

Studia I i II stopnia (LICENCJACKIE, INŻYNIERSKIE, MAGISTERSKIE)

- Zarządzanie
- Finanse i rachunkowość
- Logistyka
- Stosunki międzynarodowe
- Administracja
- Bezpieczeństwo narodowe
- Ekonomia
- Pedagogika
- Filologia angielska
- Iberystyka
- Dziennikarstwo i komunikacja społeczna
- Socjologia
- Praca socjalna
- Psychologia
- Informatyka
- Geodezja i kartografia
- Grafika artystyczna
- Zdrowie publiczne
- Fizjoterapia
- Kosmetologia
- Kulturoznawstwo

CLARK UNIVERSITY  - kierunki podyplomowe w języku angielskim:

- Master of Science in Professional Communication – Management
- Master of Science in Professional Communication – Marketing
- Master of Science in Information Technology
- Master of Public Administration in Health Systems

Studia MBA z United Business Institutes (Belgia), Clark University (USA) i SWSPIZ
Clark University - studia drugiego stopnia (uzupełniające magisterskie):

- Business Communication
- General Management

Studia podyplomowe

- Rachunkowość
- Zarządzanie logistyczne
- Zarządzanie kryzysowe
- Zarządzanie kapitałem ludzkim
- Doradztwo zawodowe i polityka personalna
- Etyka i edukacja filozoficzna
- Reżyseria, produkcji i marketing filmów reklamowych
- Organizacja, zarządzanie i bezpieczeństwo ruchu drogowego
- Informatyka
- Restrukturyzacja zakładów opieki zdrowotnej w Polsce
- Świadczeniodawcy medyczni w polskim systemie ubezpieczeń zdrowotnych
- Innowacyjność w przemyśle farmaceutycznym

Studia III stopnia (SEMINARIUM DOKTORANCKIE)

- Zarządzanie

Pedagogika Rodziny • Family Pedagogy 3(1)2013



w numerze między innymi:

Henryk Cudak, *Ubóstwo ekonomiczne rodziny jako ważny paradygmat dysfunkcji środowiska rodzinnego*

Mariola Świdarska, *Formy wspierania dzieci i dorosłych upośledzonych intelektualnie*

Grzegorz Ignatowski, *Oengetowskie Szczyty Ziemi a kwestia edukacji ekologicznej*

Dorota Ruszkiewicz, *Współczesna obyczajowość narzeczeńska na przykładzie praktyk seksualnych w okresie przedmałżeńskim*

Zofia Frączek, *Kultura pedagogiczna rodziców w perspektywie analiz teoretycznych i w badaniach empirycznych*

Krystyna Ferenz, *Recenzja rozprawy doktorskiej*

ISSN 2082-8411



www.spoleczna.pl
www.clarkuniversity.eu



Społeczna Akademia Nauk

Family Pedagogy

Pedagogika Rodziny

Kwartalnik 3(1)/2013

ISSN 2082-8411



Spółeczna Akademia Nauk

Redaktor naczelny

prof. dr hab. Henryk Cudak

Sekretarz redakcji

dr Mariola Świderska

Rada programowa

prof. zw. dr hab. Amantius Akimjak (Słowacja)

prof. zw. dr hab. Józefa Brągiel

prof. dr hab. Henryk Cudak (przewodniczący)

prof. zw. dr hab. Arthur Ellis (USA)

prof. zw. dr hab. Krystyna Ferenz

prof. zw. dr hab. Reinhard Golz (Niemcy)

prof. zw. dr hab. Anna Kwak

prof. zw. dr hab. Stanisław Kawula

prof. zw. dr hab. Tadeusz Pilch

prof. zw. dr hab. Andrzej Radziejewicz-Winnicki

prof. zw. dr hab. Łukasz Sułkowski

dr Mariola Świderska (sekretarz)

prof. zw. dr hab. Andrzej Michał de Tchorzewski

prof. dr hab. Anna Žilova

Redaktor naukowy numeru

prof. dr hab. Henryk Cudak

Kwartalnik jest recenzowany zgodnie z wymogami ministerialnymi

Redakcja „Pedagogiki Rodziny. Family Pedagogy”

