieci ubiegające się o status uchodźcy w Polsce w okresie styczeń 2008–sierpień 2014. Omawia także zagadnienia dotyczące objawów oraz metod i form pracy z dzieckiem z ADHD. Dokonuje opisu niepełnosprawności intelektualnej u dzieci oraz przedstawia sytuację rodziny uchodźczej z Czeczenii, w której jedno dziecko ma zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi, a drugie jest niepełnosprawne intelektualne w stopniu umiarkowanym. Prezentuje także doświadczenia studentów-wolontariuszy w pomocy tym dzieciom.

SŁOWA KLUCZOWE: Dzieci-uchodźcy, ADHD, niepełnosprawność intelektualna, wolontariat.

W 1991 roku Polska podpisała Konwencję Genewską z 1951 roku dotyczącą statusu uchodźców i otworzyła granice dla osób poszukujących schronienia przed torturami, prześladowaniem i konfliktami zbrojnymi. Od tego roku do Polski przyjeżdża coraz więcej osób, które pragną uzyskać status uchodźcy i nie jest to kraj przesiadkowy, jak było jeszcze kilka czy kilkanaście lat temu, ale w wielu wypadkach kraj docelowy, świadomie wybrany przez uchodźców. Rok 2013 był rekordowy pod względem złożonych wniosków o nadanie statusu uchodźcy – złożono ich ponad 15 tysięcy. Najwięcej osób pochodziło z Federacji Rosyjskiej i były to osoby głównie narodowości czeczeńskiej (prawie 12 700, co stanowi 85% wszystkich złożonych wniosków), z Gruzji (1 212 czyli 8%) i z Syrii (prawie 250 osób czyli 2%). Do sierpnia 2014 roku najwięcej osób – 726 – ubiegało się o nadanie statusu uchodźcy w lipcu, najmniej w lutym – 466 osób. W związku z wydarzeniami na Ukrainie do Polski przyjeżdża coraz więcej osób z tego kraju. Na dzień 29.08.2014 r. liczba Ukraińców starających się o status uchodźcy wyniosła 507 osób (www.udsc.gov.pl). Wśród tej liczby dużą liczbę stanowią dzieci.

Liczba dzieci starających się o status uchodźcy w poszczególnych miesiącach w okresie od 2008 roku do sierpnia 2014 roku wykazuje raz tendencje wzrostowe, a raz spadkowe. Związane jest to z ogólną liczbą cudzoziemców starających się o taki status w Polsce. Od połowy pierwszej dekady XXI wieku liczba konfliktów na świecie rośnie, wzrasta też liczba uchodźców szukających schronienia m.in. w bezpiecznych krajach Europy Zachodniej. Mimo wielu wojen toczących się od początku 2008 roku na świecie, m.in. na kontynencie afrykańskim, w Osetii Południowej, w Syrii, Palestynie, Afganistanie i obecnie na Ukrainie, do Polski najwięcej uchodźców przyjeżdża z Federacji Rosyjskiej i z południowego Kaukazu. Związane jest to z sytuacją geopolityczną naszego kraju i sytuacją ekonomiczno-polityczną republik FR, głównie Czeczenii. Interesujący jest fakt, iż od 2008 roku najwięcej cudzoziemców starających się o status uchodźcy przyjechało do Polski od marca do września 2013 roku¹.

W pomoc uchodźcom zaangażowanych jest wiele organizacji zarówno rządowych, jak i pozarządowych. Oferują one wsparcie prawne, socjalne, psychologiczne i ekonomiczne, mające na celu pomoc w integracji migrantów przymusowych ze społeczeństwem przyjmującym.

¹ Może być to związane z przygotowywaniem do XXII Zimowych Igrzysk Olimpijskich rozgrywanych w Soczi, które odbyły się w lutym 2014 r. i obawą przed zamachami terrorystycznymi w Rosji, co – jak niektórzy twierdzą – wiązało się z obawami Czeczenów przed represjami ze strony prorosyjskich władz Republiki i masową ucieczką do krajów Europy Zachodniej.

Tabela 1. Dzieci cudzoziemskie ubiegające się o nadanie statusu uchodźcy w RP w okresie styczeń 2008–sierpień 2014

Rok	2008											
Miesiąc/ wiek dziecka	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
0–13	214	301	274	309	240	221	b.d.	276	458	344	255	337
14–17	22	38	39	31	29	24	b.d.	28	43	40	27	46
Razem	236	339	313	340	269	245	–	304	501	384	282	383
Rok	2009											
Miesiąc/ wiek dziecka	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
0–13	142	122	170	157	180	374	402	567	306	296	224	308
14–17	12	16	20	16	20	43	46	79	56	44	40	43
Razem	154	138	190	173	200	417	448	646	362	349	264	351
Rok	2010											
Miesiąc/ wiek dziecka	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
0–13	106	136	224	164	176	194	162	298	235	233	182	230
14–17	12	24	27	26	16	16	10	37	35	33	21	35
Razem	118	160	251	190	192	210	172	335	270	266	203	265
Rok	2011											
Miesiąc/ wiek dziecka	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
0–13	133	166	185	b.d.	193	184	169	259	240	253	239	293
14–17	11	20	15	b.d.	25	21	31	47	25	25	30	40
Razem	144	186	200	–	218	205	200	306	265	278	269	333
Rok	2012											
Miesiąc/ wiek dziecka	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
0–13	165	188	284	235	197	242	282	354	467	485	448	472
14–17	22	33	28	25	31	33	37	47	59	58	55	37
Razem	187	221	312	260	228	275	319	401	526	543	503	509
Rok	2013											
Miesiąc/ wiek dziecka	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
0–13	256	335	620	976	1458	1162	712	453	368	b.d.	175	257
14–17	46	28	50	59	100	102	83	56	49	b.d.	22	34
Razem	302	363	670	1035	1558	1264	795	509	417	–	197	291

Ekologiczna teoria człowieka Urie Bronfenbrennera mówi, że jednostka znajduje się w polu oddziaływań wielu systemów, a jej rozwój przebiega w relacji ze środowiskiem. Dzieci-uchodźcy, a szczególnie dzieci niepełnosprawne, potrzebują kontaktu z rówieśnikami zarówno w środowisku szkolnym, jak i środowisku zamieszkania. Niektóre z nich odrzucone są przez rówieśników

z powodu swojej niepełnosprawności, inności kulturowej lub niskiego statusu ekonomicznego. Dzieci czeczeńskie chodzą do polskich szkół, uczą się języka i poznają kulturę kraju przyjmującego (Kozak 2009, s. 92–101; Marek 2009, s. 11–14; Kubin 2012, s. 56–74; Falkowska, Telusiewicz-Pacak 2013, s. 58)². Niektóre z nich doskonale odnajdują się w nowych warunkach, inne nie – mają problemy w szkole, słabo znają język i wcześniej podejmują pracę, nie kończąc żadnej szkoły (Rękawek 2007, s. 41–44; Błeszyńska 2010; Bernacka-Langier i in. 2010). Przyczyną tego mogą być m.in. doświadczenia wojenne związane z przemocą, torturami lub ucieczką do nowego kraju, które powodują powstanie stresu traumatycznego utrudniającego funkcjonowanie psychosocjalne (Sacharczuk 2008, s. 234–244; Kruszyński 2009, s. 205–212; Januszewska 2010). Przyczyną może być także zła sytuacja ekonomiczna rodziny, która zmusza młodych ludzi do szybkiego usamodzielnienia się i wsparcia finansowego swoich najbliższych. Innym powodem może być niepełnosprawność fizyczna lub intelektualna młodych ludzi, którą mieli od urodzenia lub którą nabyli w trakcie działań wojennych w kraju pochodzenia (Przybyszewski www.niepelnosprawni.pl; Lisicki 2011, s. 3; Szymanik 2011, s. 9 i www.gim143.waw.pl). Najczęściej dzieci takie albo nie są w ogóle diagnozowane, albo diagnoza ich rozwoju fizycznego, psychicznego i emocjonalnego jest nieprawidłowa lub następuje w późnej adolescencji³. Dodatkowo utrudnieniem może być nieustabilizowana sytuacja prawna, która nie pozwala na rozpoznanie zaburzeń, a potem także na rehabilitację dziecka niepełnosprawnego.

W Polsce w ostatnich latach podejmowanych jest sporo działań mających na celu przełamanie barier i izolacji młodych uchodźców w środowisku lokalnym. Wolontariusze zrzeszeni w różnych organizacjach prowadzą warsztaty teatralne, zajęcia kulturalne, sportowe, integracyjne, animacyjne, a także działania mające na celu wsparcie psychologiczne oraz naukę języka polskiego (Iwański 2012 i in., s. 67–71)⁴. Mimo tych inicjatyw, nadal istnieje zapotrzebowanie na ludzi pełnych życzliwości, zrozumienia i pasji, których celem jest niesienie pomocy i wsparcia dziecku i rodzinie pochodzącym z innego kręgu kulturowego. Wychodząc naprzeciw tym potrzebom, w roku akademickim

² Według UNICEF w 2011 r. w placówkach oświatowych przebywało 5 238 uczniów niebędących obywatelami polskimi (w tym, w przedszkolach: 1 258 dzieci, w szkołach podstawowych: 2 876 i w gimnazjach: 1 104).

³ W 2013 r. ukazało się pierwsze opracowanie dotyczące diagnozy psychologicznej dzieci odmiennych kulturowo (Barzykowski, Grzymała-Moszczyńska i in. 2013).

⁴ Wymienić tu można m.in. Polską Akcję Humanitarną, Fundację „Ocalenie”, Caritas, Centrum Wolontariatu w Lublinie, Centrum Inicjatyw Międzykulturowych, ARTERIA, **Fundację Edukacji i Twórczości, Stowarzyszenie „Jeden Świat”** czy Stowarzyszenie Praktyków Kultury.

2012/2013 i 2013/2014 zachęciłam moich studentów⁵ z Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie, z którymi miałam ćwiczenia i wykłady z pracy socjalnej, aby podjęli się pracy z dziećmi z jednej z rodzin czeczeńskich, z którą miałam kontakt i poświęcili swój czas na wspólne wyjścia i zabawy. Mimo iż dla wielu z nich był to pierwszy wolontariat w życiu i pierwsze spotkanie z uchodźcami⁶, studenci podjęli to wyzwanie⁷. Przychodzili do 11-letniego Tamerlana z ADHD⁸ oraz do jego 17-letniej niepełnosprawnej intelektualnie w stopniu umiarkowanym siostry – Malh-azni. Tomek (bo tak brzmi jego spolszczone imię i tak wszyscy go nazywają) miał orzeczone nauczanie indywidualne i uczęszczał do Społecznego Gimnazjum nr 20 na ul. Raszyńskiej, a dziewczynka (Tosza – bo tak ją nazywa rodzina i znajomi) chodziła do szkoły specjalnej na ul. Weterynaryjnej. Dzieci, jak i ich matka Zargan⁹, bardzo dobrze mówili po polsku. Do Polski rodzina przyjechała w 2004 roku, Tamerlan miał wówczas 2 lata, a Tosza 8 lat¹⁰. Jak pisze Remigiusz J. Kijak, w pracy z dziećmi z ADHD i z niepełnosprawnością intelektualną bardzo ważne są różne rodzaje i formy wsparcia. Jedną z takich form jest wolontariat polegający na dużym osobistym zaangażowaniu osoby pomagającej; bezpośrednim, opartym na osobistych więziach kontakcie wolontariusza z dziećmi oraz elastyczność form, zakresu i metod pracy (Kijak 2013, s. 53–54).

Praca z dziećmi z ADHD jest trudna i wymaga dużo cierpliwości, wyrozumiałości i kreatywności osoby pomagającej, ponieważ mają one zaburzenia koncentracji uwagi, są impulsywne i charakteryzuje je nadruchliwość. U większości z nich występują zaburzenia zachowania, w tym zachowania agresywne i destrukcyjne oraz zaburzenia nastroju. Mają one problemy w relacjach z rodzeństwem – często z ich inicjatywy dochodzi do bójek, popychania, wyzywa-

⁵ Byli to studenci I roku pracy socjalnej studiów stacjonarnych I stopnia.

⁶ Zob. badania przeprowadzone przez Joannę Janiszewską i Elianę Żymierską dotyczące wiedzy polskich studentów na temat uchodźców (Janiszewska, Żymierska 2008, s. 154–155).

⁷ Poprosiłam ich (w sumie 13 osób, w tym tylko jeden mężczyzna), aby prowadziły dzienniczki spotkań z dziećmi i aby zapisywali swoje refleksje oraz uczucia, które towarzyszyły im w kontakcie z tą rodziną. Raz w tygodniu odbywały się spotkania konsultacyjne, na których wspólnie omawialiśmy trudności, które pojawiały się w relacji z dziećmi. Każdy ze studentów przychodził do nich raz lub dwa razy w tygodniu na kilka godzin.

⁸ W polskiej literaturze używa się dwu nazw: amerykańskiej (DSM-IV): *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, czyli zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi oraz europejskiej (ICD-10): *Hyperkinetic Disorder*, czyli zespół hiperkinetyczny lub zaburzenia hiperkinetyczne.

⁹ Na użycie prawdziwych imion otrzymałam zgodę od matki dzieci.

¹⁰ O pracy wychowawczo-dydaktycznej z Tamerlanem zob. artykuł E. Januszewskiej (2014, w druku).

nia i kłótni (Wojtasiak 2012, s. 131). Z powodu aktów agresji i nieprzestrzegania norm społecznych dzieci te są odrzucane przez grupę rówieśniczą. Ponieważ doświadczają trudności w nauce i mają niską samoocenę, należy często je chwalić i pokazywać ich mocne strony. W pracy z dzieckiem z ADHD należy zapewnić mu możliwie jak najwięcej ruchu oraz organizować czas, np. poprzez wspólne zabawy i wyjścia na spacer (Tomaszek 2005, s. 37; Paszkiewicz, Łobacz 2013, s. 192–204; Pawlak 2013). Ponadto, należy w taki sposób zorganizować mu warunki życia w domu, aby wyciszyć i złagodzić reakcje emocjonalne i silne pobudzenie. Aleksandra Maciarz wymienia sześć zasad mających charakter terapeutyczny: po pierwsze to wprowadzenie w domu ładu i porządku poprzez eliminację zbędnych bodźców oraz odpowiednie zagospodarowanie przestrzeni pokoju dziecka, aby miało w nim wydzielone miejsce na naukę i zabawę; po drugie wyciszenie lub wyłączenie telewizora i komputera szczególnie w czasie odrabiania lekcji; po trzecie uregulowanie trybu życia dziecka przez wprowadzenie stałych godzin snu, spożywania posiłków i odrabiania lekcji; po czwarte spokojne i stanowcze wydawanie dziecku poleceń i przypominanie mu o jego obowiązkach; po piąte podział czasochłonnych prac i zadań na kilka etapów oraz po szóste stosowanie częstych pochwał i nagród zamiast karania (Maciarz 2009, s. 61–63). Niestety, w rodzinie Tomka spełnienie większości z tych zasad jest niemożliwe, ponieważ pięć osób mieszka w dwóch małych pokojach, co znacznie utrudnia naukę i wypoczynek chłopca. Ponadto, matka Tamerlana nie ma siły i cierpliwości na poświęcanie całej uwagi synowi, ponieważ musi zająć się także niepełnosprawną córką oraz zadbać o zapewnienie warunków ekonomicznych rodzinie. Natomiast u osób niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu umiarkowanym myślenie pojęciowo-słowne jest słabo rozwinięte i ma charakter konkretno-obrazowy, co nie pozwala na przyswajanie pojęć abstrakcyjnych. Dzieci takie mają niewielki zasób słów. Mają także trudności w dłuższym skoncentrowaniu uwagi na wykonywanym zadaniu, a skupienie to jest bardzo pobieżne. Ich zdolność uczenia się jest ograniczona, dużą trudność sprawia im również nauka czytania. We wszystkich nowych, nieznanych sytuacjach dzieci reagują negatywnie, ponieważ nowość sytuacji wyzwała u nich silne pobudzenie i lęk przed nieznanym (Kijak 2013, s. 27–37).

Jedną z przyczyn powstania niepełnosprawności intelektualnej są czynniki działające po narodzinach dziecka. Są to m.in. urazy, czynniki fizyczne i czynniki żywieniowe (Kijak 2013, s. 24–25)¹¹. Przyczyną pojawienia się nie-

¹¹ R.J. Kijak wymienia jeszcze trzy inne przyczyny powstania niepełnosprawności intelektualnej ze względu na czas jej powstania: czynniki działające przed poczęciem, czynniki działające w czasie życia płodowego oraz czynniki związane z porodem.

pełnosprawności intelektualnej u Toszy były m.in. czynniki żywieniowe i urazy doznane w czasie wojny w Czechenii. Matka tak opowiada historię swojej córki¹²: „Tosza była bardzo mądrą dziewczynką. Gdy się urodziła, to ważyła 5 kg i 150 gram, bardzo duża była. Bo ja w tych czasach nie miałam jedzenia, mało było jedzenia, ale cały czas chciałam jeść wapno, jadłam więc miąższość ze ścian, cały sufit jadłam, po prostu jadłam. Powolutku tak skrobałam miąższość z sufitu i cały czas jadłam. Po pierwsze byłam głodna, a po drugie bardzo chciałam, to mi smakowało. No i córka była piękna. Gdy córka miała już ponad 2,5 roku, kiedy ojciec zabrał ich do siebie na wieś. A tam zaczął nad nimi samolot krążyć, tak uuuuuu. On szybko leciał, może nie zrzucał bomb, ale ten jego dźwięk bardzo denerwował. To ja wiem, ale kiedy u mnie bomby spadały, to ja krzyczałam: oooo idźcie tutaj szybko chłopaki, tam bomby spadają, zaraz będzie wybuch. Hurra!!! No coś tam takiego, żeby dzieci się nie bały. Jak się przestraszą, to już po nich, prawda? A tam, głupia kobieta, matka mojego męża, gdy ten samolot zaczął krążyć, to ona myślała, że ich zabiją i położyła córkę i swoim ciałem ją przykryła, chciała ją jakby uratować. Od tego momentu, córka przestała mówić, w ogóle przestała mówić, przestraszyła się (wstęchnienie). Gdy miała 6 lat powiedziała dopiero pierwsze słowo. Pamiętam, że gdy byliśmy w szpitalu w Moskwie, to tam zaczęła już trochę mówić. Zaczęła śmiać się, uśmiechać. Do tego czasu nie uśmiechała się, była tak jakby zła, ale nie była zła, tylko po prostu się nie śmiała. Byliśmy z nią w kilku szpitalach. Jak stąd [z Czechenii – przyp. EJ] wyjeżdżaliśmy, wiedziałam, że córka nie jest taka, jaka powinna być. Teraz ma 17 lat, a jest taka, jakby miała 7 lat; wiem, jaka ona jest: ciało urosło, a zmysły jej nie urosły. Takie nasze życie”.

Z racji tego, że rano dzieci były w szkole, studenci przychodzili do nich popołudniami. Oprócz zajęć z Tomkiem i Toszą, dużo rozmawiali z ich matką, wysłuchiwali jej problemów i pocieszali w trudnych chwilach, a także, w miarę możliwości, pomagali w pracach domowych. Jedna ze studentek tak mówi o pierwszym spotkaniu z rodziną: „Pierwsza moja wizyta była bardzo stresująca i pełna obaw, ale jednocześnie przeziębiona ciekawością. Bałam się czy zostanę zaakceptowana przez dzieci, czy nie. Jednak po przywitaniu się i krótkiej rozmowie z nimi i z ich mamą, moje obawy okazały się bezpodstawne. Zostałam poczęstowana tradycyjnymi czecheńskimi potrawami, a pani Zargan podzieliła się ze mną historią swojej rodziny, co pomogło »przełamać lody« między nami”. A inna studentka tak wspomina: „Pierwszą rzeczą, która zwró-

¹² Jest to fragment pięciogodzinnego wywiadu pogłębionego z matką Toszy, który przeprowadziłam w lutym 2013 r.

ciła moją uwagę to niezwykła gościnność pani Zargan. Okazało się, że nie rozpoczne żadnej pracy, dopóki nie zjem posiłku i nie napiję się ciepłej herbaty. Opowiedziała mi ona trochę o sobie i o swoich dzieciach. Potem miałam okazję porozmawiać z Toszą, która na początku była bardzo nieufna, ale po pewnym czasie opowiedziała o swojej szkole oraz o swoich zainteresowaniach i o spędzaniu wolnego czasu. Dowiedziałam się, że bardzo lubi koty i że jedyłą jej rozrywką jest oglądanie telewizji. Po wspólnej rozmowie, wyszłam z Toszą i Tomkiem na plac zabaw, gdzie razem z innymi dziećmi bawiliśmy się w berka i graliśmy w piłkę. Dziewczynka opowiedziała mi różne historie, które były nieprawdziwe i zmyślane, ale ich nie komentowałam¹³. Wspomniała na przykład o tym, że jadąc na rowerze, łos przebiegł jej drogę, że w sklepie widziała goryla, który uciekł z ZOO, a także, że ma psa, którego musi ukrywać przed mamą w szafie. Po powrocie z placu zabaw, razem graliśmy w kalambusy i w karty, układaliśmy puzzle oraz rozmawialiśmy na różne tematy”. Jeszcze inna studentka tak mówi: „Gdy przyszłam pierwszy raz, Tosza nie chciała ze mną rozmawiać i widać było, że nie jest zadowolona z mojej wizyty. Chciałam dowiedzieć się o jej zainteresowaniach i o szkole, ale w ogóle nie odpowiadała na moje pytania; była bardzo nieufna i zamknięta w sobie. Jednak po pewnym czasie pokazała mi swoje płyty z muzyką i filmami. To był moment przełomowy w naszym kontakcie”. Inna studentka wspomina odrabianie lekcji w czasie pierwszego dnia pobytu u rodziny czeczeńskiej: „Pomagałam Toszy odrobić zadanie z matematyki, które polegało na nauce liczenia do 10. Wykorzystałam do tego kolorowe spinacze, co znacznie ułatwiło mi pracę. Potem uczyłam dziewczynkę numerów alarmowych i wspólnie dopasowywałyśmy nazwy zawodów do obrazków w książce. Tosza nie miała z tym żadnych problemów, chętnie odpowiadała na dodatkowe pytania dotyczące tego, gdzie pracuje dana osoba, jakimi narzędziami się posługuje oraz w jakich sytuacjach możemy do niej się zgłosić. Postanowiłam, że na następnym spotkaniu przeczytam jej jakiś tekst. Dziewczynka zna litery, ale nie umie ich łączyć w sylaby i słowa. Ponieważ ładnie rysuje, zaproponowałam jej, aby narysowała różne przedmioty zaczynające się na kolejne litery alfabetu. Bardzo jej się to spodobało”.

„Myślę, że Tosza to dziewczynka bardzo skryta w sobie i zagubiona, ale wspaniale umie gotować. Podczas naszej rozmowy powiedziała mi, że nie ma żadnych koleżanek i całe dni spędza w domu na oglądaniu filmów” – doda-

¹³ U dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym często pojawiają się zmyślenia i konfabulacje (Ibidem, s. 28).

je inna wolontariuszka. Kolejne wizyty studentów polegały na głębszym poznawaniu się, wspólnych rozmowach i wyjściach do parku na spacer. Jedna ze studentek tak opisuje pierwsze wspólne wyjście do Łazienek Królewskich z Toszą i Tomkiem: „W czasie spaceru karmiliśmy wiewiórki, których wszędzie było pełno i podziwialiśmy pawie dumnie rozkładające swoje ogony. Ponieważ miałam ze sobą aparat fotograficzny, chciałam zrobić Tomkowi kilka zdjęć, ale zdecydował, że to on będzie je robił. Tak mu się to spodobało, że zaczął wszystko fotografować – poczynając od przyrody, a kończąc na mnie. Ponieważ Tomek miał na nogach rolki, ciągle nam uciekał, a my go goniłyśmy, co sprawiało mu ogromną radość. Potem zdjął je z nóg i szedł tylko w skarpetkach. Gdy prosiłam go, aby je założył w ogóle mnie nie słuchał. Po spacerze zaprosiłam dzieci na lody, co przyjęły z entuzjazmem. Po powrocie do domu wspólnie obejrzelśmy film, a na zakończenie mojego pobytu, chłopiec dał mi »mleczka«, powiedział, że jestem damą i pocałował w rękę, co wywołało moje zdziwienie. Pomyślałam, że mało jest dzisiaj dżentelmenów.

Nie zawsze jednak dzieci chciały wychodzić z wolontariuszkami na spacer. Jedna z nich tak wspomina: „Gdy przyszłam, widać było, że Tosza ma zły dzień. Powiedziała, że nigdzie nie wyjdzie, bo musi posprzątać mieszkanie. Poczekalam więc chwilę i gdy praca została wykonana, dziewczynka nadal nie chciała wyjść, wymawiała się tym, że teraz jest zmęczona. Chciałam ją zabrać na Starówkę, ale w takiej sytuacji zmieniłam zdanie – zostałam z nią w domu i pomogłam odrobić lekcje. Po długich namowach, zdecydowała się jednak wyjść na spacer, ale tylko pod warunkiem, że weźmie ze sobą kota. Podczas spaceru w ogóle nie zwracała na mnie uwagi, cały czas bawiła się z kotkiem. Poszliśmy więc na plac zabaw, wtedy humor trochę jej się poprawił i zaczęła ze mną rozmawiać. Powiedziała, że ciągle kłóci się z mamą i chce zamieszkać u koleżanki”. I dalej: „Podczas moich wizyt zauważyłam, że Tosza często sprząta mieszkanie, myje naczynia i przygotowuje posiłki. Oprócz oglądania telewizji jest to jedyne jej zajęcie”.

Student, który większość czasu spędzał na zabawie z Tomkiem, tak opisuje kontakt z chłopcem: „W czasie jednego ze spaceru w Łazienkach, Tomek łamał gałęzie na drzewach. Powiedziałem mu, że tak nie wolno, ale mnie nie posłuchał. Zaproponowałem mu więc sok owocowy, jako nagrodę za dobre zachowanie. Ponieważ zależało mu, aby ją otrzymać starał się grzecznie zachowywać i nie niszczyć drzew w parku. Czasami jednak mimo wielkich chęci, zachowanie wymykało mu się spod kontroli. Po zwróceniu uwagi, znowu starał się być grzeczny. W ostateczności wygrał zakład, ale siostra poskarżyła się mamie na jego zachowanie i dostał od niej reprimendę. Myślę, że mimo swojej impulsywności – kilka razy otrzymałem od niego cios w głowę, choć je-

go siła nie była zbyt duża – Tomek jest sympatycznym i bardzo kreatywnym chłopcem”¹⁴. I dalej: „Kiedyś chciałem zachęcić go do przeczytania kilku zdań z książki, niestety nic z tego nie wyszło, bo Tamerlan nie miał na to ochoty i uciekł ode mnie. Gdy pewnego razu układaliśmy puzzle, cały czas go chwaliłem i zauważyłem, że sprawia mu to ogromną przyjemność i powoduje duże zaangażowanie w pracę”.

Z kolei inna wolontariuszka tak mówi o kontakcie z chłopcem: „Na prośbę mamy chciałam nauczyć Tomka kilkunastu wersetów piosenki po angielsku, którą miał zaśpiewać na zakończenie roku szkolnego. Mimo początkowego zgłoszenia chęci do nauki i wybraniu przez siebie tekstu, odmówił dalszej współpracy. Widziałam, że nie wierzy we własne siły, był zrezygnowany i niechętny do nauki. W końcu wyszedł do innego pokoju i więcej się nie pokazał”. A inna dodaje: „W czasie jednej z wycieczek opowiadałam Tomkowi o czterolistnej koniczynie i o przesądach z tym związanych. Gdy usiedliśmy na ławce zaczął jej szukać i dużo rozmawialiśmy na temat szczęścia. To bardzo bystry i ciekawy życia chłopiec, ale pragnie, aby ktoś go wysłuchał i poświęcił mu swoją uwagę. Zauważyłam też, że Tomek czuje się bezpiecznie wśród młodszych dzieci i bardzo ładnie bawi się z nimi w piaskownicy. Gdy pojawia się jednak rówieśnik lub ktoś starszy od niego, bojąc się skrzywdzenia z jego strony od razu reaguje agresją pokazując, że jest silniejszy.

„Tomek to mądry, błyskotliwy i pomysłowy chłopiec, łatwo nawiązuje kontakty z innymi, choć nie zawsze wie, na co można sobie pozwolić rozmawiając z osobą dorosłą. Lubi ruch i zabawy na świeżym powietrzu, nie lubi natomiast chodzić do szkoły i się uczyć” – mówi inna wolontariuszka.

Wypowiedzi te pokazują, że studenci zaangażowali się w pomoc dzieciom i starali się jak najlepiej i najaktywniej spędzić z nimi czas. Wychodzili na spacer, odrabiali lekcje i bawili się w różne gry. Spotkania te nauczyły ich cierpliwości i twórczego podejścia do rozwiązywania różnych problemów w relacji z dzieckiem z ADHD i niepełnosprawnością intelektualną. Jedna ze studentek tak podsumowuje swoje wizyty u rodziny czecheńskiej: „Myślę, że Tomek i jego rodzina, to naprawdę mili ludzie. Szkoda tylko, że tak często spotyka ich przykrość ze strony innych osób”. Inna dodaje: „Pani Zargan jest kobietą wzbudzającą we mnie wielki podziw. Pomimo trudności, małego wsparcia ze strony dzieci i różnych dolegliwości chorobowych, nie poddaje się”.

¹⁴ Marina Hulcia, nauczycielka Tomka tak o nim mówi: „Tamerlana interesują koty, ma na nich punkcie obsesję. Uwielbia prace manualne – wycinanie i klejenie, uwielbia chodzić na siłownię, spacerować, lubi też eksperymenty, śnieg, basen, jazdę na rowerze i rolkach”. Wywiad z M. Hulią przeprowadziłam w kwietniu 2013 r.

Kolejna konkluduje: „Pani Zargan jest bardzo sympatyczną osobą, która w życiu nie miała łatwo. Dzieli się ona z innymi wszystkim, co ma. Myślę, że gdyby każdy był taki jak pani Zargan, to świat byłby o wiele lepszy”. Jeszcze inna wolontariuszka dodaje: „Pani Zargan to naprawdę miła i bardzo dobra osoba. Kocha swoich najbliższych i chce dla nich jak najlepiej. Spotkanie z nią i jej dziećmi dało mi dużo do myślenia. Zdałam sobie sprawę, że wybrałam dobry kierunek studiów. Pomoc innym to jest to, czym w przyszłości chcę się zajmować”. Słowa te pokazują, że nie tylko nauka w murach uczelni jest ważna, ale także kontakt z innym – naznaczonym przez życie i los – człowiekiem ma ogromną wartość edukacyjną. Pozwala pogłębić relacje nie tylko z osobą, której się pomaga, ale także z samym sobą, poznać swoje mocne strony, które w przyszłości można wykorzystać w pracy z, i na rzecz, drugiego człowieka.

Janusz Korczak, przyjaciel dzieci tak powiedział: „Najtrudniejszą sztuką jest świadczyć ludziom dobrze. Kto dobrze czyni, spełnia powinność swoją. Kto żąda wdzięczności, zawsze niewdzięczność otrzyma i niechęć; będzie się wiecznie rozczarowywał. Dobro winno być bezinteresowne, powinno władać siłą odśrodkową” (Korczak 1992, s. 196).

Literatura

- Barzykowski K., Grzymała-Moszczyńska H. i in. (2013), *Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*, MEN, ORE, Warszawa.
- Bernacka-Langier i in. (2010), *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Fundacja Polskie Forum Migracyjne, Warszawa.
- Błeszyńska K.M. (2010), *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Falkowska E., Telusiewicz-Pacak A. (2013), *Dzieci w Polsce. Dane, liczby, statystyki*, Polski Komitet Narodowy UNICEF, Warszawa.
- Iwański J. i in. (2012), *Tutorzy młodych uchodźców*, Stowarzyszenie Praktyków Kultury, Warszawa.
- Janiszewska J., Żymierska E. (2008), *Wiedza i poglądy studentów wybranych polskich uczelni na temat uchodźstwa. Komunikat z badań*, [w:] *Uchodźcy: teoria i praktyka*, Czerniejewska I., Main I. (red.), Stowarzyszenie „Jeden Świat”, Poznań.
- Januszewska E. (2014), *Autorska metoda pracy dydaktyczno-wychowawczej z dzieckiem z ADHD z Czechenii. Studium przypadku*, „Studia z Teorii Wychowania”, t. V, nr 2(9).
- Januszewska E. (2010), *Dziecko czecheńskie w Polsce. Między traumą wojenną, a doświadczeniem uchodźstwa*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Kijak R.J. (2013), *Niepełnosprawność intelektualna. Między diagnozą a działaniem*, CRZL, Warszawa.
- Korczak J. (1992), *Dzieci ulicy*, t. 1: *Dzieła*, Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa.
- Kozak M. (2009), *Prawa dzieci mniejszości narodowych i etnicznych oraz cudzoziemców w polskim systemie edukacji*, [w:] *Między kulturami. Edukacja w wielokulturowej rzeczywistości*, Dąbrowa E., Markowska-Manista U. (red.), APS, Warszawa.

- Kruszyński J. (2009), „Wracajcie do Czeczenii! Tam przecież nie ma już wojny.”. *Uchodźcy w dzisiejszej Polsce – impresje wolontariusza*, [w:] *Obszary i formy wykluczenia etnicznego w Polsce. Mniejszości narodowe, imigranci, uchodźcy*, Jasińska-Kania A., Łodziński S. (red.), Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Kubin K. (2012), *Budowanie wielokulturowej wspólnoty szkolnej – organizacja szkoły, przepływ informacji, skład kadry oraz współpraca z innymi organizacjami*, [w] *Inspirator Międzykulturowy*, Grot K., Klaus W. (red.), Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- Lisicki G. (2011), *Kto wysłucha Diany?*, „Gazeta Wyborcza” nr 52, z dn. 4.03.
- Maciarz A. (2009), *Trudne dzieciństwo i rodzicielstwo. Książka dla nauczycieli, wychowawców i rodziców*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Marek A. (2009), *Dzieci uchodźców i imigrantów w polskiej szkole*, „Nowa Szkoła”, nr 1.
- Paszkiewicz A., Łobacz M. (2013), *Uczeń o specjalnych potrzebach wychowawczych w klasie szkolnej*, Difin S.A., Warszawa.
- Pawlak P. (2013), *Dzieci z ADHD i ich rodzeństwo. Teoria i badania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Przybyszewski T., *Nikt ze szczęścia nie wyjeżdża*, www.niepelnospawni.pl [data pobrania: 18.09.2014].
- Rękawek A. (2007), *Czy w naszej szkole jest miejsce dla dzieci uchodźców?*, „Dyrektor Szkoły”, nr 4.
- Sacharczuk J. (2008), *Uchodźstwo jako integralna część wielokulturowości, z uwzględnieniem sytuacji dzieci – uchodźców*, [w:] *Integracja w świecie powszechnej migracji. Otwarte pytania pedagogiki społecznej*, Surzykiewicz J., Kulesza M. (red.), IPSiR UW, Warszawa.
- Szymanik G. (2011), *O Umarze, co włączy się po Nibylandii*, „Gazeta Wyborcza”, nr 223 z dn. 24–25.09.
- Tomaszek B. (2005), *Jak pracować z dzieckiem nadpobudliwym w szkole i w domu. Scenariusze zajęć z dziećmi nadpobudliwymi ruchowo (ADHD)*, Wydawnictwo RUBIKON, Kraków.
- Wojtasiak E. (2012), *Konfliktowość a może wyjątkowość osoby z ADHD – jaka jest w domu, w szkole i w pracy*, „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”, nr 14.
- www.gim143.waw.pl [data pobrania: 19.08.2014].
- www.udsc.gov.pl [data pobrania: 10.09.2014].

Kamila Łaguna-Raszkiewicz

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku

Powrót do wspólnoty miejsca i ludzi – zadanie współczesnej edukacji

A return to community of place and people – the main task of education today

ABSTRACT: In the present world "place" is not always close to man, just the opposite, for a lot of us this category is associated only with loneliness and anonymity. We often have to deal with illusion of order which creates only "no-places". The remedium for unrelative reality is a task which the present education must renewed to define the responsible life in a place together with a community. It is worth to emphasize that experienced everyday life is permanently connected with the past of a place. That is why from the point of view of national education the indispensable instrument is education "for" a memory and "through" a memory which teaches how we can create or rebuild a community people and the place. Reaching back to resources of a collective's memory the place wealthy with personal patterns and values opens a wide perspective of individual receiving of the present day.

KEYWORDS: Place, community, socio-cultural heritage, values, education "for" a memory and "through" a memory.

STRESZCZENIE: We współczesnym świecie „miejsce” nie zawsze jest bliskie człowiekowi, wręcz przeciwnie, dla wielu ta kategoria kojarzy się jedynie z samotnością i anonimowością. Często mamy do czynienia z pozornym porządkiem, który stwarza jedynie „nie-miejsca”. Remedium na rzeczywistość nierelacyjną jest zadanie, które powinna podjąć współczesna edukacja, a którym jest ponowne zdefiniowanie odpowiedzialnego bycia w miejscu wspólnym z lokalną wspólnotą ludzi. Warto podkreślić, że doświadczana przez ludzi codzienność jest na trwałe powiązana z przeszłością miejsca. Dlatego nieodzownym narzędziem z punktu widzenia edukacji obywatelskiej jest wychowanie „przez” pamięć i „dla” pamięci, uczące w jaki sposób można tworzyć lub odbudowywać wspólnotę miejsca i ludzi. Sięgnięcie do zasobów pamięci zbiorowej miejsca, bogatej we wzory osobowe, wartości, otwiera szerszą perspektywę indywidualnego odbioru dnia dzisiejszego.

SŁOWA KLUCZOWE: Miejsce, wspólnota, dziedzictwo społeczno-kulturowe, wartości, edukacja „dla” i „przez” pamięć.

Wszelkie zaangażowanie społeczne jest zaangażowaniem w imię pewnej nadziei, w ramach określonej wartości i stosownie do gotowości na ofiarę, którą trzeba podjąć (Tischner 2005, s. 451).

Mówiąca i działająca istota w liczbie pojedynczej, jest chyba czymś, czego nie można sobie wyobrazić (Arendt 2005, s. 93)

W porównaniu z przestrzenią określaną jako bez-duszna, transparentna i nierealistyczną próżnia (Denzin, Lincoln 2009, s. 491) miejsce jest szczególnym, bo wyróżnionym i porządkującym jej elementem. Kojarzone jest najczęściej z bezpieczeństwem, nadzieją i stabilnością. Jego niepowtarzalność jest naznaczona obecnością i bytowaniem człowieka. O wartości miejsca decyduje jego jakość w sensie emocjonalnym: biografia, pamięć, przeżycia, rodzinne historie, codzienna rzeczywistość kontaktów społecznych, i w sensie fizycznym: krajobraz, położenie, zasoby naturalne. Miejsce „zakotwicza” naszą tożsamość. Klimat miejsca bliskiego skłania do działania w duchu odpowiedzialności, „narzuca” określone zachowania, postawy, sposób rozumienia i oceny doświadczanej rzeczywistości. Miejsce potrzebuje mieszkańców, w samotności człowiek stworzy jedynie „kryjówkę” uniemożliwiającą *a priori* otwarcie na otaczający świat. Zdarza się, że samotność stwarza „przestrzeń odmowy” (Tischner 2006, s. 191), wykluczając współpracę i wzajemność.