Spółeczna Akademia Nauk

ul. Sienkiewicza 9, 90–113 Łódź

42 664 66 21, e-mail: mariouka@wp.pl

© Copyright by Spółeczna Akademia Nauk

ISSN: 2082-8411

Korekta językowa, skład i łamanie

Dominika Świech

Projekt okładki

Marcin Szadkowski

Druk i oprawa

Mazowieckie Centrum Poligrafii

ul. Duża 1, 05–270 Marki

22 497 66 55, 0 509 137 077

e-mail: biuro@c-p.com.pl

Światowa Federacja Pedagogów Rodziny

SPIS TREŚCI

ROZPRAWY NAUKOWE

Henryk Cudak, <i>Ubóstwo ekonomiczne rodziny jako ważny paradygmat dysfunkcji środowiska rodzinnego</i>	7
Marek Jurczyszyn, <i>Nauczanie domowe w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX wieku</i>	19
Mariola Świdarska, <i>Formy wspierania dzieci i dorosłych upośledzonych intelektualnie</i>	31
Mariola Świdarska, <i>Fundacja „Jaś i Małgosia” we wspieraniu aktywności osób z upośledzeniem intelektualnym</i>	43
Małgorzata Niewiadomska-Cudak, <i>Walka o prawa wyborcze kobiet w Polsce</i>	55
Ilona Zakowicz, <i>Seniorzy w rodzinie. Wybrane sposoby kreowania wizerunków starości i osób starszych w reklamie</i>	65
Alina Maria Basak, <i>Ofiary przemocy w rodzinie</i>	77
Grzegorz Ignatowski, <i>Oenzetowskie Szczyty Ziemi a kwestia edukacji ekologicznej</i>	93
Marek Miśkowicz, <i>Problemy współczesnej rodziny w dobie promowania wartości prorodzinnych</i>	111

KOMUNIKATY Z BADAŃ

Dorota Ruszkiewicz, <i>Współczesna obyczajowość narzeczeńska na przykładzie praktyk seksualnych w okresie przedmałżeńskim</i>	131
Dorota Ruszkiewicz, <i>Związki uczuciowe współczesnych nastolatków – empiryczny zarys problemu</i>	153
Beata Świątek, <i>Rodzina jako ogniwo profilaktyki szkolnej</i>	173
Zofia Frączek, <i>Kultura pedagogiczna rodziców w perspektywie analiz teoretycznych i w badaniach empirycznych</i>	187
Ewelina Olszewska, <i>Autorytet rodzicielski z perspektywy osób skazanych</i>	201
Ewa Kurek, <i>Prefiguratywne zachowania kulturowe w rodzinie współczesnej</i>	215

Waldemar Basak, <i>Nauczanie zintegrowane w opiniach nauczycieli</i>	231
Janusz Stanek, <i>Rodzicielstwo przed urodzeniem dziecka – empiryczny obraz zjawiska</i>	247
Marta Chrzanowska-Rydz, Justyna Sochaczewska, Barbara Daniszewska, <i>Stymulacja psychoruchowa dziecka urodzonego z defcytami neurologicznymi</i> ...	269

RECENZJE

Krystyna Ferenz, <i>Recenzja rozprawy doktorskiej Anny Winiarczyk pt. „Społeczne funkcjonowanie dzieci z rodzin niepełnych z powodu czasowej migracji zarobkowej rodziców”</i>	283
Ewa Frankiewicz, Ryszard Kucha, <i>Recenzja monografii Oresty Karpenko, „Pedagogiczny ideji Germana Gmajnera (1919–1986)”</i>	289
Małgorzata Niewiadomska-Cudak, <i>Johanna Kantola, „Polityka równości płci w Unii Europejskiej”</i>	293
Mariola Świdarska, <i>Nina Ogińska-Bulik, „Jeśli zamierzasz schudnąć”</i>	297