Człowieka będącego „strażnikiem” społeczno-kulturowej tradycji (ortodoksji) łączy z miejscem jedyna w swoim rodzaju duchowa więź, zobowiązanie wynikające z faktu, że miejsce jest wpisane w jego bycie-w-świecie. Sens życia w miejscu określa rodzaj społeczności i zawarte w niej treści kulturowe, symbole, wartości, historia, z którymi utożsamiają się jej członkowie. Nieodzownym elementem przebywania w miejscu jest działanie ukierunkowane na troskę o miejsce, jego rozwój skutkujący odpowiedzią na ludzkie i środowiskowe potrzeby. Miejsce może być także darem, ale jedynie dla człowieka mądrego i wrażliwego (Buczyńska-Garewicz 2007, s. 146), pragnącego zrozumieć jego przeszłość i dzień dzisiejszy naznaczony sposobem bycia, tj. tkanką materialną i symboliczną. Człowiek bezmyślny nie dostrzeże w miejscu niczego wartościowego, „patrzac” na nie bezrefleksyjnie i z perspektywy obojętnego przechodnia.

Powrót do miejsca, siebie i innych

Żyjemy w czasach kryzysu zadowolenia, w których „raczej ruch czy przepływ niż stała obecność wydaje się normą” (Kempy 2006, s.18). Wielu z nas przeżywa egzystencjalny dramat wynikający z przeświadczenia, że nie mamy na ziemi miejsca, które możemy uznać jako własne, o którym możemy powiedzieć „moje”. W tym kontekście miejsce staje się „nie-miejscem”, jawiąc się jako coś anonimowego, niezobowiązującego, obcego a nawet wrogiego. Współczesny człowiek zmaga się z poczuciem samotności, często pozorności porządku w świecie nadmiaru miejsc „niczych”. Fakt ten zrodził tęsknotę za ideą przywracania miejscom ich pamięci, w które wpisana jest tradycja i tożsamość, za mozolnym wysiłkiem odkrywania rzeczywistości ukrytej w oparach nie-pamięci narzuconych przez totalitarnych dyktatorów historii. Powrót do „miejsc”¹ związany jest z odzyskiwaniem ich podmiotowego charakteru oraz z wolą uczestnictwa w ramach intencjonalnego współdziałania i duchem solidarności wspólnotowej. Dlatego tak ważna jest we współczesnym świecie umiejętność współtworzenia, a wielu przypadkach „odbudowywania” miejsc i wspólnot, których siłą będzie budowanie kultury „wsparcia i pomocy” (Pilch 2011, s. 18).

Zamieszkiwanie związane jest nie tylko z budowaniem i otaczaniem miejsca opieką (Heidegger 1977, s. 318–319), również z dbaniem o jego pamięć, która porządkuje rzeczywistość poprzez spajanie anonimowych przestrzeni „nie-miejsc”. Pamięć ma moc ocalającą „miejsce”, przywraca wszystko, co zapomniane, ukryte przez niewiedzę lub świadome zafałszowania. Jednak warunkiem tworzenia kultury pamięci, będącej rodzajem społecznego zobowiązania (Assmann 2009, s. 60), jest przywiązanie do miejsca, które z kolei bywa istotnym czynnikiem wyzwalającym, a w wielu przypadkach pobudzającym środowiskową aktywność człowieka (Lewicka 2012, s. 344). Ogromną przestrzeń do zagospodarowania w tym względzie mają działania edukacyjne, oparte na rzetelnej wiedzy merytorycznej, wskazujące potrzebę skupienia uwagi jak najszerszego grona odbiorców na społeczno-kulturowych wartościach dziedzictwa przeszłości „zapisanych” w wielu miejscach naszego kraju, które należy chronić. Są one fundamentami, na których człowiek może two-

¹ Idea „przywracania” miejscom życia opiera się m.in. na „strategiach zakorzeniających”. Polegają one na ponownym zagospodarowaniu starych, zapomnianych, często zaniedbanych miejsc w mieście, które są na nowo zasiedlane przez mieszkańców reprezentujących styl „loft living”.

rzyć swój świat i przyszłość, a w imię prawdy dokonuje określonych wyborów, wyznacza cele, koncentrując swój wysiłek na próbie zrozumienia swego życiowego powołania. W tym kontekście wspólnie z innymi naukami społecznymi edukacja powinna skupić się na pogłębionej analizie, na próbie redefinicji pojęcia sensu rozumnego bycia w miejscu oraz idei aktywnego uczestnictwa w jego życiu.

Nieodzownym elementem wspomnianych działań byłoby w ramach edukacji obywatelskiej wychowanie „dla” pamięci i „przez” pamięć, uczące jak wejść w aktywny i twórczy kontakt z przeszłością i tradycją miejsca (Theiss 2006, s. 71). Rezygnacja z tego typu działań skazuje na jałową egzystencję, zaprzestanie stawiania pytań podstawowych dla współczesnego człowieka: kim jesteśmy i kim przestaliśmy być w świecie w coraz większym stopniu pozbawianym miejsc i ich pamięci? Zasadne jest także pytanie o naszą przyszłość? Kim będziemy żyjąc w świecie „bez-miejsc”? W rzeczywistości ciągłego przemieszczania się ludzi chociażby w poszukiwaniu pracy, należałoby zadać kolejne pytania: o jaką wspólnotę chodzi, bo przecież nie o tę w pierwotnym jej znaczeniu? Czy w ogóle można mówić o wspólnocie lokalnej, w której *gros* jej mieszkańców to ludzie będący przybyszami z zewnątrz? Podążając dalej tym tropem: co można by zrobić, aby stali się oni tymi-którzy-mieszkają i chcą troszczyć się o miejsce do którego przybyli? Przedstawiona lista pytań nie wyczerpuje problemu, wskazuje ważne pola do zagospodarowania dla edukacji współczesnej. Bowiem specyfika życia opartego na wielkiej mobilności rodzi coraz nowe wyzwania i oczekiwania wobec edukacji.

W świecie „nieprzejrzystości” postmodernizmu istnieje potrzeba ciągłego nadawania sensu naszej teraźniejszości (Augé 2010, s. 17), zwłaszcza kiedy mamy do czynienia z „rozpływaniem się” naszej tożsamości, będącej naszą indywidualną wartością, związaną także z historią określonego miejsca i społeczności. Można by postawić tezę, że im mniej wiemy o naszej tożsamości, tym w mniejszym stopniu jesteśmy w stanie zrozumieć to, co nas otacza (Huston 1978, s. 225). Warto podkreślić, że w płaszczyźnie pedagogicznej jednoznacznie destrukcyjną rolę spełnia także brak otwartości na prawdę o otaczającym świecie, także tym minionym (Chudy 2007, s. 344–345). „Człowiek nie może przecież oprzeć swojego życia na czymś nieokreślonym, na niepewności, albo na kłamstwie, gdyż takie życie byłoby nieustannie nękanie przez lęk i niepokój” (Jan Paweł II 2005, s. 1113). Przypomnę tylko, że wychowanie, które zmierza do samowychowania, jest właśnie poszukiwaniem prawdy o sobie, mającym na uwadze każdą inną osobę, która jest dla mnie partnerem w dialogu ze światem, który mnie otacza i tym, który tworzyli nasi poprzednicy.

O wartości przekazu przeszłości, który ma moc ożywczą dla współczesności i bez którego niemożliwe staje się budowanie przyszłości, świadczą słowa Elżbiety Zawackiej, że „naród nie może zgubić żadnego pokolenia”². A zatem prawdziwy przekaz o przeszłości miejsc i ludzi tworzących je służy wychowaniu ku wartościom uniwersalnym, które powinny być istotą edukacji obywatelskiej w naszym kraju. Historia mówi nam „jak było”, badając fakty. Socjologowie opisując przeszłość, zastanawiają się nad sposobami funkcjonowania jednostki i grup w środowisku społecznym. Filozofia hermeneutyki, bez której nie można zrozumieć człowieka i świata, pyta o sens i znaczenie szeroko rozumianego „tekstu”, zaś pedagogika społeczna łączy wymienione perspektywy i uwspółcześnia przekazy pamięci (Theiss 2006, s. 121), buduje wiedzę o miejscu, środowisku życia współczesnego człowieka.

Zadaniem priorytetowym szkoły, a może w większym jeszcze stopniu edukacji nieformalnej, która dla wielu młodych ludzi jest bardziej pociągająca, jest wzbudzenie poczucia odpowiedzialności za miejsce, podjęcie wysiłku „odnalezienia” jego przeszłości, a także podjęcie systematycznej pracy środowiskowej na rzecz jego rozwoju, budowanie trwałych sieci więzi społecznych i instytucjonalnych. Ponadto odkrywanie historii miejsca wielokulturowego pogranicza związane jest z kształtowaniem kapitału pomostowego (Sztrop-Rutkowska 2013, s. 357), będącego nieodzownym elementem tworzenia warunków dla zrozumienia i współpracy z osobami należących do innych grup społecznych, kulturowych, etnicznych, religijnych. W związku z tym warto zaznaczyć, że współbytovanie różnych grup etnicznych jest procesem z wielu względów trudnym i „nigdy nie uwieńczonym pełnym powodzeniem, lecz ciągle urzęczywistnianym ponad wszelkie oczekiwania” (Arendt 2011, s. 213).

Ideologie bez-pamięci

Miejsce można nie tylko tworzyć, ale i niszczyć, skazując na niepamięć. Historia ludzkości naznaczona jest mrocznymi czasami świadomie prowadzonej polityki dewastacji miejsc i ich mieszkańców. Mowa tutaj o systemach totalitarnych, sowieckim i nazistowskim, które w imię „wartości wspólnotowych”, nawiązywania w wielu przypadkach do tradycji plemiennych (Ossowski 1983, s. 88), stworzyły ideologię totalnego zniewolenia, a krzewiąc hasła równości i sprawiedliwości społecznej, pogłębiały jedynie nierówności i niszczyły spo-

² Cytat z filmu dokumentalnego: *Elżbieta Zawacka, Miałam szczęśliwe życie*, reżyseria: M. Widawski, wydany przez Fundację Filmową Armii Krajowej, „W Sieci”, nr 1, 2014.

łeczno-historyczną tkankę miejsc. Innym celowym zabiegiem było tworzenie przeświadczenia o widzialności miejsca (Kunce 2007, s. 102), które w rzeczywistości było „uwięzione” w narzuconej politycznej poprawności głoszonej przez władzę autorytarną. Mówiąc o sferze wychowania, przywołane ideologie sprowadziły je do poziomu działań manipulatorskich, zmierzających do stworzenia „nowego człowieka”, a faktycznie jednostki biernej, niezdolnej do samodzielnego myślenia, bezrefleksyjnej i bezkrytycznie przyjmującej „dogmatyczne kłamstwo” podawane jako prawdę. Pseudofilozofia totalitaryzmu ogałacała miejsce i jego mieszkańców, gardząc prawdą historyczną, która była często niewygodna dla reżimu. Najważniejszą formą czasu była teraźniejszość, oderwana od nieistotnej przeszłości, będącej jedynie zdegradowaną formą rzeczywistości. Konsekwencją takiego podejścia było pozbawianie miejsc ich niezbywalnej cechy, jaką jest czasowość w postaci linearnej. Miejsca pozbawione swojej przeszłości stawały się li tylko abstrakcyjnym pojęciem lub niewiele, albo nic nie znaczącą nazwą. Opisana rzeczywistość kreowała pamięć oficjalną, z którą pamięć nieoficjalna, nielegalna, często „żywa” jedynie dzięki przekazom rodzinnym, przegrywała. Przykładem niechlubnej spuścizny polityki sowieckich „nie-rządów” jest nasz kraj, który od ponad dwóch dekad podjął trud pracy przywracania pamięci o przeszłości miejsc i ludzi.

Wspólnota – tak, ale jaka?

Wszędzie tam, gdzie ludzi łączą trwałe komponenty, takie jak: wspólna wola i wartości, postawy, wierzenia, przekonania, cele oraz wzajemna afirmacja, porozumienie i zaufanie, egzystuje wspólnota (Tönnies 2008, s. 35). Współbytovanie w miejscu, jego współtworzenie, jest cechą ludzi aktywnych, twórczych, traktujących działania oddolne w kategoriach wymiany myśli, doświadczeń i pragnień dla dobra lokalnej społeczności. Bierność, obojętność moralna czy przeciętność oznacza jedynie stagnację we wszystkich możliwych sferach ludzkiej egzystencji. W związku z tym przedmiotem szczególnej troski edukacji powinno być wskazywanie na wartość umiejętności komunikowania się, budowania trwałych relacji międzyludzkich, opartych na szacunku i zrozumieniu, popartego kulturą słowa, bowiem język jest obrazem świata, którego doświadczamy (Gadamer 1993, s. 402). Więcej, „miejsce dopełnia się poprzez mowę, aluzyjną wymowę zwyczajowych zwrotów, w porozumieniu i obustronnej zażyłości rozmówców” (Augé 2010, s. 52). Miejsce ma zatem charakter relacyjny, może służyć porozumieniu, integracji społeczności lokalnej, w której mowa jest przechowywana w postaci ciągle „żywego” spoiwa, będącego odbiciem wspólnych marzeń i pragnień autorów opowieści wielu pokoleń. Język

bowiem umożliwia rozumienie, nadaje sens otaczającej rzeczywistości, buduje ją. Jednak do wyrażenia miejsca potrzebni są partnerzy dialogu autentycznego w ujęciu buberowskim.

Wzbudzenie poczucia odpowiedzialności za miejsce: wysiłek „odnalezienia” jego śladów przeszłości, podjęcie systematycznej pracy środowiskowej na rzecz jego rozwoju, przyczyniającej się do dobrostanu jego mieszkańców, budowanie lub rewitalizacja więzi społecznych, to swoisty testament wychowawczy minionych pokoleń, zobowiązujący nas „tu i teraz”, ale także przyszłe pokolenia do wierności dla naszych materialnych i duchowych małych ojczyzn, mając w perspektywie także dobro i trwanie wspólnoty ludzkiej.

Wspólnotowość zakłada potencjalną zgodność pomiędzy ludźmi, umiejętność dostrzeżenia wielu perspektyw, tworzenia warunków dla rozwoju potencjału ludzkiego (Chmiel 2008, s. 149). Wielość, wielowymiarowość doświadczanych i dzielonych z innymi perspektyw oraz życiowych celów jest jednym z gwarantów życia wspólnoty, jej trwania. Wspólnocie towarzyszy idea bezinteresowności. Jedynie w poczuciu wolności, bez ciężącego brzemienia konieczności, ludzie dokonują wyborów, które budują lepsze wspólne jutro. Tak więc „Wolność w końcowym obrachunku nie izoluje, ona łączy, nie ustanawia anarchii [...] jest sposobem istnienia, o ileż pełniejszym niż konieczność” (Mounier 1965, s. 73–74). Ponadto poczucie wolności rozwija się dzięki pokonywaniu przeszkód i dokonywaniu świadomych wyborów, jest ciągłym odnajdywaniem sił duchowych drzemiących w człowieku oraz przeszłości i tradycji miejsca. Poświęcanie się dla innych jest związane z poczuciem wolności indywidualnej, które rozwija się dzięki wolności innych. Ci wszyscy, którzy piszą o wspólnotcie, jako o tej, która ogranicza, zniewala, są w błędzie. Bowiem wspólnota nie ma racji bytu wówczas, gdy wolność jest wolnością przeżywaną w samotności.

Pamięć przejawia się we wdzięczności, lojalności i wierności wspólnotcie, w której sfera prywatności i sfera publiczna winny być komplementarne. Człowiek żyjąc we wspólnotcie, nie żyje li tylko dla siebie, lecz także, a może i przede wszystkim, dla innych. Ludzka wspólnota jest zawsze zakorzeniona w określonym miejscu. Niemożliwe jest tworzenie jej bez uwzględnienia faktu, że człowiek i miejsce są podmiotami, które wzajemnie się dopełniają, na siebie oddziałują. Jednak jedność egzystencji człowieka i miejsca uwarunkowana jest postawą wierności (Tischner 2005, s. 163). Chodzi tutaj w wierność dla uniwersalnych wartości, tradycji miejsca, jego historii oraz nadziei na lepsze jutro, a czasem i gotowości na podjęcie ryzyka dramatu, który bywa, że towarzyszy spotkaniu z drugim człowiekiem.

Konkludując, troska o pamięć miejsca tworzy swoistą interakcję z przeszłością, która buduje tożsamość społeczną, wspólnotową, jest skarbnicą wzo-

rów i wartości, lecz wymaga ciągłej aktualizacji. Potrzeba przyjęcia postawy szacunku wobec miejsca, zmiany jego percepcji, która opierałaby się na wnikliwej diagnozie doświadczania miejsca z perspektywy tego-który-mieszka (Sławek 1993, s. 75–83). Aby zasłużyć na miano strażnika miejsca, należy podjąć systematyczne działania, mieć odwagę, wzbudzić umiejętność współpracy, w wielu przypadkach pójść na kompromis w imię wspólnych wartości, nigdy wbrew nim. We wspólnocie dominujący jest „ruch ku drugiemu”, tworzący międzyosobową więź, sposób myślenia realizujący się w określonych dziełach (Hildebrand 2012, s. 289). Dlatego dla wspólnot lokalnych i edukacji społecznej ważna jest umiejętność współpracy międzyludzkiej – przekraczającej bariery egoizmu, kształtującej osobowość, sposób przeżywania i działania oraz nadawania sensu otaczającemu światu.

Literatura

- Arendt H. (2005), *Polityka jako obietnica*, Wydawnictwo Prószyński i S-ka, Warszawa.
- Arendt H. (2011), *Między czasem minionym a przyszłym*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa.
- Assmann J. (2009), *Kultura pamięci*, [w:] *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka*, Saryusz-Wolska M. (red.), Wydawnictwo Universitas, Kraków.
- Augé M. (2010), *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*, PWN, Warszawa.
- Buber M. (1992), *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa.
- Buczyńska-Garewicz H. (2007), *Miejsca, strony, okolice. Przyczynek do fenomenologii przestrzeni*, Wydawnictwo Universitas, Kraków.
- Budrewicz Z., Sienko M. (red.) (2013), *Historia – Pamięć – Tożsamość w edukacji humanistycznej*, t. 2: *Literatura i kultura*, Wydawnictwo LIBRON, Kraków.
- Chmiel A. (2008), *Alienacja czy powrót do wartości?*, [w:] *Wizerunki wspólnoty i szkice z literatury i antropologii porównawczej*, Kadłubek Z., Sławek T. (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Chudy W. (2007), *Społeczeństwo zakłamanie. Esej o społeczeństwie i kłamstwie*, cz. 1, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (red.) (2009), *Metody badań jakościowych*, t. 2, PWN, Warszawa.
- Gadamer H.G. (1993), *Prawda i metoda*, Wydawnictwo Inter Esse, Kraków.
- Heidegger M. (1977), *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*, Czytelnik, Warszawa.
- Hildebrand von D. (2012), *Metafizyka wspólnoty. Rozważania nad istotą i wartością wspólnoty*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Huston J. (1978), *The concepts of place and time in the Judeo-Christian Tradition*, [w:] *Humanistic Geogphy. Prospects and problems*, Ley D., Samuels M., Maarouth Press, Chicago.
- Jan Pawła II „*Fides et ratio*”(2005), [w:] *Encykliki Jana Pawła II*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Kadłubek Z., Sławek T. (red.) (2008), *Wizerunki wspólnoty i szkice z literatury i antropologii porównawczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Kempy M. (2006), *Socjologia ponowoczesnych form społecznych – wspólnoty i kultury „bez korzeni”, czyli o tym, jak próbuje się uchwycić naturę relacji społecznych w świecie ruchu i mieszania się*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1–2.

- Kunce A. (2007), *Miejsce i rytm. O doświadczaniu miejsc w kulturze, Geniusz loci. Studia o człowieku w przestrzeni*, Kadłubek Z. (red.), Wydawnictwo FaART, Katowice.
- Lewicka M. (2012), *Psychologia miejsca*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Mendel M. (red.) (2006), *Pedagogika miejsca*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław.
- Mounier E. (1965), *Wprowadzenie do egzystencjalizmów*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków.
- Ossowski S. (1983), *O osobliwościach nauk społecznych*, PWN, Warszawa.
- Pilch T. (2011), *Refleksje nad istotą i przemianami wspólnoty*, „Pedagogika Społeczna”, nr 3–4.
- Saryusz-Wolska M. (red.) (2009), *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka*, Wydawnictwo Universitats, Kraków.
- Ślawek T. (1993), *Kraina Jezior: William Wordsworth i romantyczna hermeneutyka miejsca*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Sztop-Rutkowska K. (2013), *Organizacje pozarządowe i nieformalna edukacja jako czynniki kształtowania lokalnej pamięci na przykładzie Białegostoku i Lublina*, [w:] *Historia – Pamięć – Tożsamość w edukacji humanistycznej*, t. 2: *Literatura i kultura*, Budrewicz Z., Sienko M. (red.), Wydawnictwo LIBRON, Kraków.
- Theiss W. (2006), *Góra Kalwaria/Ger: pejzaż asocjacyjny (studium pamięci kulturowej miejsca)*, [w:] *Pedagogika miejsca*, Mendel W. (red.), Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław.
- Theiss W. (2006), *O metodzie historycznej w pedagogice*, „Pedagogika Społeczna”, nr 4.
- Tischner J. (2005), *Myślenie według wartości*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków.
- Tischner J. (2006), *Filozofia dramatu*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków.
- Tönnies F. (2008), *Wspólnota i stowarzyszenia*, PWN, Warszawa 2008.

Inne źródła

Cytat z filmu dokumentalnego: *Elżbieta Zawacka, Miałam szczęśliwe życie*, reżyseria: M. Widawski, wydany przez Fundację Filmową Armii Krajowej, „W Sieci”, nr 1, 2014.

Anna Lipka, Maciej Janiszewski, Michalina Musiałek
Mirośław Dłużniewski

Warszawski Uniwersytet Medyczny

Studenci medycyny a zdrowy styl życia

Medical students and a healthy life style

ABSTRACT: Students of medical courses, who should take special care of health, as they can influence their future patients' attitude toward physical activity and can become role models for their patients, have a low level on physical activity. The aim of the research was to analyse the selected health behaviours and physical activity performed by students of physical therapy and medicine at Medical University of Warsaw. Material and method: The research group contains 142 students. The research utilizes the method of the diagnostic survey, evaluation of exercise tolerance using The Ruffier Test. Statistical analysis were performed using the chi-square tests and t-Student. Results: Only 63% of the respondents described themselves as physically active. According to 55% of interviewees lack of the spare time is the major obstacle in performing regular physical activity. Other groups blame lack of the motivation – 19% and lack of financial resources – 7% for that. Most of women do not take enough exercise (43% don't exercise regularly). Physical Therapy students more often described themselves as physically active than medical students ($p < 0,05$). Analysis of the results indicated IR index statistically significantly better performance among those declaring regular physical activity in relation to the inactive ($p < 0,01$). Conclusion: There was a large group of medical students who, despite being aware of benefits of physical activity, did not meet the recommended level of physical activity. Physical therapy students and medical students are not well trained and qualified to promote healthy habits and encourage individuals to undertake regular physical activity.

KEYWORDS: Students, physical activity, lifestyle, health promotion.

STRESZCZENIE: W grupach studentów, którzy z racji przyszłego zawodu powinni w sposób szczególnie dbać o zdrowie, być przykładem i promować wśród innych prozdrowotny tryb życia stwierdza się systematyczne pogarszanie wydolności fizycznej. Celem pracy była analiza wybranych zachowań prozdrowotnych i aktywności fizycznej studentów fizjoterapii i studentów kierunku lekarskiego Warszawskiego

Uniwersytetu Medycznego. Materiał i metody: Badaniami objęto grupę 142 studentów. W pracy zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, ocenę wydolności przeprowadzono za pomocą testu Ruffiera. Analizy statystyczne przeprowadzono stosując testy chi-kwadrat oraz t-Studenta. Wyniki: Na podstawie analizy wyników ankiety stwierdzono, że jedynie 63% studentów deklaruje regularną aktywność fizyczną. Pozostałe 37% studentów jako główne przeszkody utrudniające podejmowanie aktywności fizycznej wskazuje brak czasu (55%), brak motywacji (19%) i niedostatek środków finansowych (7%). Szczególnie niską aktywność fizyczną wykazywały młode kobiety (43% studentek nie ćwiczy regularnie). Studenci kierunku fizjoterapia znacznie częściej niż studenci kierunku lekarskiego deklarowali regularną aktywność fizyczną ($p < 0,05$). Analiza wyników wskaźnika IR wskazuje na znamienne statystycznie lepszą wydolność wśród osób deklarujących systematyczną aktywność fizyczną w stosunku do osób nieaktywnych ($p < 0,01$). Wnioski: Duża grupa studentów kierunków medycznych, mimo tego, że zdaje sobie sprawę z korzyści płynących z regularnej aktywności fizycznej, nie podejmuje zalecanej ilości ruchu. Studenci kierunków medycznych, jako przyszli fizjoterapeuci i lekarze nie są dostatecznie przygotowani, by być wzorem i promować zachowania prozdrowotne wśród społeczeństwa.

SŁOWA KLUCZOWE: Studenci, aktywność fizyczna, styl życia, promocja zdrowia.

Wprowadzenie

Profilaktyka i promocja zdrowia uważana jest za najbardziej opłacalną, długofalową inwestycję w zdrowie społeczeństwa (Woolf i in. 2009), a kształtowanie umiejętności dbania o własne zdrowie i społeczności, w której się żyje, powinno być jednym z celów prawidłowo przebiegającego procesu wychowawczego (Woynarowska 2000).

Ważnym elementem działań, prowadzących do osiągania opisanych wyżej celów, jest edukacja zdrowotna. Światowa Organizacja Zdrowia definiuje ją jako „składającą się z rozsądnie skonstruowanych możliwości edukacyjnych obejmujących różne formy komunikacji stworzone w celu poprawy umiejętności rozumienia i korzystania z wiedzy o zdrowiu jednostki i społeczeństwa” (World Health Organization 1998).

Na gruncie prozdrowotnych programów ministerialnych edukację zdrowotną opisuje się jako: „proces, w którym ludzie uczą się dbać o zdrowie własne i społeczności, w której żyją. Ma ona pomóc [...] w podejmowaniu odpowiednich wyborów życiowych związanych z troską o zdrowie własne i innych, w kształtowaniu zdrowego stylu życia, identyfikacji własnych problemów zdrowotnych” (Woynarowska 1998).

Ważną rolę w procesie promocji zdrowia odgrywają zarówno edukatorzy zdrowia, jak i osoby bezpośrednio związane z jego ochroną (lekarze, pielęgniarki). Amerykański Joint Committee on Health Education and Promotion Terminology opisuje edukatorów zdrowia jako „profesjonalnie przygotowane, pełniące szereg funkcji osoby, specjalistycznie wyszkolone do używania od-

powiednich strategii edukacyjnych oraz metod służących rozwijaniu procedur, interwencji oraz kształtowaniu polityki i systemów sprzyjających zdrowiu jednostek, grup ludzkich oraz określonych społeczności” (Gold, Miner 2001). Jednakże „standardowe kształcenie – zarówno lekarzy, jak i innych pracowników służby zdrowia – nie przewiduje nabywania rozległych kompetencji dotyczących nowoczesnych technik prowadzenia edukacji, które pozwoliłyby na optymalne wykorzystanie osiągnięć współczesnej pedagogiki dla promowania zdrowia” (Rezner i in. 2013).

Ludzie z natury potrzebują wzoru postępowania, poszukują autorytetów zarówno w aspektach społecznych jak i zdrowotnych, a według badania przeprowadzonego przez TNS Polska dla 27% respondentów to właśnie lekarz jest autorytetem w zakresie zdrowego trybu życia (27% respondentów wskazuje lekarza, 27% badanych nie potrafi wskazać takiej osoby, 10% „radzi się” członków rodziny, 8% rozmawia o zdrowym stylu życia z przyjaciółmi i znajomymi, 8% szuka informacji w Internecie) (Badanie „Zdrowy styl życia Polaków” 2012).

W rozwoju człowieka okres studiów, przypadający zwykle na początek trzeciej dekady, wydaje się szczególnie istotny, w tym czasie dochodzi bowiem do wypracowania własnego systemu i hierarchii wartości, decydujących o poglądach na życie i wpływających na dalsze postępowanie. Okres studiów to ostatni etap nauki, w którym na szeroką skalę można prowadzić edukację prozdrowotną (Suchocka, Wojtyłko 2013]. Biorąc pod uwagę jak ważną rolę w promocji zdrowia mogą odgrywać osoby związane ze służbą zdrowia, jak i podatność studentów na kształtowanie u nich odpowiednich postaw utrzymujących się przez dalszą część życia, należy postawić tezę, iż to właśnie wśród tej grupy powinniśmy z dużym naciskiem promować odpowiednie wzorce postępowania.

Celem pracy była ocena oraz porównanie wybranych zachowań prozdrowotnych i parametrów wydolności fizycznej studentów fizjoterapii i studentów kierunku lekarskiego Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego.

Badana grupa

Badana grupa składała się ze 142 studentów Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego i była podzielona na dwie podgrupy w zależności od kierunku studiów.

Kryterium kwalifikującym do badania było posiadanie statusu studenta 5 roku kierunku Fizjoterapia lub kierunku Lekarskiego Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego.

Kryterium dyskwalifikującym z badania była deklaracja przez studenta występowania chorób przewlekłych wymagających stosowania farmakoterapii mogącej wpływać na wydolność fizyczną badanego.

Tabela 1. Charakterystyka badanych grup

	Studenci kierunku Fizjoterapia	Studenci kierunku Lekarski
Liczebność grupy	80	62
Liczba studentów na kierunku	94	124
Odsetek studentów biorących udział w badaniu	85,1	50
Wiek (lata)	23,4 ± 0,9	23,3 ± 1,2
Wzrost (cm)	171 ± 9,7	170,8 ± 7,7
Waga (kg)	65 ± 12,1	61,9 ± 10,9
BMI (kg/m ²)	22,2 ± 3,6	21,1 ± 2,2
Płeć (K/M)	61/19	48/14

Metody

Badanie przeprowadzono wśród studentów 5 roku kierunku Fizjoterapia i kierunku Lekarskiego Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego. Udział w projekcie był dobrowolny. W badaniu zastosowano metodę sondażu diagnostycznego (przeprowadzono ankietę przy pomocy autorskiego kwestionariusza ankiety zawierającego 14 pytań bezpośrednio odnoszących się do celu głównego badania), a także przeprowadzono Test Ruffiera (wskaźnik IR), który służy do określenia wydolności.

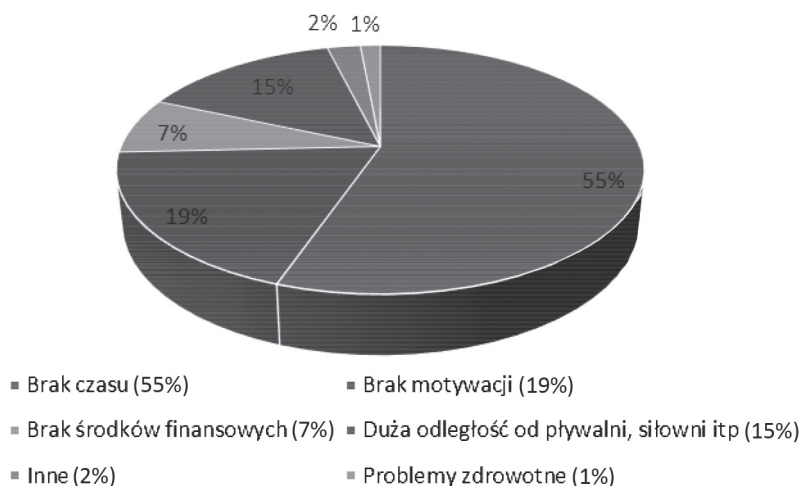
Analizę statystyczną przeprowadzono wykorzystując program STATISTICA 10.0 (StartSoft Polska, Kraków). Wyniki przedstawiono w postaci średnich oraz odchyłeń standardowych. Różnice pomiędzy testami sprawdzano testem t-Studenta dla grup niezależnych lub testem niezależności chi-kwadrat. Za istotne statystycznie przyjmowano wartości dla $p < 0,05$.

Wyniki

Do badania włączono 142 osoby, w wieku od 21 do 29 lat, ze średnią wieku $M = 23,3$ lata (odchylenie standardowe $SD = 1,0$ rok). W grupie badanej znalazło się 109 kobiet (77% badanej grupy) i 33 mężczyzn (23%).

W wypełnionej ankiecie 63% osób deklarowało, że jest aktywna ruchowo, natomiast 37% osób stwierdzało, że nie są aktywne ruchowo.

Czynniki wpływające na brak podejmowania aktywności ruchowej to np. brak czasu (55%), brak motywacji (19%), brak środków finansowych (7%) (wykres 1).



Wykres 1. Czynniki wpływające na brak podejmowania aktywności ruchowej.

Tabela 2. Statystyki opisowe dla wskaźnika IR w badanej grupie

Wskaźnik	Średnia	Odchylenie standardowe	Minimum	Maksimum
IR	10,39	3,64	0,00	17,40

Średni poziom wskaźnika IR wyniósł 10,4 (od 0 do 17,4), przy czym wartości powyżej 10 oznaczają słabą wydolność.

W kolejnych subanalizach oceniano, czy pod względem częstości podejmowania aktywności ruchowej osoby studiujące fizjoterapię różnią się od osób studiujących kierunek lekarski. W tym celu przeprowadzono analizę testem niezależności chi-kwadrat.

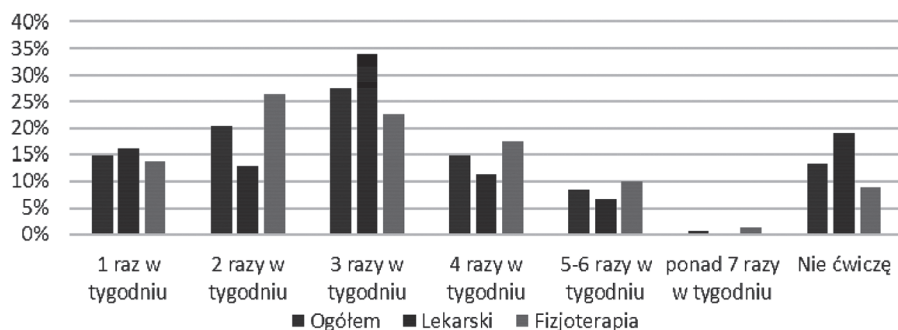
W tabeli 3 przedstawiono częstość podejmowania regularnej aktywności fizycznej w zależności od kierunku studiów.

Tabela 3. Kierunek studiów a podejmowanie aktywności ruchowej

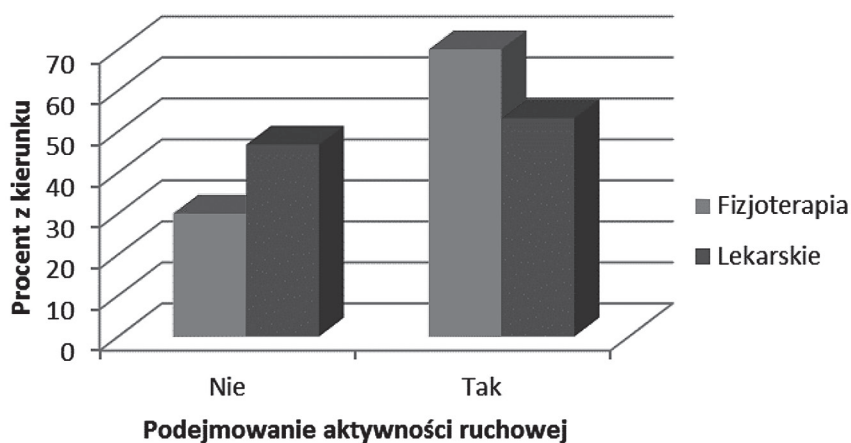
Aktywność ruchowa	Kierunek studiów			
	Fizjoterapia		Lekarskie	
	N	% z kierunku	N	% z kierunku
Nie	24	30,00	29	46,77
Tak	56	70,00	33	53,23

Różnice w częstości podejmowania aktywności ruchowej przedstawia wykres 2.

Analiza testem niezależności chi-kwadrat wykazała istotne statystycznie różnice: $\chi^2(1) = 4,20$; $p = 0,040$. Oznacza to, że osoby studiujące fizjoterapię częściej deklarowały, że podejmują aktywność ruchową w porównaniu do studentów kierunku lekarskiego.



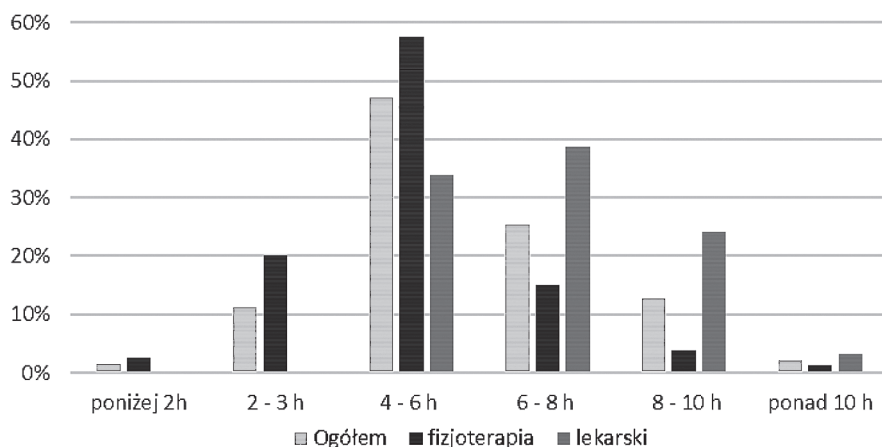
Wykres 2. Częstość podejmowania aktywności ruchowej.



Wykres 3. Kierunek studiów a podejmowanie aktywności ruchowej.

W ankiecie analizowano również ile czasu w ciągu typowego dnia spędzają studenci w pozycji siedzącej. Wyniki przedstawiono na wykresie 4.

Następnie sprawdzono, czy kobiety różnią się od mężczyzn pod względem podejmowania aktywności ruchowej. W tym celu przeprowadzono analizę testem niezależności chi-kwadrat. W tabeli 4 przedstawiono uzyskane w badaniu wyniki.



Wykres 4. Czas w ciągu dnia spędzany przez studentów w pozycji siedzącej.

Tabela 4. Płeć a podejmowanie aktywności ruchowej

Aktywność ruchowa	Płeć			
	Kobiety		Mężczyźni	
	N	% z płci	N	% z płci
Nie	47	43,12	6	18,18
Tak	62	56,88	27	81,82

Analiza testem niezależności chi-kwadrat wykazała istotne statystycznie różnice: $\chi^2(1) = 6,73$; $p = 0,009$. Oznacza to, że mężczyźni częściej deklaruwali, że podejmują aktywność ruchową w porównaniu z kobietami.