Rozprawy naukowe

Henryk Cudak

Spółeczna Akademia Nauk

Ubóstwo ekonomiczne rodziny jako ważny paradygmat dysfunkcji środowiska rodzinnego

Economical poverty of a family as an important factor of family environment disfunction

Wprowadzenie

Makrospołeczne uwarunkowania życia w globalnym społeczeństwie, szczególnie w ostatnich dziesięcioleciach, ma istotne znaczenie dla przemian aksjologicznych, strukturalnych i funkcjonalnych we współczesnych rodzinach polskich. Mechanizmy wolnego rynku, jakie mają miejsce po transformacji społecznej, politycznej i gospodarczej w Polsce, wpływają w sposób bezpośredni lub tylko pośredni na sytuacje ekonomiczne w środowiskach rodzinnych. Zmiany polityki gospodarowania w ostatnich dwóch dziesięcioleciach w Polsce spowodowały w wielu rodzinach stan bezrobocia jednego bądź obojga rodziców oraz obniżenie realnych dochodów. Narastający kryzys gospodarczy i finansowy, szczególnie w państwach europejskich, w tym i w Polsce, powoduje coraz większą polaryzację ekonomiczną współczesnej rodziny. Oznacza to, że rodziny z wysokim statusem ekonomicznym stają się coraz bogatsze, natomiast rodziny funkcjonujące na poziomie minimum socjalnego stają się coraz uboższe. Niepokojące dla wielu rodzin jest wciąż narastające zjawisko bezrobocia w Polsce. W roku 2011 bezrobocie w społeczeństwie polskim było na poziomie 12,3% [Rocznik statystyczny 2012], natomiast w pierwszym kwartale 2013 roku stan bez możliwości pozyskania pracy wzrósł do 13,6%.

Jeśli chodzi o rodziny polskie funkcjonujące w ubóstwie ekonomicznym, szczególnie te, w których rodzice są bezrobotni, część z nich – lub też przynajmniej jedno z rodziców (ojciec bądź matka) – podjęła decyzję o emigra-

cji zarobkowej. Wyjazdy rodziców do innych państw w celu podjęcia pracy z pewnością podnoszą sytuację finansową rodziny pozostającej w Polsce, ale powodują trudności opiekuńcze, edukacyjne, socjalizacyjne, aksjologiczne i wychowawcze w środowisku rodzinnym w różnym stopniu i zakresie. Trudności te mogą przyczyniać się do powstawania dysfunkcji w różnych sferach życia rodziny. Dysfunkcjonalność wiedzie do zaburzenia stosunków emocjonalnych i interpersonalnych między rodzicami oraz między rodzicami i dziećmi. Zakłócony zostaje klimat życia domowego, tworzy się traumatyczna atmosfera życia rodzinnego. Niezaspokojone są potrzeby psychiczne dziecka, życie rodzinne ulega dezorganizacji. W rodzinie dysfunkcyjnej brak jest celów wychowawczych i życiowych, metody opiekuńczo-wychowawcze występujące w rodzinie są okazjonalne, często niepedagogiczne, a wychowywane tak dzieci niedostosowane do potrzeb, wartości i celów społecznych.

Środowisko rodziny dysfunkcyjnej staje się zaburzone, rozbita jest wspólnota członków rodziny. Więzi emocjonalne między i dzieckiem są osłabione. Rodzice w dysfunkcyjnym środowisku rodzinnym nie eliminują trudności wychowawczych, a także nie potrafią eliminować konfliktów występujących w niekorzystnej atmosferze domowej. Relacje społeczne między rodzicami oraz rodzicami i dziećmi również wykazują oznaki zaburzeń, brakuje dialogu między członkami wspólnoty rodzinnej [Cudak 2007].