Następnie sprawdzono, czy kobiety różnią się od mężczyzn pod względem wskaźnika IR. W tym celu przeprowadzono analizy testem t-Studenta dla prób niezależnych. W tabeli 5 przedstawiono uzyskane w analizie wyniki.

Tabela 5. Płeć a wiek, wzrost, waga oraz poziom wskaźników BMI, WHR oraz IR

Zmienna	Płeć	Średnia	Odchylenie standardowe	Wynik testu t-Studenta	Poziom istotności
Wskaźnik IR	Kobiety	10,83	3,67	2,69	0,008
	Mężczyźni	8,9	3,18		

Analiza wykazała, że kobiety w porównaniu z mężczyznami miały wyższy poziom (mniejszą wydolność) wskaźnika IR.

W kolejnej analizie sprawdzono, czy osoby podejmujące aktywność ruchową różnią się od osób, które nie deklarują podejmowania aktywności ruchowej pod względem poziomu wskaźnika IR. W tym celu przeprowadzono

analizy testem t-Studenta dla prób niezależnych. W tabeli poniżej przedstawiono uzyskane w analizie wyniki.

Tabela 6. Aktywność ruchowa a wiek, wzrost, waga oraz poziom wskaźników BMI, WHR

Zmienna	Aktywność ruchowa	Średnia	Odchylenie standardowe	Wynik testu t-Studenta	Poziom istotności
Wskaźnik IR	Nie	11,90	3,16	4,02	< 0,001
	Tak	9,48	3,63		

Uzyskane dane wskazują, że osoby, które deklarowały podejmowanie regularnej aktywności ruchowej miały istotnie statystycznie lepszą wydolność (niższy poziom wskaźnika IR) w porównaniu do osób, które deklarowały, że nie podejmują aktywności fizycznej.

Podsumowanie

Według Heleny Radlińskiej „wychowanie jest złożonym procesem i odbywa się w trzech sferach rozwojowych, mianowicie w toku wzrostu jednostki, w toku jej wrastania w społeczeństwo oraz przy wprowadzaniu w wartości kulturalne”. Radlińska podkreślała, że istotną cechą twórczości kulturalnej stanowi wartościowanie i uczenie wyboru.

Natomiast „wychowanie dla spraw zdrowia” opisywała jako pomoc ludziom w zdobywaniu wiedzy o zdrowiu, kształtowaniu nawyków, umiejętności i sprawności służących utrwalaniu i doskonaleniu zdrowia, pomocy w rozwijaniu pozytywnego zainteresowania zdrowiem, kształtowaniu postaw umożliwiających skuteczną profilaktykę, ratownictwo, leczenie, pielęgnację, rehabilitację oraz stosowanie zasad higieny w życiu jednostkowym i zbiorowym.

Radlińska zwracała uwagę również na czynności wychowawczo-zdrowotne ludzi pracujących w służbie zdrowia jako towarzyszące działaniom medycznym: pielęgniarka to „wychowawczyni społeczna”, podmiot działający jako wychowawca (Syrek 2000).

Również Zofia Żukowska (2002) zwracała uwagę na sprzyjający działaniom promocyjnym „zdrowy styl życia”, który powinien być rozpowszechniany przez szkołę i kreatywnych nauczycieli. „Edukacja prozdrowotna – w której głównym kreatorem jest nauczyciel – to ciągły, rytmicznie i planowo realizowany proces, w którym ludzie uczą się dbać o zdrowie własne i innych, z równą troską”.

Styl życia jest głównym poddającym się modyfikacji czynnikiem, który decyduje o zdrowiu i chorobie (styl życia – 50–60%, czynniki genetyczne

– 15%, organizacja opieki medycznej – 10%, czynniki środowiskowe – 20%) (Wojnarowska 2010). Wypracowany w okresie młodzieńczym często zostaje utrwalony na wiele lat, aczkolwiek jednostka może poddawać go swojej kontroli. Według Edisona „Lekarz przyszłości to specjalista, który nie aplikuje/ /przepisuje leków, lecz zainteresuje pacjenta troską o zdrowy styl życia, zadba o dietę oraz przyczyny i zapobieganie chorobom” (Łaszek i in. 2011).

Zgodnie z tym, co pisała Radlińska, nowe podejście do zdrowia polega na zwiększeniu świadomości ludzi, że oni sami podejmują decyzje i wybory w sprawie własnego zdrowia. Elementem współtworzącym styl życia jest świadomy wybór zachowań służących utrzymaniu i doskonaleniu zdrowia przez wykorzystanie wszystkich dostępnych czynników (Wojtas-Ślubowska 1997), które obejmują działania w zakresie: korygowania złych nawyków żywieniowych oraz zwiększania wiedzy na temat prawidłowego odżywiania, profilaktyki uzależnień, walki ze stresem, higieny ciała i otoczenia, kształtowania umiejętności życiowych oraz zwiększania aktywności fizycznej (Połusznia 2010).

Styl życia pełni różne funkcje społeczne. Przede wszystkim, umożliwia identyfikację jednostki z grupą oraz pozwala na świadome zaakceptowanie danych działań społecznych. Ludzie w tych działaniach, z jednej strony chcą się wyróżniać, kreując swój indywidualny styl życia, z drugiej, czują pewnego rodzaju przymus grupowy do przestrzegania norm i wzorów zachowania charakterystycznych dla stylu życia obowiązującego w danej grupie społecznej. Ludzie najczęściej przejmują styl życia od grupy statusowej, do której należą (Byłok 2011).

Aktywność fizyczna jest niewątpliwie jednym z elementów stylu życia. Według badań CBOS z 2013 roku wysiłek fizyczny podejmują głównie ludzie młodzi, którzy mieszkają w miastach, są dobrze wykształceni i zadowolone ze swojej sytuacji materialnej. Te same badania wykazują, że Polacy najczęściej podejmują aktywność fizyczną ze względów zdrowotnych (70%) i dla przyjemności (61%), a co drugi uprawiający sport deklaruje, że robi to dla lepszego samopoczucia, odreagowania stresu lub dla dobrej kondycji (47%) (CBOS 2013).

Aktywność ruchowa jest dobrym sposobem na budowanie i zacieśnianie więzi społecznej, gdyż jedną z podstawowych potrzeb człowieka jest potrzeba osobistych kontaktów. Sport pełni ważną rolę w procesie socjalizacji, którym socjologowie określają pozytywne zmiany zachodzące w jednostce pod wpływem środowiska społeczno-kulturowego. Podczas uprawiania sportu występuje proces uczenia się społecznie popieranych postaw sportowych oraz postaw wobec innych ludzi. Umiejętności nabyte w czasie aktywności ruchowej realizowane są później w codziennym życiu jednostki (Waśkowski 2011).

Sport kształtuje wytrwałość, poczucie poszanowania dla siebie i otoczenia, a także obowiązujących zasad i praw panujących w społeczeństwie. Natomiast regularne podejmowanie aktywności fizycznej przez człowieka kształtuje jego wolę i siłę charakteru, ułatwia przystosowanie do ról społecznych oraz pomaga rozwiązywać trudne zadania życiowe, wyrabia poczucie odpowiedzialności i własnej wartości. Wpływa także na pozytywne nastawienie do dużych wysiłków, motywację do systematycznej pracy oraz zadowolenie z poniesionego trudu (Saska-Dymnicka 2011).

Jednakże intensywność aktywności fizycznej w życiu każdego człowieka jest bardzo zróżnicowana (Tołłoczko 2007]. Wpływ na to mają czynniki, które najogólniej można podzielić na trzy grupy: uwarunkowania osobiste (wiek, płeć, wykształcenie, status ekonomiczny, stan zdrowia, wiedza o zdrowym znaczeniu aktywności fizycznej), psychologiczne (według Guszkińskiej: właściwości temperamentu, cechy osobowości, poczucie kompetencji w sferze motorycznej, poziom motywacji i rodzaj motywów – Guszkińska 2005) i środowiskowe (sprzyjające bądź utrudniające podejmowanie aktywności ruchowej: absorbująca czasowo bądź wyczerpująca praca zawodowa i związany z tym brak czasu, brak dostępu do obiektów i urządzeń sportowych oraz taniego sprzętu, brak odpowiedniego towarzystwa i tradycji rodzinnych nie sprzyja podejmowaniu aktywności fizycznej, brak właściwej reklamy, brak poczucia bezpieczeństwa, niewłaściwe oddziaływania szkoły) (Drabik 1997).

Jak wynika z końcowego raportu AHA (American Heart Association) opublikowanego w 2009 roku, ponad dwie trzecie badanych osób powyżej 18. roku życia przyznaje, że nie wykonuje ćwiczeń fizycznych zgodnie z rekomendacjami AHA, a ponad 10% badanych nie uprawia żadnej aktywności fizycznej (!) (EU Working Group "Sport and Health" 2008). Z badań Behavioral Risk Factor Surveillance System (BRFSS) przeprowadzonych w roku 2000 i 2001 w Stanach Zjednoczonych wynika, że większość badanych (54,6%) nie uprawia wysiłku fizycznego zgodnie z rekomendacjami American College of Sports Medicine (ACSM) i AHA (Lloyd-Jones i in. 2009; Prevalence of Physical Activity, Including Lifestyle Activities Among Adults — United States, 2000–2001, 2003).

Choć w Polsce nie prowadzono tak szeroko zakrojonych badań, to istnieją poważne wątpliwości, czy polscy studenci są przygotowani, aby w przyszłości stać się symbolem zdrowego stylu życia? Badania prowadzone na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat (Krzych 2004; Markiewicz-Górka i in. 2011; Jeżewska-Zychowicz 2004; Mędreła-Kuder 2011; Suchocka, Wojtyłko 2013) zdają się mówić, że nie.

Prezentowane w niniejszej pracy wyniki badań własnych przeprowadzonych na studentach Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego pokazują, że ich ogólna wydolność fizyczna jest słaba, a tylko 63% osób deklarowało, że jest aktywna ruchowo (częściej studenci kierunku Fizjoterapia). Osoby, które deklarowały, że są regularnie aktywne fizycznie odznaczały się lepszą wydolnością od osób niećwiczących. Analiza aktywności fizycznej pod kątem płci, wykazała, że niezależnie od kierunku studiów niska aktywność fizyczna częściej dotyczy studentek aniżeli studentów. Obserwacje te są zgodne z badaniami prowadzonych przez Gacek oraz Ślusarską (Gacek 2005; Ślusarska i in. 2012).

Personelowi medycznemu nie brakuje wiedzy na temat zdrowego trybu życia ani świadomości, jaką funkcję pełnią oni w kształtowaniu postaw prozdrowotnych społeczeństwa. Jednakże lekarze o złych nawykach zdrowotnych są mniej skłonni doradzać pacjentom z podobnymi problemami, a ich działania będą skuteczne dopiero wówczas, gdy postępowanie lekarzy w stosunku do ich własnego zdrowia będzie można uznać za wzorzec godny zalecenia. Według badań przeprowadzonych przez Gacek poziom aktywności fizycznej badanej grupy lekarzy jest niski, gdyż dominujące podejmowanie rekreacji ruchowej zaledwie raz w tygodniu nie spełnia standardów treningu zdrowotnego (Gacek 2011).

Niezadowolająca częstość podejmowania aktywności fizycznej nie wynika z niewiedzy studentów. Według Kochanowicz większość z nich poprawie identyfikuje aktywność ruchową, jako czynnik sprzyjający lepszej kondycji fizycznej, poprawiający samopoczucie i stan zdrowia. 78% studentów zdaje sobie sprawę, że dobra sprawność fizyczna jest bardzo ważna w zawodzie fizjoterapeuty (Kochanowicz 2013).

Szkolnictwo wyższe proponuje studentom uczelni medycznych 30 godzin wychowania fizycznego w ciągu roku akademickiego w formie nieobowiązkowej: „Uczelnie medyczne zapewniają studentom bezpłatny dostęp do obiektów sportowych, umożliwiając uprawianie sportu, uczestniczenie w zajęciach rekreacyjnych oraz kształtowanie prozdrowotnych postaw, w wymiarze co najmniej 30 godzin rocznie” (Dz.U. z dnia 5 czerwca 2012 r.). Pozostaje pytanie, czy studenci korzystają z tych możliwości?

W ankiecie zapytano studentów, czy chcieliby zmienić swoje dotychczasowe nawyki i wdrożyć lub zintensyfikować swoją codzienną aktywność ruchową. Zdecydowana większość respondentów (84%) stwierdziła, że chciałyby zwiększyć swoją aktywność ruchową. Według badanych głównymi czynnikami będącymi przeszkodą w realizacji planów jest brak czasu (55%), brak motywacji do ćwiczeń (19%) i duża odległość do obiektów sportowych, pływalni i siłowni. Podobne deklaracje uzyskiwano we wcześniejszych analizach –

w badaniach Suchockiej dla 56,7% osób przeszkodą w regularnym uprawianiu sportu jest brak czasu, dla 24,2% brak motywacji, a dla 22,2% lenistwo (Suchocka, Wojtyłko 2013). Brak czasu i brak motywacji to przyczyny, na które wskazali także respondenci w przytaczanych już badaniach Markiewicz-Górki i wsp. oraz Mędreli-Kuder.

Jak wspomniano wcześniej, celem wychowania prozdrowotnego jest nie tylko zwiększenie aktywności ruchowej, ale także kształtowanie umiejętności życiowych (skutecznego porozumiewania się, budowania więzi międzyludzkich, rozwiązywania konfliktów społecznych, twórczego myślenia i rozwiązywania problemów, oceniania ryzyka, czy dawania wsparcia i korzystanie z niego), które są szczególnie ważne dla dokonywania wyborów służących zdrowiu (Posłuszna 2010) oraz eliminacja zachowań ryzykownych (palenie papierosów, picie alkoholu, nadużywanie leków i substancji psychoaktywnych) (Woynarowska 2010).

Badania wykazują związek między podejmowaniem aktywności ruchowej a zachowaniami antyzdrowotnymi. Wśród osób systematycznie uprawiających sport stwierdza się istotnie mniejszy odsetek palących papierosy w porównaniu z populacją preferującą siedzący tryb życia. Sprzyjają temu odmienne nawyki higieniczne, a przede wszystkim lepsza tolerancja wysiłku po zaprzestaniu palenia papierosów. Uleganie nałogom ukazywane jest tu jako dowód słabości i małej wiedzy prozdrowotnej (Zimna-Walendzik 2012; Dziewięcki 2003).

Według Głuszkowskiej aktywność fizyczna „może być istotnym narzędziem obniżenia napięcia emocjonalnego i minimalizowania negatywnych emocji doświadczanych przez jednostkę w konfrontacji ze stresorami” (Guszkowska 2005). Badania dowodzą, że regularna aktywność fizyczna może przynosić porównywalne korzyści z leczeniem farmakologicznym u pacjentów cierpiących na depresję (Zagórska i in. 2005). Istnieją dowody na to, że trening fizyczny korzystnie wpływa na samopoczucie, poprawia nastrój, zwiększa poczucie własnej wartości, pomaga odzyskać przekonanie o możliwościach efektywnej kontroli własnego zachowania, uczy nowych sposobów postrzegania rzeczywistości i możliwości ich wykorzystywania w realizacji celów osobistych (Gukszowska 2004), zatem może w skuteczny sposób przeciwdziałać depresji.

Niestety ciągły stres i pośpiech, które są nieodłącznym elementem życia współczesnego człowieka, mają negatywny wpływ nie tylko na nastrój i samopoczucie, ale także na stosunki międzyludzkie. Podejmowanie aktywności fizycznej ma duże znaczenie w przeciwdziałaniu stresogennym wpływom współczesnej cywilizacji. Regularne ćwiczenia fizyczne skutecznie rozładują napięcia, powodują regenerację sił fizycznych i odprężenie psychiczne. „Aktywizując człowieka przez pobudzenie jego aparatu ruchowego można osiągnąć

pozytywne zmiany nie tylko w funkcjonowaniu jednostki jako istoty społecznej, umiejacej sprostać każdej, nawet najbardziej trudnej sytuacji życiowej” (Nałęcka 1997).

Ponadto aktywność fizyczna wpływa na lepsze wyniki w nauce. **Badania** w Wielkiej Brytanii wykazały, że studenci, którzy codziennie ćwiczyli co najmniej przez 20 minut osiągalili o około 10% lepsze wyniki od studentów, którzy nie podejmowali regularnie aktywności fizycznej. Potwierdzają to holenderscy naukowcy z Wydziału Medycyny na *VU University* w Amsterdamie, którzy przeanalizowali wyniki 14 badań, przeprowadzonych na ponad 12 000 dzieci (Singh 2012).

Dlatego istotne wydaje się kontrolowanie aktywności fizycznej studentów kierunków medycznych, by wychowywać ich tak, aby każdy chciał i umiał doskonalić zdrowie, chronić i ratować, gdyż w niedalekiej przyszłości będą odpowiedzialni za zdrowie społeczeństwa. A że należy to czynić od najmłodszych lat przekonują nas o tym słowa Janusza Korczaka, „wali się dach, bo zaniedbano fundament budowli” (Żukowska, Żukowski 2007).

Wnioski

1. Wydolność fizyczna osób na końcowych latach studiów medycznych jest niska, co wiąże się z niską codzienną aktywnością fizyczną.
2. Ponad 1/3 studentów nie podejmuje jakiegokolwiek regularnej aktywności fizycznej.
3. Szczególnie rzadko rekreacyjną aktywność ruchową podejmują młode kobiety.
4. Studenci kierunków medycznych, jako przyszli fizjoterapeuci i lekarze, nie są dostatecznie przygotowani, by być wzorem i promować zachowania prozdrowotne wśród społeczeństwa.

Literatura

- Badanie „Aktywność Fizyczna Polaków” (2013), Centrum Badania Opinii Społecznej, BS 129/2013.
- Badanie „Zdrowy styl życia Polaków” (2012), Część druga – źródła wiedzy na temat zdrowego stylu życia i autorytety w dziedzinie zdrowego stylu życia” przeprowadzono na zlecenie Headlines Porter Novelli przez TNS Polska.
- Byłok F. (2011), *Zdrowy styl życia jako determinanta zachowań konsumentów*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego”, nr 689, „Ekonomiczne Problemy Usług”, nr 78.
- Drabik J. (1997), *Promocja aktywności fizycznej*, Akademia Wychowania Fizycznego, Gdańsk.
- Dziewięcki M. (2003), *Nowoczesna profilaktyka uzależnień*, Wydawnictwo Jedność, Kielce.