Pojęcie rodziny dysfunkcyjnej w sposób prosty, ale niezwykle precyzyjny określa S. Kawula [2007], charakteryzując tę grupę członków, która nie potrafi dostatecznie dobrze wypełniać swoich funkcji rodzicielskich. Rodzina dysfunkcyjna więc to taka rodzina, która nie potrafi sprostać swoim obowiązkom i zadaniom względem swoich dzieci i innych członków rodziny oraz pomyślnie rozwiązywać swoich procesów i sytuacji kryzysowych.

Dysfunkcjonalność rodziny może dotyczyć różnych jej zadań oraz różnego jej zakresu i siły natężenia zaburzeń w wypełnianiu funkcji rodzicielskich. Stąd też wyróżnić możemy dysfunkcję ekonomiczną rodziny, dysfunkcję socjalizacyjną, wychowawczą, opiekuńczą, emocjonalną.

Przedstawione dysfunkcje rodziny są konstruktem teoretycznym, gdyż z reguły jednorodne zagrożenia wypełnianych funkcji rodzicielskich stają się powodem do tworzenia innych niedostatków i zaburzeń w realizacji zadań i obowiązków wyznaczonych rodzicom w stosunku do dzieci i pozostałych członków rodziny. Należy jednak wyrazić pogląd, że pewne zaburzone sfery życia rodzinnego w realizacji funkcji ekonomicznej, opiekuńczej, emocjonalnej, wychowawczej czy socjalizacyjnej stają się dominujące i przyczyniają się do wtórnych, bezpośrednich bądź pośrednich dysfunkcji, obejmujących inne sfery życia w środowisku rodzinnym.

Dysfunkcjonalność ekonomiczna rodziny i jej wpływ na zaburzenia innych funkcji rodzinnych

Rodzina jako podstawowa grupa społeczna i jednocześnie istotne środowisko opiekuńczo-wychowawcze winna być odpowiedzialna wobec społeczeństwa i członków swojej wspólnoty – zwłaszcza dzieci – za realizację wielostronnych zadań, które decydować będą o ich losach edukacyjnych, społecznych i aksjologicznych. Należy zatem uznać, że instytucjonalne rodzinne środowisko wychowawcze, wypełniające różnorodne funkcje rodzicielskie – emocjonalne, opiekuńcze, rozwojowe, socjalizacyjne, edukacyjne i ekonomiczne – jest jednocześnie odpowiedzialne za tworzenie optymalnych warunków do funkcjonowania wewnątrzrodzinnego i pozarodzinnego jej członków, w tym zaspokajania potrzeb materialnych, konsumpcyjnych, psychicznych, biologicznych i społecznych. Właściwe wypełnianie funkcji rodzicielskich to także realizacja innych komponentów życia rodzinnego w postaci tworzenia specyficznej atmosfery życia domowego, wprowadzania dziecka w świat wartości kulturowych, osobistych i ponadczasowych, norm społecznych, ukazywanie mu różnorodnych celów życiowych, przekazywanie sposobów, za pomocą których te cele można osiągać oraz optymalizowanie rozwoju dzieci i młodzieży, umacnianie więzi emocjonalnych między członkami wspólnoty rodzinnej.

W większości rodzin współczesnych w Polsce występują jednak nie do końca właściwe sytuacje oraz postawy i zachowania rodzicielskie. Jeśli w codziennym życiu rodzinnym nasilają się negatywne i trudne sytuacje, brakuje więzi emocjonalnych, wówczas rodzina nie spełnia należycie swych funkcji. Ogranicza ona swe działanie opiekuńczo-wychowawcze i socjalizacyjne. Staje się wtedy rodziną dysfunkcyjną, w której występuje brak lub niedostatek zaspokajania potrzeb biologicznych, uczuciowych i rozwojowych, następuje dezorganizacja środowiska wychowawczego, społecznego, emocjonalnego i strukturalnego.

Jednym z istotnych zagrożeń życia i funkcjonowania wielu rodzin jest problem ubóstwa ekonomicznego. W Polsce zwiększa się liczba rodzin funkcjonująca na pograniczu ubóstwa materialnego lub żyjąca w ubóstwie ekonomicznym. Stan ten powoduje istotny niedostatek zaspokojenia potrzeb kulturowych, rekreacyjnych, edukacyjnych, biologicznych, emocjonalnych i społecznych członków rodzin, w tym przede wszystkim dzieci.

Przez środowisko rodzinne doświadczające ubóstwa materialnego, jak określa R. Kraczkla [1993], będziemy rozumieć rodziny, których zasoby ekonomiczne w pewnym okresie są istotnie niższe od zasobów dostępnych przeciętnej rodzinie w danej społeczności.

Podstawowym kryterium określania sfery ubóstwa ekonomicznego w rodzinie jest wysokość minimum socjalnego, ustalanego okresowo. Rodziny

uzyskujące dochody finansowe na jedną osobę poniżej granicy minimum socjalnego funkcjonują na granicy ubóstwa lub żyją w ubóstwie ekonomicznym.

Ubóstwo materialne jednostek ludzkich i rodzin z jednej strony jest poważnym problemem ekonomicznym, ponieważ wiąże się z brakiem środków finansowych do życia, szczególnie w sferze ubożenia konsumpcyjnego, zdrowotnego, mieszkaniowego. Z drugiej strony ubóstwo materialne rodziny wpływa na pozaekonomiczne obszary życia członków rodziny, głównie na funkcjonowanie społeczne (zaburzone są relacje wewnątrzrodzinne i zewnątrzrodzinne), emocjonalne (stres, nerwowość i agresja rodziców i dzieci), edukacyjne (brak środków finansowych na podręczniki i przybory szkolne), kulturowe (utrudniony dostęp do instytucji kultury i sztuki). Stąd też słusznie dowodzi K. Wódz [1993, s. 14], że „ubóstwo w społeczeństwach współczesnych nie jest tylko stanem materialnej niepomysłności, lecz także statusem społecznym, a zmiany w kategoriach materialnej egzystencji i dochodu rodzinnego bardzo często nie pozostają bez wpływu na sytuację statusową, na miejsce i rolę w społeczeństwie”.

Ubóstwo ekonomiczne rodziny stanowi jeden z istotnych czynników powodujących dysfunkcjonalność społeczną i emocjonalną środowiska rodzinnego. Dotyczy to zarówno subiektywnego poczucia psychicznego ubóstwa materialnego w swej rodzinie i jej negatywnych konsekwencji socjalizacyjnych, aksjologicznych i wychowawczych, jak i obiektywnych – rzeczywiście istniejącego niskiego bądź bardzo niskiego poziomu życia ekonomicznego rodziny, funkcjonującej poniżej minimum socjalnego.

Funkcjonowanie rodziny poniżej minimum socjalnego bądź w ubóstwie ekonomicznym, często mimo starań rodziców i wielostronnych ich zabiegów o zabezpieczenie podstawowych zasobów konsumpcyjnych, mieszkaniowych, rekreacyjnych, edukacyjnych i kulturowych, to bardzo trudna sytuacja – szczególnie dla bezrobotnych rodziców – którzy są często bezradni w codziennych działaniach rodzicielskich, mają poczucie niewypełniania swych zadań rodzicielskich lub ich znacznego ograniczenia wobec własnej rodziny, szczególnie dzieci [Cudak 2011].

Zagrożenie socjalne i konsumpcyjne rodziny, ubóstwo materialne, w tym i bezrobocie jednego bądź obydwójga rodziców, oznacza najczęściej sytuację kryzysową w organizacji codziennego życia środowiska rodzinnego. Stan ten w sposób bezpośredni przyczynia się do dysfunkcji ekonomicznej rodziców i pozostałych członków grupy rodzinnej. Dysfunkcja ekonomiczna rodziny jako dominująca w życiu rodzinnym powoduje często niekorzystną zmianę w codziennych interakcjach społecznych między rodzicami i dziećmi, zaburza proces socjalizacji, zakłóca dotychczasowy system i hierarchię ważności i nadzędności wartości i norm społecznych. Te negatywne sytuacje kryzysowe, wy-