- EU Working Group „Sport and Health” (2008), EU Physical Activity Guidelines. Available at: http://ec.europa.eu/sport/what-we-do/doc/health/pa_guidelines_4th_consolidated_draft_en.pdf
- Gacek M. (2005), *Rozpowszechnienie zachowań antyzdrowotnych wśród młodzieży studiującej na AWF i Politechnice Krakowskiej*, „Zdrowie Publiczne”, nr 115(3).
- Gacek M. (2011), *Zachowania żywieniowe i aktywność fizyczna w grupie lekarzy*, „Problemy Higieny i Epidemiologii”, nr 92(2).
- Gold S., Miner R. (2001), *Report of the 2000 Joint Committee Health and Promotion Terminology*, [w:] Am J Health Educ, „Joint Committee on Terminology”, nr 32(2).
- Gruszkowska M. (2004), *Effects of exercise on anxiety, depression and mood*, „Psychiatria Polska”, nr 38(4).
- Guszkowska M. (2005), *Aktywność ruchowa a przebieg transakcji stresowej u młodzieży*, Akademia Wychowania Fizycznego, Warszawa.
- Jeżewska-Zychowicz M. (2004), *Wpływ czynników społecznych na zachowania żywieniowe*, „Żywnienie Człowieka. Metabolizm”, nr 1.
- Kochanowicz B. (2013), *Postawy studentów kierunku fizjoterapii wobec aktywności fizycznej*, „Annales Academiae Medicae Gedanensis”, nr 43.
- Krzyż L. (2004), *Analiza stylu życia studentów Śląskiej Akademii Medycznej*, „Zdrowie Publiczne”, nr 114(1).
- Lloyd-Jones D. i in. (2009), *Heart disease and stroke statistics — 2009 update. A report from the American Heart Association Statistics Committee and Stroke Statistics Subcommittee*, „Circulation”, nr 119(3).
- Łaszek M. i in. (2011), *Negatywne wzorce zachowań zdrowotnych studentów, cz. II: Aktywność ruchowa i nawyki żywieniowe*, „Problemy Higieny i Epidemiologii”, nr 92(3).
- Markiewicz-Górka I. i in. (2011), *Aktywność fizyczna oraz wiedza studentów Akademii Medycznej we Wrocławiu na temat jej roli w profilaktyce chorób – badania ankietowe*, „Family Medicine & Primary Care Review”, nr 13.
- Mędreła-Kuder E. (2011), *Ocena stylu życia studentów fizjoterapii i edukacji techniczno-informatycznej na podstawie żywienia i aktywności fizycznej*, „Rocznik PZH”, nr 3.
- Nałęcka D. (1997), *Sport dla wszystkich: humanistyczne podstawy rekreacji ruchowej*, Towarzystwo Krzewienia Kultury Fizycznej. Zarząd Główny, Warszawa.
- Posłuszna M. (2010), *Edukacja zdrowotna we współczesnej szkole — program prozdrowotny*, „Problemy Pielęgniarstwa”, nr 18(2).
- Prevalence of Physical Activity, Including Lifestyle Activities Among Adults — United States, 2000–2001* (2003), „Morbidity & Mortality Weekly Report”, nr 52(32).
- Reznier A. i in. (2013), *Edukator zdrowia w podstawowej opiece zdrowotnej jako szansa na podniesienie poziomu promocji zdrowia i profilaktyki w Polsce*, „Problemy Higieny i Epidemiologii”, nr 94(3).
- Saska-Dymnicka J. (2011), *Sport młodzieżowy kuźnią charakteru i postaw prospołecznych*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego” nr 689, „Ekonomiczne Problemy Usług”, nr 78.
- Singh A. (2012), Chinapaw M., *Physical Activity and Performance at School Systematic Review of the Literature Including a Methodological Quality Assessment*, „Archives of Pediatrics Adolescent Medicine”, Nr 166(1).
- Suchocka L., Wojtyłko A. (2013), *Aktywność fizyczna studentów studiów stacjonarnych kierunków medycznych i niemedycznych*, „Medycyna Środowiskowa – Environmental Medicine”, t. 16, nr 2.
- Syrek E. (2000), *Zdrowie w aspekcie pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Medycznego, Katowice.

- Ślusarska B. i in. (2012), *Wiedza i zachowania zdrowotne studentów medycyny w zakresie czynników ryzyka sercowo-naczyniowego*, „Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu”, t. 18, nr 1.
- Tołłoczko R., Romanowska-Tołłoczko A. (2007), *Rozważania dotyczące obiektywnej i subiektywnej potrzeby ruchu*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji w Poznaniu”, nr 3.
- Waśkowski Z. (2011), *Integracyjna rola sportu we współczesnym świecie*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego”, nr 689, „Ekonomiczne Problemy Usług”, nr 78.
- Wojtas-Ślubowska D. (1997), *Kierunki przemian stylu życia uczniów w dwudziestoleciu (1973–1992) na tle zmian pozytywnych i negatywnych mierników zdrowia*, „Promocja Zdrowia Nauki Społeczne i Medycyna”, nr 10–11.
- Woolf S. i in. (2009), *The Economic Argument for Disease Prevention: Distinguishing Between Value and Savings*, „A Prevention Policy Paper Commissioned by Partnership for Prevention”.
- World Health Organization (1998), *List of Basic Terms. Health Promotion Glossary*, Geneva.
- Woynarowska B. (1998), *Edukacja zdrowotna w szkole*, MEN – Zespół Promocji Zdrowia i Edukacji Zdrowotnej, Projekt, Warszawa 1997, Lider, nr 1.
- Woynarowska B. (2000), *Zdrowie i szkoła*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa.
- Woynarowska B. (2010), *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa.
- Zagórska A., Czopek A., Obińska J., Pawłowski M. (2005), *Rola aktywności fizycznej w leczeniu depresji*, „Antropomotoryka”, nr 30.
- Zimna-Walendzik E. (2012), *Udział sportu w modyfikacji stylu życia młodzieży resocjalizowanej*, „Problemy Higieny i Epidemiologii”, nr 93(1).
- Żukowska Z. (2002), *Nauczyciel kreatorem zdrowia w reformującej się szkole*, [w:] *Nauczyciel w edukacji zdrowotnej*, Wrona-Wolny W., Makowska B., Jawień B. (red.), Akademia Wychowania Fizycznego, Kraków.
- Żukowska Z., Żukowski R. (2007), *Zdrowie i aktywność sportowa młodzieży w świetle rozwoju nauk o kulturze fizycznej i pedagogiki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 9 maja 2012 r. w sprawie standardów kształcenia dla kierunków studiów: lekarskiego, lekarsko-dentystycznego, farmacji, pielęgniarstwa i położnictwa, Dz.U. z dnia 5 czerwca 2012 r.

Sprawozdanie z III Międzynarodowej Konferencji Naukowej
„Rodzicielstwo w różnych etapach rozwoju rodziny”
Kamień Śląski, 6–7 maja 2015 r.

Rodzicielstwo jest jednym z głównych obszarów aktywności dorosłego człowieka. Przez wielu rodziców jest ono podejmowane z radością i nadzieją, że trud włożony w opiekę i wychowanie dzieci zapewni im szczęśliwe dzieciństwo oraz zaowocuje osiągnięciem przez nie sukcesu w życiu. Jakkolwiek zmiany życia społecznego wymuszają wciąż nowe spojrzenie na rodzicielstwo, to jednak zawsze wiąże się ono (i będzie się zawsze wiązało) z pełną odpowiedzialnością i permanentnością pełnienia roli rodzicielskiej.

Środowisko naukowe w kraju i zagranicą coraz częściej podejmuje rozważania nad rodzicielstwem (w różnych wymiarach), a współczesne jego postrzeganie jest następstwem refleksji człowieka nad sobą, swoim miejscem w otaczającej go i nieustannie zmieniającej się rzeczywistości społecznej. Obraz rodzicielstwa i rodziców ewoluował na przestrzeni lat, a przemiany w życiu społecznym doprowadziły współcześnie do ukształtowania się nowego wizerunku ojca i matki. Rodzicielstwo najpełniej wyraża się w rolach ojca i matki, i jest dla nich źródłem satysfakcji, poczucia spełnienia, a także źródłem samooceny. Jest też często punktem odniesienia dla porównania się z innymi ludźmi w kontekście oceny jakości własnego życia. Aktywne uczestnictwo w procesie wychowania własnych dzieci stanowi szansę rozwoju osoby dorosłej, ale również jest szansą dla dzieci na szczęśliwe dzieciństwo, prawidłowo ukształtowaną osobowość i dobry start w dorosłe życie.

Pracownicy Katedry Pedagogiki Społecznej Instytutu Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, którą kieruje prof. Józefa Brągiel, koncentrują swoje zainteresowania naukowo-badawcze wokół zagadnienia rodzicielstwa. Najbardziej aktualne rozważania naukowców dotyczą rodzicielstwa mądrego, rodzicielstwa trudnego, samotnego, zastępczego, borykającego się z niepełnosprawnością i wielu innych jego aspektów. Zagadnieniom tym poświęco-

ne zostały już trzy międzynarodowe konferencje naukowe. Pierwsza, w maju 2011 roku, dotyczyła „Rodzicielstwa w kontekście współczesnych przemian społecznych”. Debatowano wówczas nad takimi zagadnieniami, jak: różne oblicza rodzicielstwa (samotne rodzicielstwo, zastępcze rodzicielstwo, rodzicielstwo w rodzinach zrekonstruowanych) oraz macierzyństwo i ojcostwo (z uwzględnieniem uwarunkowań w pełnieniu ról rodzicielskich). Podjęto również problematykę rodzicielstwa w kontekście niepełnosprawności (ukazując problemy i trudności rodziców dziecka niepełnosprawnego oraz sygnalizując problemy osób niepełnosprawnych w realizacji ról rodzicielskich). Pochyleno się także nad problematyką edukacji i wspierania rodziców (w tym kultury pedagogicznej rodziców, przygotowania młodzieży do rodzicielstwa oraz instytucjonalnych form wspierania rodziców). Konferencja była spotkaniem wielu wybitnych polskich i zagranicznych przedstawicieli świata nauki i praktyki, na którym wymieniono doświadczenia oraz zaprezentowano wyników badań.

W maju 2013 roku odbyła się II Międzynarodowa Konferencja Naukowa pod tytułem „Rodzicielstwo w obliczu sytuacji trudnych”. Podobnie, jak pierwsza edycja, była zorganizowana pod honorowym patronatem Prezydenta Miasta Opola, przy współorganizacji Wydziału Polityki Społecznej Urzędu Miasta Opola (urząd reprezentowany był przez Naczelnik Barbarę Strecker oraz Małgorzatę Dziwoki-Więcek i Aleksandrę Mazur, które aktywnie uczestniczyły w jej obradach). Współorganizatorem konferencji był także Wydział Edukacji Uniwersytetu w Northampton (Wielka Brytania), reprezentowany przez prof. Sue Ralph oraz prof. Philip Garner. Rozważania dotyczyły zagrożeń w realizacji rodzicielstwa (sytuacji trudnych, deprywacji, marginalizacji, kryzysów, niepełnosprawności, emigracji zarobkowej i innych). Podjęto takie szczegółowe zagadnienia, jak: rodzicielstwo w obliczu niepełnosprawności (ukazano niepełnosprawność jako wyzwanie dla rodzicielstwa, sukcesy i porażki rodziców dziecka z niepełnosprawnością a także rodziców niepełnosprawnych), rodzicielskie zaniedbania (omawiano na przykład ich źródła i konsekwencje) problemy rodzicielstwa w sytuacji dezintegracji rodziny (w tym kryzysy w rodzinie prowadzące do jej dezintegracji, dezorganizację rodziny jako źródło zagrożeń dla rodzicielstwa). Wiele uwagi – ze względu na pedagogiczny charakter debaty – poświęcono również zagadnieniom edukacji do rodzicielstwa, pomocy i wsparcia rodziców dziecka (w tym dziecka niepełnosprawnego), działaniom terapeutycznym w sytuacji zaniedbania czy interwencji kryzysowej w sytuacji zagrożenia rodziny.

W dniach 6–7 maja 2015 roku w Europejskim Centrum Konferencyjnym w Kompleksie Pałacowo-Parkowym w Kamieniu Śląskim odbyła się III Międzynarodowa Konferencja Naukowa poświęcona rodzicielstwu, którą organizo-

wała Katedra Pedagogiki Społecznej Instytutu Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego wspólnie z Wydziałem Polityki Społecznej Urzędu Miasta Opola. Konferencji, nosiła temat: „Rodzicielstwo w różnych etapach rozwoju rodziny” i została zorganizowana, tradycyjnie już, pod patronatem honorowym prezydenta miasta Opola, a w tej edycji objęta była również patronatem medialnym TV Opole, Radia Opole oraz Nowej Trybuny Opolskiej. W organizacji konferencji współuczestniczyły również Opolski Oddział Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego i Fundacja DOM Rodzinnej Rehabilitacji Dzieci z Porażeniem Mózgowym w Opolu.

Komitetowi Naukowemu Konferencji przewodniczyła Józefa Brągiel, a zaproszenie do Komitetu przyjęli pedagodzy z wielu ośrodków akademickich krajowych i zagranicznych, a w tym: Anna Kwak (Uniwersytet Warszawski), Ewa Syrek (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Bożena Matyjas (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach), Barbara Kromolicka (Uniwersytet Szczeciński), Ewa Jarosz (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Anna Weissbrot-Koziańska (Uniwersytet Opolski), Andrzej Ładyżyński, Danuta Opozda (Katolicki Uniwersytet Lubelski), Olga Chyżna (Narodowy Uniwersytet Pedagogiczny w Kijowie, Ukraina), Jana Levická (Uniwersytet w Trnavie, Słowacja), Zuzana Truhlářová (Uniwersytet w Hradec Králové, Czechy), Małgorzata Orłowska (Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej). Na czele komitetu organizacyjnego konferencji stała Beata Górnicka (przewodnicząca).

Głównym celem konferencji była kontynuacja naukowej debaty, wymiany doświadczeń i prezentacji wyników badań nad rodzicielstwem w różnych etapach rozwoju rodziny. W obradach uczestniczyło blisko 100 osób, wśród których byli przedstawiciele wielu ośrodków akademickich w Polsce, między innymi: Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu Szczecińskiego, Uniwersytetu Wrocławskiego, Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Uniwersytetu Rzeszowskiego, Uniwersytetu Zielonogórskiego, Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego i innych polskich uczelni. Udział w konferencji wzięli również goście zagraniczni z takich ośrodków, jak: Narodowy Uniwersytet Pedagogiczny im. M.P. Dragomanowa w Kijowie (Ukraina), Uniwersytet w Hradec Králové (Republika Czeska), Uniwersytet w Trnavie (Republika Słowacka), Katolicki Uniwersytet w Ružomberku (Republika Słowacka). Na konferencję zaproszeni zostali przedstawiciele Urzędu Miasta Opola, Wydziału Polityki Społecznej UMO, Wydziału Oświaty UMO, Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie w Opolu, Centrum Obsługi Administracyjnej Placówek Opiekuńczo-Wychowawczych w Opolu, Opolskiego Centrum Wspierania Inicjatyw Pozarządowych oraz innych instytucji, w tym wielu placówek wsparcia dziennego funkcjonujących w Opolu. Wśród zaproszonych honorowych gości był prof. Marek

Masnyk – Prorektor Uniwersytetu Opolskiego, prof. Janusz Dorobisz – Dziekan Wydziału Historyczno-Pedagogicznego UO, prof. Zenon Jasiński – Dyrektor Instytutu Nauk Pedagogicznych UO, prof. Ewa Smak – Dyrektor Instytutu Studiów Edukacyjnych UO.

Uroczystego otwarcia konferencji dokonał Prorektor Uniwersytetu Opolskiego. Po wystąpieniach zaproszonych gości honorowych, Kierownik Katedry Pedagogiki Społecznej Józefa Brągiel wygłosiła referat wprowadzający pod tytułem: „Rodzicielstwo w różnych fazach funkcjonowania rodziny”, w którym ukazała dynamikę rozwoju rodziny i omówiła etapy – fazy, których doświadcza rodzina w trajektorii swojego istnienia. Podkreśliła, że realizacja roli rodzicielskiej wymaga dostosowania się do wydarzeń charakterystycznych dla danego etapu rozwoju rodziny i omówiła zadania stojące przed rodzicami w poszczególnych fazach oraz problemy związane z ich realizacją. Ponadto przedstawiła zaburzenia, jakie mogą występować w płynnym przechodzeniu rodziny przez poszczególne fazy i możliwości ich przezwyciężania.

Następnie, w sesji plenarnej, wystąpili naukowcy z kraju i zagranicy, między innymi: Barbara Kromolicka (Uniwersytet Szczeciński) w referacie na temat „Rodzicielstwo na rozdrożu: praca – dom” ukazała realia wypełniania zadań rodzicielskich przez rodziców, głównie matki, w warunkach łączenia rodzicielstwa z życiem zawodowym oraz innowacyjne formy wspierania rodzicielstwa w sytuacji próby pogodzenia życia zawodowego z życiem rodzinnym. Ewa Syrek (Uniwersytet Śląski w Katowicach) w referacie „Trudne rodzicielstwo w chorobie terminalnej dziecka” podjęła zagadnienie funkcjonowania rodziców w sytuacji nieodwracalnej choroby dziecka. Podkreśliła, że choroba terminalna dziecka jako sytuacja trudna dla rodziny generuje zmiany ról rodzicielskich oraz zmiany w realizacji funkcji rodziny. Mówiła o tym, że trudy rodzicielstwa w chorobie terminalnej dziecka są złożone i wieloaspektowe, dotyczą bowiem m.in. relacji i opieki nad dzieckiem, poszukiwania wiedzy o chorobie i możliwości leczenia, wzajemnych relacji małżeńskich, stosunku do rodzeństwa dziecka chorego, relacji z dalszą rodziną, wykonywania ról zawodowych, korzystania z pomocy instytucjonalnej i pozainstytucjonalnej. Jana Levická (Uniwersytet w Trnawie, Republika Słowacka) w wystąpieniu „Syndrom zmęczonej matki”, ukazała że rodzicielstwo, a szczególnie macierzyństwo, związane jest z pozytywnymi emocjami, ale jest również zaliczane do najtrudniejszych zadań życiowych kobiety, gdyż oprócz radości i miłości do dziecka, może powodować w życiu kobiety stres, strach, skrajne zmęczenie, poczucie izolacji itd. Tę „ciemną” stronę macierzyństwa opisuje się jako „syndrom zmęczonej matki”, takiej, która z powodu zmęczenia nie radzi sobie z tą rolą. Współcześnie zagadnienie to jest analizowane przez ekspertów w krajach UE,

a w literaturze spotkać już można termin „wypalenia”, którego objawy są identyczne z zespołem zmęczonej matki. Anna Weissbrot-Koziarska (Uniwersytet Opolski) wygłosiła referat „Rodzicielstwo w sieci”, w którym zwróciła uwagę, że jesteśmy bezpośrednimi świadkami wielu procesów przeobrażających świat i modyfikujących społeczne funkcjonowanie dzieci i młodzieży oraz ich rodzin. Rozwój nowych technologii, proces globalizacji, a także przemiany makrostruktury społecznej i kulturowej oraz transformacja społeczno-kulturowa wywołują wręcz konieczność, aby zastanowić się i zadać sobie pytanie: Kto jest przyjacielem, partnerem, wychowawcą czy autorytetem dla dzisiejszej młodzieży i dzieci? Ewa Jarosz (Uniwersytet Śląski w Katowicach) w wystąpieniu „Rodzicielstwo z biciem w tle: między oficjalnym zakazem a rzeczywistością kar fizycznych” zwróciła uwagę na wielowiekową tradycję wykorzystywania przez rodziców kar fizycznych w wychowaniu, która w końcu XX wieku przestała być oficjalnie akceptowana przez społeczność międzynarodową i obecnie 44 kraje posiadają stosowny zapis prawny (w tym od 2010 roku także Polska). Prelegentka podkreśliła jednak, że od ustanowienia formalnego zakazu do faktycznego zlikwidowania zjawiska prowadzi długa, niełatwa droga. Zaprezentowała wyniki prowadzonego od kilku lat monitoringu postaw społecznych dotyczących kar cielesnych, w świetle którego ukazuje się powolna tendencja osłabiania się akceptacji społecznej, jakkolwiek stale jej poziom jest jeszcze niepokojąco wysoki.

W popołudniowej części pierwszego dnia konferencji obradowało pięć sekcji tematycznych: Sekcja 1. Etap pojawienia się dziecka w rodzinie, Sekcja 2. Etap rodzicielstwa z małym dzieckiem, Sekcja 3. Etap rodzicielstwa z dzieckiem dorastającym, Sekcja 4. Etap rodzicielstwa po opuszczeniu domu przez dziecko, Sekcja 5. Wspomaganie rodzicielstwa w różnych etapach. W sekcjach wygłoszono ponad 20 referatów, w których poruszone zostały między innymi takie kwestie, jak: przygotowanie do rodzicielstwa, adaptacja do nowych ról w rodzinie (matki, ojca, babci, dziadka), nabywanie kompetencji rodzicielskich, dylematy rodziców związane z przekraczaniem przez dziecko progów edukacyjnych (przedszkole, szkoła), relacje rodziców z dzieckiem w różnych okresach jego rozwoju, trudności rodziców w adaptacji do stałej nieobecności dziecka w domu rodzinnym (syndrom „pustego gniazda”) czy też wsparcie rodziców w zakresie opieki i wychowania dziecka. Ponadto uczestnicy konferencji mieli możliwość wzięcia udziału w warsztatach na temat: 1. Genogram w diagnozowaniu ewolucji rodziny (prowadzący – Wiesław Sikorski, UO, KPS INP UO), 2. Efektywna komunikacja w relacji rodzic–dziecko (prowadząca – Agnieszka Franczyk, KPS INP UO), 3. Terapeutyczne zabawy rodziców z dzieckiem (prowadzący – Łukasz Waleczko i Przemysław Wysocki, terapeuci Fundacji DOM w Opolu).

Podczas konferencji zorganizowana została również wystawa prac osób z niepełnosprawnością, powstających w Galerii Twórczości Artystycznej Osób Niepełnosprawnych Biały Kruk w Opolu, która stanowi jedną z form działania Fundacji DOM Rodzinnej Rehabilitacji Dzieci z Porażeniem Mózgowym w Opolu. Uczestnicy mogli nie tylko podziwiać obrazy i ceramikę wykonaną przez podopiecznych fundacji, ale również kupić wystawione dzieła.

Wieczorem uczestnicy konferencji zaproszeni zostali na koncert-niespodziankę, którym był recital w wykonaniu Anety Dębskiej – studentki Uniwersytetu Opolskiego, przy akompaniamencie gitarowym Pawła Kalicińskiego. Okazało się, że o rodzicielstwie można nie tylko mówić, ale można je również wyśpiewać... Koncert stał się okazją do kolejnych refleksji nad rodzicielstwem i dostarczył gościom wielu pozytywnych wzruszeń...

W drugim dniu konferencji w sesji plenarnej referaty wygłosili między innymi: Danuta Opozda (Katolicki Uniwersytet Lubelski): „Autorytet rodzicielski – szanse i zaniedbania”, która podjęła zagadnienie fenomenu autorytetu rodzicielskiego – jego źródeł oraz zmiennej obecności i udziale w procesie wychowania. Przedstawiła to na przykładzie modeli rodzicielstwa oraz orientacji wychowawczych kreowanych kulturowym wymiarem indywidualizmu i kolektywizmu, a w określaniu szans i zaniedbań w zakresie rozwoju i utrzymania autorytetu rodziców odwołała się również do kontekstu socjokulturowego oraz etapów ontogenezy i faz życia małżeńsko-rodzinnego; Grażyna Gajewska (Uniwersytet Zielonogórski) wygłosiła referat pod tytułem „Pedagogiczne wsparcie współczesnych rodziców. Uwarunkowania i możliwości rozwoju”, w którym wskazała i krótko scharakteryzowała najważniejsze uwarunkowania i bariery wspierania rodziców w realizacji ich funkcji, jak również zarysowała możliwości rozwoju pedagogicznego wsparcia rodziców we współczesnych realiach polskich ze szczególnym zwróceniem uwagi na przygotowanie akademickie pedagogów do wskazanego zadania w dwóch podstawowych polach ich zatrudniania: oświacie i pomocy społecznej. Danuta Borecka-Biernat (Uniwersytet Wrocławski) w wystąpieniu na temat „Strategie radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego u młodzieży i rodziców” zaprezentowała własne poszukiwania badawcze dotyczące rodzinnej etiologii destruktywnych i konstruktywnych strategii radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego, tkwiącej w prezentowanym modelu strategii radzenia sobie przez ich rodziców w sytuacji konfliktu (prowadzone na próbie 893 osób), w świetle których dowiodła, że proces modelowania pełni istotną rolę w genezie destruktywnego i konstruktywnego sposobu radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego, którego uczy się adolescent przez obserwowanie i częsty kontakt z rodzicami, którzy przejawiają taki sposób radzenia sobie w konflikcie spo-

łecznym. Miroslav Mitlöhner i Ondřej Štěch (Uniwersytet w Hradec Králové) poruszyli trudne zagadnienia dotyczące kontrowersyjnych kwestii związanych ze współczesnym rodzicielstwem. W referacie zatytułowanym „Macierzyństwo surogatowe w świetle prawa karnego w Republice Czeskiej” zwrócili uwagę na fakt, że coraz częstsze są przypadki sztucznej ingerencji w poczęcie człowieka, w tym korzystanie z matki zastępczej (surogatki). Autorzy twierdzą, że coraz częściej staje się to jedynym sposobem, aby posiadać własne potomstwo, ale w Czechach – podobnie jak w wielu innych miejscach na świecie – nie istnieją ramy prawne regulujące ten rodzaj macierzyństwa zastępczego. Problem ten wymaga dokonania pogłębionych analiz i podjęcia odpowiednich regulacji prawnych. Natomiast Olena Matwijenko z Narodowego Uniwersytetu Pedagogicznego w Kijowie w referacie „Podnoszenie poziomu kultury pedagogicznej jako wsparcie rodziców w pełnieniu ról rodzicielskich wobec dziecka w wieku szkolnym” ukazała możliwości kształtowania kultury pedagogicznej rodziców, co stanowi ważny warunek wychowania i socjalizacji dziecka. Odnosząc swoje rozważania do warunków współczesności ukraińskiej, podkreśliła jednak, że podnoszenie poziomu kultury pedagogicznej jest ważnym elementem efektywnej realizacji swoich rodzicielskich zadań na całym świecie.

Po południu, prowadząca obrady, Beata Górnicka, dokonała podsumowania konferencji. Podkreśliła, że rodzicielstwo stanowi integralny element funkcjonowania rodziny w różnych etapach jej rozwoju: od pojawienia się dziecka w rodzinie, poprzez rodzicielstwo wobec dziecka małego, stopniowo dorastającego, aż po moment usamodzielniania się dziecka i opuszczenia przez nie domu rodzinnego. W każdym z tych etapów rodzice mają wiele ważnych zadań do spełnienia, co wynika z jego ciągłości. Zwróciła również uwagę na fakt, że w wielu sytuacjach rodzicom potrzebne jest wspieranie w wypełnianiu ich funkcji rodzicielskich, do czego zobowiązani są między innymi przedstawiciele świata nauki, którzy między innymi podczas konferencji poświęconej rodzicielstwu przyczyniać się mogą do wypracowania nowych form tego wsparcia, upowszechnianych i realizowanych w praktyce.

Konferencję zamknęła Kierownik Katedry Pedagogiki Społecznej INP UO, prof. Józefa Brągiel. Wielu uczestników III Międzynarodowej Konferencji Naukowej, zainspirowanych toczącą się przez dwa dni debatą na temat rodzicielstwa, wyjechało z zamiarem powrotu na czwartą jej edycję, za dwa lata. I z nadzieją na kolejne spotkanie w Kamieniu Śląskim...

Sprawozdanie z międzynarodowej konferencji
„Optymalizowanie profilaktyki społecznej i resocjalizacji
Tradycja, współczesność, perspektywy”
Wrocław 26–27 listopada 2014 roku

W dniach 26–27 listopada 2014 r. w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego odbyła się międzynarodowa konferencja naukowa „Optymalizowanie profilaktyki społecznej i resocjalizacji. Tradycja, współczesność, perspektywy”. Konferencję zorganizował Zakład Resocjalizacji, a jej współorganizatorami byli: Okręgowy Inspektorat Służby Więziennej we Wrocławiu, Ogólnopolskie Stowarzyszenie Pracowników Resocjalizacji, Dolnośląskie Stowarzyszenie Kuratorów Sądowych Frontis, Oddział Dolnośląski Polskiego Towarzystwa Higieny Psychiczej oraz Wrocławski Oddział Polskiego Towarzystwa Penitencjarnego. Honorowy patronat nad wydarzeniem objęli Rektor Uniwersytetu Wrocławskiego prof. Marek Bojarski oraz Przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk prof. Bogusław Śliwerski. Otwarcia konferencji dokonali Rektor Uniwersytetu Wrocławskiego Dziekan Wydziału Nauk Historycznych prof. Elżbieta Kościk oraz prof. Danuta Kowalczyk.

Punktem wyjścia konferencji była refleksja na temat czterdziestu lat funkcjonowania Zakładu Resocjalizacji Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego. Wydarzenie stanowiło niepowtarzalną okazję do wymiany poglądów zarówno teoretyków, jak i praktyków zajmujących się tematyką resocjalizacji. Swoją obecnością na konferencji zaszczyliło wiele uznanych autoritetów, reprezentujących tę subdyscyplinę naukową, wśród których znaleźli się między innymi przedstawiciele z Polski, Czech i Ukrainy. Przyjazny klimat sprzyjał rozważaniom merytorycznym uczestników konferencji.

Obrazy w sekcjach tematycznych dotyczyły: profilaktyki niedostosowania społecznego, resocjalizacji nieletnich, metod pracy penitencjarnej oraz penitencjarystyki i probacji w aspektach prawno-kryminologicznych i społecznych.

W sesji plenarnej pierwszy głos zabrał Adam Szecówka. W wystąpieniu „Czterdziestolecie Zakładu Resocjalizacji w Uniwersytecie Wrocławskim” przybliżył uczestnikom konferencji historię Zakładu Resocjalizacji oraz dokonania jego pracowników. Autor w sposób chronologiczny opowiedział jak rozwijał się Zakład Resocjalizacji na przestrzeni lat oraz co stanowiło największe sukcesy jego pracowników. Przedstawił zainteresowania naukowe jego czołowych przedstawicieli oraz opisał inicjowane przez Zakład wydarzenia. Przybliżył również ideę organizowanych obozów archeologicznych dla podopiecznych zakładów poprawczych wraz z wskazaniem jej istotnego waloru dla pracy terapeutycznej.

Marek Konopczyński zaprezentował uwagi na temat „Trzy pedagogiki resocjalizacyjne na przełomie wieków”. Omówił koncepcje interakcyjne oraz koncepcje kognitywne. Stwierdził, iż podstawy poszukiwań nowej pedagogiki powinny skupiać się wokół poprawy funkcjonowania instytucji penitencjarnych i poprawczych nieposiadających mocy socjalizacyjnej. W tej części wystąpienia zebrani uczestnicy zostali zapytani o to, czy można uspołecnić kogoś w warunkach niespołecznych? Mówca zwrócił uwagę na wysoki odsetek recydywy w polskich więzieniach, a także koszty utrzymania więźnia. Zmian wymaga również podejście do kary: odejście od stanowiska kary retrybtywnej w stronę efektywnych rozwiązań. W ostatniej części swojego wystąpienia referent odniósł się do resocjalizacji korekcyjnej i jej wymiarów: teoretycznego, metodycznego, zasobów i tożsamości jako kategorii resocjalizacyjnej. Autor wystąpienia podkreślił, że zasoby, talenty, kompetencje, umiejętności, pasje, zdolności są sterownikami, kotwicami ról życiowych i społecznych jednostki. Przedstawił założenia niezwykle ciekawego projektu „Tatuaze Wolności”, który ma pomóc zresocjalizowanym osobom ponownie wystartować w życiu, bez śladów przypominających im o błędach młodości.

Kolejnym mówcą był Marek Heine, który przedstawił temat „Ewolucja modelu kształcenia pedagogów resocjalizacyjnych a nabywanie przez nich kompetencji zawodowych”. Prelegent mówił o dyspozycjach do nabywania kompetencji studenckich. Niestety, coraz częściej można zauważyć, że studenci nie mają pasji, które mogłyby później fascynować ich podopiecznych.

Następnie głos w toczących się obradach sesji plenarnej zabrał Andrzej Baładynowicz. W wystąpieniu „Probacyjna sprawiedliwość karząca w miejsce zdehumanizowanej resocjalizacji osadzonej na przymusie i wtórnej stygmatyzacji” podkreślił, że bez wartości nie można mówić o prawach. Resocjalizacja wymaga umiejętności myślenia, działania. Pojawiło się odwołanie do treści i form samoświadomości społecznej Zbigniewa Zaborowskiego. Trafna

wyduje się teza, że człowiek otwiera swój świat dla osoby, która chce ją resocjalizować w sytuacji, gdy otrzymuje wsparcie.

Kolejne referaty zaprezentowali przedstawiciele Instytutu Służby Więziennej w Kijowie, Yevgen Barach, Liudmyka Knedel oraz Liudmyła Dubchak – „Nowoczesne tendencje w polityce penitencjarnej Ukrainy”. Elżbieta Łuczak i Władysław Łuczak w swoim wystąpieniu apelowali o skuteczną resocjalizację penitencjarną. Przybliżyli uwarunkowania małej efektywności oddziaływań resocjalizacyjnych. Autorka wystąpienia przedstawiła ponadto główne założenia dotyczące doskonalenia polskiego systemu penitencjarnego, jego efektywności, wynikające z badań własnych. Kolejna prelegentka – Krystyna Ostrowska – mówiła o perspektywach resocjalizacji w świetle psychologii pozytywnej. Jako ostatni w sesji plenarnej wystąpił Piotr Kwiatkowski z tematem „Profilaktyka i resocjalizacja w kontekście postępów neurogenetyki”.

Sekcja pierwsza, której moderatorami byli Jacek Kurzępa i Mariusz Jędrzejko, poświęcona była profilaktyce niedostosowania społecznego. Prelegenci tej sekcji dyskutowali na tematy dotyczące profilaktyki zachowań ryzykownych w środowisku lokalnym, socjalizacji nieletnich do gangów, działań służb socjalnych, między innymi pracowników socjalnych i kuratorów społecznych. Obrady dotyczyły również adaptacji dziecka w pogotowiu rodzinnym czy socjoterapii w oddziaływaniach profilaktyczno-resocjalizacyjnych. Zagraniczny kontekst rozważań skupiał się wokół przeglądu brytyjskich programów prewencyjnych skierowanych do nieletnich oraz poradnictwa i form pracy z uzależnionymi w Brnie. Głosy w dyskusji zabrali: Karolina Kmieciak-Jusięga – „Profilaktyka zachowań ryzykownych w środowisku lokalnym w perspektywie teorii i praktyki”, Agnieszka Sołbut – „Pomocniczość vs. pozornosc działań służb społecznych w odniesieniu do rodzin objętych procedurą Niebieskiej Karty”, Emilia Wołyniec – „Wybrane brytyjskie programy prewencyjne skierowane do nieletnich”.

Druga sekcja tematyczna obradowała pod kierunkiem Marka Konopczyńskiego i Marka Heinego. Prelegenci zajmowali się zagadnieniem resocjalizacji nieletnich: Justyna Kusztal – „Zasada dobra dziecka w polskim postępowaniu w sprawach nieletnich”, Bogdan Stańkowski – „Pedagogika resocjalizacyjna adolescentów nieprzystosowanych społecznie”, Agnieszka Barczykowska – „Zastosowaniu modelu R-N-R (Risk- Need- Responsivity) w diagnostyce resocjalizacyjnej”, Elena Karpuszenko – „Wartość dotrzymywania słowa u pokolenia XXI w.”, Małgorzata Oleniacz – „Badania etnograficzne w resocjalizacji”. Na zakończenie obrad tej sekcji przedstawiciele Dolnośląskiego Stowarzyszenia Kuratorów Sądowych Frontis wypowiedzieli się na temat nadzoru nad nieletnimi w świetle obowiązujących regulacji prawnych.

Trzeciej sekcji tematycznej, która obradowała na temat metod pracy penitencjarnej, przewodniczyły Elżbieta Łuczak i Janina Florczykiewicz. Poszczególne wystąpienia zaprezentowali: Sławomir Przybylski – „Od krnąbrnych izolowanych przestępców do niebezpiecznych więźniów”, Krzysztof Biel – „Gotowość skazanych kobiet i mężczyzn do resocjalizacji”, Eliza Mazur – „Rola indywidualnego programu oddziaływania w resocjalizacji”, Anna Fidelus – „Readaptacja społecznych skazanych”, Marek Kalaman – „Edukacja więźniów na poziomie studiów wyższych”, Janina Florczykiewicz – „Badania nad zastosowaniem kreacji wizualnej w realizacji celów resocjalizacji”.

Czwarta sekcja, skupiona wokół zagadnienia „Penitencjarystyka i probacja w aspektach prawno-kryminalnych i społecznych”, obradowała pod przewodnictwem Andrzeja Bałandynowicza i Andrzeja Węglińskiego. Tematyka kolejnych wystąpień: Andrzej Węgliński – „Zasoby osobiste i kompetencje zawodowe kuratorów sądowych i pracowników socjalnych niezbędne w pracy z osobą dozorowaną z problemem alkoholowym”, Beata Zając – „Sytuacja osób opuszczających zakłady karne”, Anna Chańko – „Stygmat społeczny kobiety, która odbyła karę pozbawienia wolności”, Krzysztof Dziedzic – „Motywatory do podjęcia pracy w Służbie Więziennej przez funkcjonariuszy działu ochrony”, Monika Podczasik – „Badania nad kondycją psychofizyczną pracowników więziennictwa”, Paweł Kobes – „Przesłanki warunkowego przedterminowego zwolnienia stosowanego wobec młodocianych”.

Kolejny dzień konferencji przyniósł obrady w trzech sekcjach. Pierwsza, prowadzona przez Jacka Kurzepę, dotyczyła problematyki pracy resocjalizacyjnej i jej metod. W tym zakresie Małgorzata Michel analizowała kwestię: „Czy najpierw mamy do czynienia z osobą wykluczoną, czy też to przestrzeń jest wykluczona i jednostka w nią wchodzi?”, Filomena Fórman – „Koncepcja pracy z dzieckiem w pogotowiu rodzinnym”, Katarzyna Korona – „Zalety socjoterapii w oddziaływaniach profilaktyczno-resocjalizacyjnych”, Monika Kurzynoga – „Profesjonalizm, pasja i powołanie społecznych kuratorów sądowych”.

W drugiej sekcji, prowadzonej przez Marka Konopczyńskiego i Marka Heinego, poszczególne wystąpienia dotyczyły tematyki: Liliana Kołodziejczak – „Metody pracy preferowane w niepublicznych placówkach opiekuńczo-wychowawczych”, Arkadiusz Kamiński – „Funkcjonowanie społeczne nieletnich na terenie młodzieżowych ośrodków wychowawczych”, Barbara Jezierska – „Funkcjonalność instytucji resocjalizacji dla nieletnich”.

W trzeciej sekcji tematycznej obradom na temat metod pracy penitencjarnej przewodniczyły Elżbieta Łuczak i Janina Florczykiewicz. Głos zabrali: Monika Badowska-Hodyr w wystąpieniu „Wybrane aspekty wykonywania kary pozbawienia wolności wobec uwięzionych rodziców”, Emilia Sokołowska

„Prospołeczna postawa więźniów”, Edward Muzeja – „Współczesna praktyka resocjalizacyjna wobec osób pozbawionych wolności na przykładzie Zakładu Karnego Nr 1 we Wrocławiu”, Sławomir Grzesiak – „Ewentualne konflikty i ryzyka w pracy penitencjarnej wychowawców”.