nikające z ubóstwa ekonomicznego w środowisku rodzinnym, przyczyniają się do powstania dysfunkcji społecznej, w której zachwiane są stosunki społeczne członków rodziny w środowisku lokalnym, dzieci z tych rodzin mają niższą pozycję społeczną w klasie szkolnej, a także w grupie rówieśniczej. Potrzeby społeczne i edukacyjne członków rodziny zostają ograniczone. Dotychczasowe zasady i system wartości przyjmowany i uznawany przez rodziców i dzieci zostaje przewartościowany. Dzieci, a także dorośli członkowie rodziny odczuwają wstyd, a nawet poniżenie społeczne i emocjonalne wobec środowiska lokalnego rówieśniczego i szkolnego.

Ubóstwo ekonomiczne wiedzie też do dysfunkcji społecznej w rodzinie, powoduje systematyczną lub też nagłą izolację i marginalizację społeczną w środowisku, w którym funkcjonują członkowie rodziny. Subiektywnie uznają siebie jako kogoś „gorszego” od innych, dystansują się od wielu problemów społecznych, stają się coraz bardziej biernymi członkami grup ludzkich. Izolacja społeczna rodziców i dzieci jest oczywistym zjawiskiem nie tylko subiektywnej marginalizacji funkcjonowania w grupach rówieśniczych i lokalnych, ale wynika także z potrzeby ukrywania ciężkiej sytuacji materialnej, w jakiej okresowo znalazła się rodzina. Stąd też dzieci i młodzież ze środowisk ubogich materialnie mają poczucie niższej wartości, własnej tożsamości, mają gorszą pozycję społeczną w klasie szkolnej, w grupie rówieśniczej, nie włączają się do aktywności społecznej w zespołach uczniowskich i w środowisku lokalnym. Niski status ekonomiczny rodziny może powodować pogorszenie ocen szkolnych u dzieci, a nawet niepowodzenia edukacyjne, które są konsekwencją braku podręczników, przyrządów szkolnych, negatywnych relacji społecznych z koleżankami i kolegami z klasy szkolnej.

Dysfunkcjonalność społeczna rodzin z ubóstwem ekonomicznym przejawia się także w sferze wewnątrzrodzinnych uwarunkowań. Atmosfera domu rodzinnego bywa zakłócana oskarżeniami żony, iż mąż jako głowa rodziny nie potrafi pozyskać takiej pracy, by zaspokoić potrzeby materialne, konsumpcyjne i edukacyjne dla członków rodziny. Mąż natomiast ma pretensje i krytyczne uwagi do żony, iż nie potrafi gospodarować pozyskanymi pieniędzmi na realizację funkcji rodzinnych, dlatego brak jest środków finansowych i rodzina żyje na poziomie minimum socjalnego. Napięte i traumatyczne relacje między rodzicami znajdują swoje negatywne odzwierciedlenie w społecznych stosunkach między rodzicami i dziećmi. Osłabia się wówczas autorytet rodziców, a szczególnie ojca, we wspólnocie rodzinnej. Stąd też proces socjalizacji w środowisku rodzinnym jest często zaburzony, następuje konfuzja systemu wartości uznawanych przez rodziców i dzieci.

„Pogorszenie sytuacji materialnej i życiowej rodzin bezrobotnych przynosi też konsekwencje w postaci uwarunkowań kształtowania się postaw i zachowań

wań dzieci oraz ocen otaczającej ich rzeczywistości i uznawanych wartości. Brak pracy rodziców osłabia w dzieciach poczucie wartości pracy, utrudnia kształtowanie właściwych postaw wobec własnej, przyszłej aktywności zawodowej. Potencjalne skutki tego potęguje sytuacja na rynku pracy – brak ofert pracy dla młodzieży” [Balcerzak-Paradowska 1995, s. 5].

W rodzinach żyjących w ubóstwie ekonomicznym kształtuje się proces stygmatyzacji społecznej środowiska rodzinnego. Wspólnoty tych członków tworzą własną podkulturę, w której mieszczą się określone dla danej rodziny wzory zachowań, normy postępowania wewnątrzrodzinnego i w środowisku lokalnym i ponadlokalnym. Podkultura aksjologiczna i zachowań tych rodzin jest często dysfunkcyjna, nie zawsze zgodna z uznawaną i przyjmowaną kulturą życia przez ogół społeczeństwa. Hierarchia systemu wartości etycznych, moralnych, ponadczasowych bywa w tej grupie rodzin zachwiana i w miejsce tego systemu przyjmowane są wartości jednostkowe, osobiste, konsumpcyjne, które potrzebne są do przetrwania sfery ubóstwa, radzenia sobie w trudnych sytuacjach życiowych, eliminowania dezaprobaty społecznej.

Dysfunkcja społeczna wynikająca z ubóstwa ekonomicznego generuje w sposób bezpośredni bądź pośredni negatywne doświadczenia emocjonalne, powodując stres i frustrację rodziców i dzieci, a także znacznie większe zachwiania psychiczne członków rodzin w postaci stanów depresyjnych, bierności, obojętności, negatywnych postaw rodzicielskich, często aspołecznych, występującej agresji a nawet przemocy wewnątrzrodzinnej i pozarodzinnej.

Zaburzenie więzi emocjonalnej w rodzinie z ubóstwem materialnym może przybierać różne postaci, począwszy od rozluźnienia więzi uczuciowych między członkami rodziny, poprzez obojętność emocjonalną między rodzicami czy rodzicami i dzieckiem, aż do zaniku więzi emocjonalnych, przechodzącego często w negatywne i wrogie stosunki emocjonalne w rodzinie. Ten chłód emocjonalny i wrogość przejawia się często w rodzinach o dużej sile i dysfunkcjonalności, wynikających z ciągłych konfliktów i nieporozumień małżeńskich.

Rodzice w zaburzonym środowisku rodzinnym, choć mogą starać się stwarzać pozory dbałości opiekuńczej i wychowawczej o dziecko, jednocześnie swym negatywnym zachowaniem i stosunkiem emocjonalnym izolują je od siebie, nie zauważają problemów życiowych dziecka, nie wykazują zainteresowania jego edukacją szkolną.

W rodzinach o niskim i bardzo niskim statusie ekonomicznym, w których z reguły występuje bezrobocie, pojawiają się konflikty najczęściej na tle braków finansowych, niepotrzebnych wydatków, braku gospodarności ze strony żony, nieporadności zawodowej i zarobkowej męża. Kłótnie między rodzicami w rodzinie z dysfunkcją ekonomiczną przejawiają się coraz częściej niż do tej pory i z coraz większym natężeniem emocjonalnym [Marzec 1999]. W rodzinach,

w których uboga jest sfera materialna i konsumpcyjna, powstają z reguły konflikty trwałe, a rodzice nie wykazują skłonności do ich wyeliminowania. Spory i nieporozumienia wciąż potęgują się i uzewnętrzniają w różnych sytuacjach rodzinnych w postaci gwałtownych emocji, werbalnej agresji, sprzeczności interesów i celów.

Konflikty w środowisku rodziny dysfunkcyjnej z przyczyn braku środków finansowych są także tym czynnikiem, który powoduje nerwową, chłodną i traumatyczną atmosferę domową. Negatywna atmosfera w rodzinie charakteryzuje się obojętnością w stosunkach między członkami rodziny, brakiem poczucia bezpieczeństwa, izolacją emocjonalną, nerwowością i niepewnością w życiu psychicznym i społecznym wspólnoty rodzinnej.