W czwartej sekcji poświęconej penitencjarystyce i probacji przewodniczyli Andrzej Bałandynowicz i Andrzej Węgliński. Wystąpienia zaprezentowali: Anna Kieszkowska – „Efektywność reintegracji społecznej w oparciu o inkluzyjno-katalaktyczny model pracy z osobami wykluczonymi społecznie”, Maria Łukaszek – „Sytuacja mężczyzn odbywających karę pozbawienia wolności i ich stosunek wobec partnerek życiowych i seksualnych”, Arkadiusz Urbanek – „Zaburzenia procesu socjalizacji dzisiejszych recydywistów penitencjarnych w perspektywie możliwości wczesnej interwencji instytucjonalnej”, Beata Boćwińska-Kiluk – „Zachowania autoagresywne u osób uwięzionych”.

Po obradach w sekcjach tematycznych nastąpiło krótkie podsumowanie. Moderatorzy przybliżyli główne tezy postawione w każdej z grup, po czym zamknięto część oficjalną konferencji zamknięto a goście zostali zaproszeni na wycieczkę z przewodnikiem po Wrocławiu.

Agnieszka Sołbut, Emilia Wołyniec, Uniwersytet w Białymstoku

Sprawozdanie z ogólnopolskiej konferencji naukowej
„Pedagog jako animator w przestrzeni życia społecznego”
Lipowy Most, 31 maja – 2 czerwca 2015

W dniach 31 maja – 2 czerwca 2015 r. odbyła się w Lipowym Moście koło Białegostoku Ogólnopolska Konferencja Naukowa pod hasłem „Pedagog jako animator w przestrzeni życia społecznego”, zorganizowana przez Zakład Pedagogiki Społecznej, Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku.

Celem tego spotkania była debata poświęcona aktywności na rzecz środowiska lokalnego oraz roli pedagoga społecznego w inicjowaniu i animowaniu takiej aktywności. Zamierzeniem organizatorów była dyskusja nad możliwościami i barierami w aktywizowaniu osób w przestrzeni ich życia. W nawiązaniu do tradycji pedagogiki społecznej ważnym elementem spotkania była prezentacja form aktywności odpowiadających współczesnym odmianom wspólnot lokalnych, powstających w wyniku intensywnych zmian społeczno-kulturowych.

Konferencja, obok okazji do naukowej dyskusji, stworzyła również warunki sprzyjające integracji środowiska pedagogów społecznych. Odbyło się spotkanie Członków Zespołu Pedagogiki Społecznej, zainicjowane przez prof. Tadeusza Pilcha – Przewodniczącego Zespołu Pedagogiki Społecznej, który zainicjował powołanie Ruchu Pedagogów Społecznie Zaangażowanych. Celem Ruchu ma być aktywna postawa jego członków piętnująca nierówności społeczne oraz promująca działania na rzecz drugiego człowieka. Istnieje, według Tadeusza Pilcha, konieczność ukazania i wzmocnienia roli pedagoga społecznego, poprzez odwołanie się do korzeni polskiej pedagogiki społecznej, do jej prekursorów – Heleny Radlińskiej, Aleksandra Kamińskiego, Ryszarda Wro-

czyńskiego. Zaakcentowana została potrzeba przypomnienia i prezentacji dotychczasowego, chlubnego dorobku pedagogiki społecznej w Polsce oraz podkreślenia szczególnej misji społecznej przypisanej pedagogice oraz pedagogom społecznym. Krytyczna analiza sytuacji współczesnego świata, zagrożeń płynących z procesów globalnego i lokalnego rozwoju społeczeństwa podjęta przez szeroko rozumiane grono pedagogów społecznych, zaowocowała inicjatywą powołania Ruchu do istnienia.

Ogólnopolską Konferencję Naukową pod hasłem „Pedagog jako animator w przestrzeni życia społecznego” otworzył prof. Mirosław Sobecki, Dziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, Kierownik Zakładu Pedagogiki Społecznej, który powitał gości oraz podkreślił znaczenie podjętego tematu w perspektywie aktualnego dorobku pedagogiki społecznej.

Obrady konferencji przybrały formę zarówno sesji plenarnych, jak i dyskusji w sekcjach, wokół zaproponowanych kwestii:

- animacja społeczno-kulturowa w rzeczywistości XXI wieku w perspektywie pedagogiki społecznej,
- pedagogika społeczna w optymalizacji potencjału środowiska lokalnego,
- aktywne obywatelstwo jako element życia wartościowego,
- kompetencje pedagoga społecznego w organizowaniu społeczności lokalnych,
- motywy indywidualne i warunki społeczne wyzwalania, aktywizowania sił społecznych,
- diagnozowanie i projektowanie działań na rzecz człowieka w zróżnicowanych środowiskach życia,
- „dobre praktyki” w społeczności lokalnej – idea i praktyka społeczna.

Propozycje tematyczne debat miały na celu wyeksponowanie najważniejszych zagadnień związanych z osobą pedagoga społecznego i jego roli jako animatora w przestrzeni życia społecznego. Przyjęty zakres tematyczny konferencji znalazł pełne odzwierciedlenie w dyskusjach oraz autorskich narracjach jej uczestników, zarówno pierwszego jak i drugiego dnia obrad plenarnych. Zaproszeni Goście podczas dyskusji plenarnych oraz rozmów w obrębie paneli tematycznych podejmowali kwestie odpowiadające przyjętemu tematowi konferencji, ukazując zjawiska zachodzące w globalnym świecie, w przestrzeni życia społecznego współczesnego człowieka, które dotyczą jednostkę i stawiają przed nim nowe, nieznane dotąd zadania.

Pierwszą sesję plenarną otworzyli prowadzący ją Ewa Syrek, Jerzy Modrzewski i Jerzy Nikitorowicz. Wystąpienia tej części obrad rozpoczęła Maria Mendel, która wygłosiła referat na temat kwestii postanimacji w postdemokracji. Drugim prelegentem był Mariusz Cichosz, który zwrócił uwagę na

animację społeczno-kulturową w obszarze pedagogiki społecznej, w kontekście tradycji i współczesnych wyzwań. Wiesław Theiss odniósł się do kategorii „miejsca pamięci”. Ostatni głos w tej części obrad należał do Krystyny M. Błęszyńskiej, która przedstawiła rolę animacji społeczno-kulturalnej w rekonstrukcji kapitału społecznego w ponowoczesności.

Drugą część obrad plenarnych pierwszego dnia konferencji prowadzili Barbara Smolińska-Theiss, Tadeusz Pilch oraz Jerzy Halicki. Pierwszy referat wygłosiła Ewa Syrek, która poruszyła zagadnienie współpracy międzysektorowej w środowisku lokalnym na rzecz promocji zdrowia. W kolejności wystąpił Jerzy Nikitorowicz, zwracając uwagę odbiorców na potrzebę rewitalizacji w przestrzeni życia społecznego, na znaczenie heterologii i kosmopolityzmu. Z kolei wystąpienie Agaty Cudowskiej poświęcone było zagadnieniu pedagoga-wolontariusza jako kreatora dialogicznej przestrzeni spotkania z innymi. Refleksje na temat tożsamości pedagoga społecznego podjął Piotr Petrykowski w referacie „Pedagog społeczny – ja, czyli kto?”.

Moderatorami trzeciej debaty plenarnej, która odbyła się drugiego dnia konferencji byli Maria Mendel, Wioleta Danilewicz oraz Mirosław Sobecki. Debatę rozpoczęła Krystyna Marzec-Holka wystąpieniem „Peryferie edukacyjne a »syndrom pustej szkoły«”. W tej części referat wprowadzający do dyskusji wygłosił również Marek Konopczyński, prezentując zagadnienia z obszaru pedagogiki resocjalizacyjnej w działaniu. Małgorzata Halicka i Jerzy Halicki podzielili się doświadczeniami na temat diagnozowania i projektowania działań na rzecz kobiet w starszym wieku doświadczających przemocy.

Ważnym elementem konferencji stała się propozycja organizatorów dotycząca przebiegu obrad w sekcjach tematycznych. Dyskusję podczas sesji panelowych rozpoczynały wystąpienia wprowadzające. Uczestnikom konferencji zaproponowano cztery tematy do dyskusji. Tematyka pierwszego panelu dyskusyjnego dotyczyła animacji społeczno-kulturowej w rzeczywistości XXI wieku w perspektywie pedagogiki społecznej. Moderatorami tej sekcji byli Barbara Smolińska-Theiss i Tadeusz Pilch. Wystąpienie wprowadzające pt. „W poszukiwaniu teoretycznych ram edukacji i animacji”, przedstawili pracownicy Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Głosy w dyskusji koncentrowały się wokół problematyki potencjalnych obszarów animacji, kwestii duchowego wykształcenia i duchowości w wychowaniu a także wyzwalania sił społecznych. Poruszono również zagadnienia związane z tożsamością animatora oraz problematykę poczucia wspólnotowości. Zwrócono uwagę na rolę pedagoga resocjalizacyjnego we współczesnym świecie oraz na ekonomię społeczną w środowisku lokalnym. Dyskutowano o animacji społeczno-kulturalnej, poruszono kwestie pomocy i samodzielności. Odniesiono

się do zadań stojących przed pedagogami społecznymi jako inspiratorami różnych form świadomości społecznej. Podjęto również zagadnienia dotyczące doświadczeń liderów lokalnych w aktywizowaniu sił społecznych.

Druga debata toczyła się wokół „Roli instytucji edukacyjnych w kształtowaniu kompetencji animacyjnych” a moderatorami byli Danuta Urbaniak-Zając i Jacek Piekarski. Referat wprowadzający przedstawiła Ewa Ogrodzka-Mazur na temat „Szkoła z polskim językiem nauczania z perspektywy oczekiwania edukacyjnych uczniów żyjących w zróżnicowanej kulturowo Europie”. Głosy w dyskusji skupione były wokół problematyki uczestnictwa społecznego przyszłych pedagogów i ich kompetencji społecznych. Rozmawiano o wyzwaniach stojących przed nauczycielem-animatorem działań w środowisku lokalnym, w tym także w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Podnoszono kwestie zadań animatora kultury we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej oraz warunkowań aktywności pedagogów a także rodziców.

Drugiego dnia uczestnicy konferencji uczestniczyli w dwóch równoległe toczących się debatach panelowych. Debata trzecia, której moderatorami byli Ewa Syrek i Marek Konopczyński, dotyczyła „Działań na rzecz człowieka w zróżnicowanym środowisku życia”. W tej części dyskusja koncentrowała się wokół wystąpienia Ewy Jarosz na temat: „Aktywne obywatelstwo dzieci – wartościowe życie dzieci i wartościowe społeczeństwo”. Prelegenci podjęli szereg ważnych kwestii, między innymi: odpowiedzialności jako kategorii rewitalizującej przestrzeń życia społecznego, prospołecznego charakteru pracy pedagoga społecznego, przestrzeni budowania potencjału społecznego w środowisku lokalnym. Poruszono problematykę resocjalizacji w zakładzie karnym oraz animacji artystycznej w grupach defaworyzowanych. Rozmówcy odnieśli się też do zadań kuratora sądowego jako animatora w przestrzeni życia społecznego.

Tematem czwartego panelu była „Pedagogika społeczna w optymalizacji potencjału rodziny”. Dyskusję wokół tej problematyki prowadzili Maria Mendel i Wiesław Theiss. Uczestnicy poruszyli ważne kwestie związane z diagnozą i projektowaniem działań społecznych z rodzinami ryzyka. Ponadto dyskusja dotyczyła form wsparcia rodzin oraz zadań instytucji wspierających rodziny w środowisku lokalnym. Wiele istotnych refleksji pojawiało się wokół dziecięcych doświadczeń w percepcji dorosłych dzieci migrantów oraz w związku z pracą – mentoringiem – ukierunkowaną na zaniedbane dzieci pochodzące z rodzin migracyjnych. Rozmówcy zwrócili uwagę na źródła warunkujące ojcostwo oraz na możliwości kreowania dobrych międzypokoleniowych relacji.

Referaty wprowadzające podczas sesji plenarnych i paneli dyskusyjnych zaprezentowane podczas konferencji oraz tocząca się dyskusja potwierdziły potrzebę spotkań o podobnej formule. Prowadzony dyskurs charakteryzował się

wielością przedstawionych zagadnień i bogactwem treści. Prelegenci wygłosili interesujące referaty, przedstawiali cenne głosy w dyskusji. Poruszana tematyka okazała się wartościowa i inspirująca do dalszych badań naukowych, a także do projektowania działań w zróżnicowanym środowisku życia. Wskazywali, że poruszone kwestie stanowiły jedynie wycinek rzeczywistości, który wymaga pogłębienia w toku dalszych analiz naukowo-badawczych, dyskusji i spotkań podczas kolejnych konferencji naukowych.

Joanna Sacharczuk, Tomasz Sosnowski, Uniwersytet w Białymstoku

KWESTIONARIUSZ AUTORA
na potrzeby redakcji kwartalnika „Pedagogika Społeczna”

Imię i Nazwisko.....

Naukowy tytuł/stopień.....

Miejsce pracy

Wydział/Instytut.....

Katedra/Zakład

Adres do korespondencji.....

.....

e-mail: e-mail służbowy:

telefon

OŚWIADCZENIE AUTORA

Niniejszym oświadczam, że artykuł pt.

.....

.....

- jest moim dziełem oryginalnym:

☐

tak

☐

nie

- jest pracą współautorską, w której udział procentowy poszczególnych autorów kształtuje się następująco:

.....

.....

- Oświadczam, że moje dzieło:

☐

nie było dotychczas nigdzie publikowane

☐

ukazało się drukiem:

.....

tytuł publikacji, wydawca, rok wydania

.....

proszę określić procentowo zmiany wprowadzone w tekście

- **Oświadczenie w związku z *ghostwriting*:**

Oświadczam, że w przedstawionym artykule którego jestem autorem/współautorem, nie zachodzi przypadek pominięcia osoby w składzie autorów wnoszącej istotny wkład w powstanie publikacji.

- **Oświadczenie w związku z *guest authorship*:**

Oświadczam, że w przedstawionym artykule nie jest wymieniona jako autor osoba, której udział w przygotowaniu publikacji nie miał miejsca lub jest znikomy.

- Oświadczam, że powyższe informacje są zgodne ze stanem faktycznym oraz jestem świadomy, że nieprawdziwe oświadczenia będą demaskowane, włącznie z powiadomieniem odpowiednich podmiotów (instytucje zatrudniające autorów, towarzystwa naukowe etc.)
- Wyrażam zgodę na publikowanie 'online' pełnej treści przedstawionego artykułu w krajowych i międzynarodowych bazach danych, w których indeksowane jest wydawnictwo.

.....
podpis Autora

INFORMACJA DLA AUTORÓW

1. Kwartalnik przyjmuje do druku studia teoretyczne, prace badawcze, prace przeglądowe, recenzje, sprawozdania z konferencji i spotkań naukowych a także informacje kronikarskie.
2. Do studiów teoretycznych, prac badawczych i przeglądowych należy dołączyć streszczenie w języku polskim i angielskim o obj. 0,5 strony maszynopisu. Streszczenie pracy teoretycznej i przeglądowej powinno zawierać zasadnicze założenia i wnioski. Streszczenie pracy badawczej powinno zawierać tytuł pracy, główne założenia badań, zastosowaną metodologię i najważniejsze wnioski z badań. Do prac należy także dołączyć słowa kluczowe (3–5) w języku polskim i angielskim oraz tłumaczenie tytułu pracy i streszczenie w języku angielskim. Konsultacja językowa streszczeń z „native speakerem” leży w gestii autora tekstu. Tłumaczenia „literalne” będą odsyłane do poprawy, w celu zachowania wysokiego poziomu językowego pisma.
3. Nadesłane do Redakcji teksty są poddawane ocenie formalnej (weryfikacja wewnątrzredakcyjna), a następnie recenzowane przez dwóch recenzentów (tzw. podwójna ślepa recenzja).
4. Każdy autor otrzymuje bezpłatnie 1 egzemplarz pisma.
5. Artykuł można przesyłać w formie elektronicznej na adres Redakcji – redakcja@pedagogium.pl (nie jest wymagane przekazywanie wydrukowanych tekstów). Autor dołącza do artykułu Oświadczenie zawierające podstawowe informacje o Autorze (tytuł naukowy, miejsce pracy, adres korespondencyjny) wraz z klauzulą potwierdzającą oryginalność tekstu. Oświadczenie zamieszczone jest w każdym numerze pisma oraz na stronie www.pedagogikaspoleczna.com Autor zobowiązany jest przekazać Redakcji podpisany druk oświadczenia w wersji papierowej lub jego skan na adres mailowy Redakcji.
6. Cytowane w pracy piśmiennictwo należy podać na końcu pracy w porządku alfabetycznym według nazwisk autorów, bez stron.
7. Artykuł powinien być przygotowany wg wzoru:
Typ pliku – Microsoft Word
Czcionka – Times New Roman, 12 pkt
Odstępy między wierszami – 1,5
Marginesy – 2,5
Objętość artykułu – łącznie z bibliografią – do 20 stron maszynopisu.
8. Obowiązują wyłącznie następujące **standardy przypisów**:
 - Numerowane i umieszczone na dole strony są tylko przypisy odautorskie.
 - Przypisy bibliograficzne umieszczone są bezpośrednio w tekście i zawierają nazwisko autora, rok wydania dzieła i numer strony, np. (Pilch 2001, s. 5).
 - Przytaczając dwie książki tego samego autora wydane w tym samym roku, stosujemy zapis (Pilch 2001a; Pilch 2001b).
 - Jeśli przytaczana praca ma dwóch autorów, umieszczamy oba nazwiska; w przypadku większej liczby autorów, podajemy pierwsze nazwisko i „i in.”, np. (Konopczyński i in., 2007).
9. Artykuły proszę przysyłać mailem na adres redakcja@pedagogium.pl lub pocztą (z treścią artykułu na płycie CD) na adres: Pedagogium WSNS w Warszawie, ul. Marszałkowska 115; 00-102 Warszawa, z dopiskiem Redakcja Pedagogiki Społecznej.
10. Pozostałe informacje dotyczące kwartalnika „Pedagogika Społeczna” można znaleźć na stronie www.pedagogikaspoleczna.com

PEDAGOGIKA SPOŁECZNA

Pod
patronatem ZESPOŁU PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ
PRZY KOMITECIE NAUK PEDAGOGICZNYCH
POLSKIEJ AKADEMII NAUK



Wydawnictwo PEDAGOGIUM
Wyższej Szkoły Nauk Społecznych w Warszawie

ul. Marszałkowska 115
00-102 Warszawa
www.pedagogikaspoleczna.com



PEDAGOGIUM
WYŻSZA SZKOŁA NAUK SPOŁECZNYCH

**Zapraszamy do prenumeraty
kwartalnika „Pedagogika Społeczna”**

Roczna prenumerata w 2015 roku (4 numery) – 100 zł brutto
Cena pojedynczego numeru kwartalnika – 26,50 zł brutto
Cena pojedynczego numeru zakupionego w siedzibie Uczelni – 23,00 zł brutto

W przypadku zamówienia rocznej prenumeraty,
w cenę wliczone są koszty przesyłki

Kwartalnik można zamówić/zaprenumerować:
✓ korespondencyjnie,
✓ e-mailem (wydawnictwo@pedagogium.pl)

Istnieje możliwość zakupu archiwalnych numerów kwartalnika.
Informacje na temat dotychczas wydanych numerów można znaleźć na

www.pedagogikaspoleczna.com



PEDAGOGIKA SPOŁECZNA
Z a m ó w i e n i e

Imię, nazwisko (dla osób fizycznych).....

Nazwa instytucji.....

.....

Adres.....

.....

NIP (w przypadku zamówienia faktury VAT)

Telefon, e-mail:

Roczna prenumerata kwartalnika od numeru.....

Wybrany numer kwartalnika (który?)

Po złożeniu zamówienia prosimy oczekiwać na odpowiedź, w ramach której otrzymacie Państwo:

- fakturę proforma w przypadku Instytucji
- kwotę oraz dane do przelewu – odbiorcy prywatni

Czytelny podpis osoby upoważnionej