Zaburzenie atmosfery domowej występuje w rodzinach ubogich, szczególnie bezrobotnych, które cechuje się różną siłą natężenia i zakresu dysfunkcji rodzicielskiej. Stąd też atmosferę życia rodzinnego w tych rodzinach można określić jako:

- napiętą, pełną nieufności, niedomówień, stwarzającą różne zagrożenia, obfitującą w konflikty;
- hałaśliwą, agresywną, w której występuje przemoc psychiczna, a nawet fizyczna;
- depresyjną, w której występuje smutek, przygnębienie, rezygnacja;
- obojętną, charakteryzującą się brakiem związku uczuciowego z dzieckiem;
- występowanie nadmiaru emocji i problemów życiowych trudnych do rozwiązania [Cudak 2010].

Niekorzystna atmosfera domowa w rodzinie z dysfunkcją ekonomiczną ogranicza prawidłową organizację życia rodzinnego, eliminuje współdziałanie i zaspokajanie potrzeb społecznych, emocjonalnych członków rodziny, szczególnie dzieci. Powoduje także brak bezpieczeństwa, zaburzone są kontakty interpersonalne między rodzicami oraz rodzicami i dziećmi. Brak jest w środowisku rodzinnym wzajemnego poszanowania, zrozumienia i akceptacji. Stąd też dzieci z rodzin ubogich ekonomicznie często odczuwają stan przygnębienia, obojętności, braku aktywności. W sposób bardziej lub mniej uświadomiony izolują się one od środowiska rodzinnego, przeżywają pustkę emocjonalną, która powoduje poczucie zagrożenia, lęku, ograniczenie kontaktów interpersonalnych i uczuciowych. Konsekwencja tego negatywnego stanu psychicznego to proces tworzenia poczucia osamotnienia dziecka we własnej rodzinie.

W rodzinach żyjących na poziomie ubóstwa ekonomicznego, przyczyniającego się do dysfunkcji – niezależnie od jej nasilenia i zakresu – zachowania rodziców powodują zaniedbywanie dzieci w sferze opiekuńczej, wychowawczej, biologicznej, materialnej, edukacyjnej, emocjonalnej i społecznej.

Zaniedbanie opiekuńcze występuje wówczas, gdy nie ma opieki nad dzieckiem, kontroli i odpowiedzialności rodziców za jego bezpieczeństwo i rozwój. Funkcje opiekuńcze w środowisku rodzinnym są ograniczone, brakuje troski rodzicielskiej o właściwą, racjonalną opiekę zdrowotną, wychowawczą i socjalizacyjną.

Zaniedbania wychowawcze w rodzinach dysfunkcyjnych wynikają z błędnych oddziaływań wychowawczych, braku dialogu wewnątrzrodzinnego, nadmiaru stosowanych kar niepedagogicznych, zaburzonych interakcji między rodzicami oraz między rodzicami i dziećmi. Najczęstszym stylem oddziaływania wychowawczego rodzin ubogich, w tym i bezrobotnych, jest styl liberalny i podejmowanie niekonsekwentnych działań wychowawczych, realizowanych przez rodziców w stosunku do dzieci.

Zaniedbania biologiczne przejawiają się w niedostatku lub nawet braku we właściwym i racjonalnym odżywianiu, snu, wypoczynku, potrzeb higienicznych dziecka. Sytuacje te negatywnie wpływają na rozwój fizyczny i zdrowotny członków rodziny.

Zaniedbanie materialne w rodzinach z dysfunkcją ekonomiczną przejawia się ustawicznym brakiem środków finansowych na podstawowe potrzeby konsumpcyjne, mieszkaniowe, socjalne, kulturowe, rekreacyjne, towarzyskie, edukacyjne.

Zaniedbanie edukacyjne w rodzinach z ubóstwem ekonomicznym występuje w postaci dysfunkcji organizacji życia rodzinnego, braku wspierania i pomocy rodzicielskiej w nauce szkolnej dziecka, braku dbałości w realizacji obowiązku szkolnego i wykonywaniu zadań edukacyjnych, ograniczonych możliwości zakupu podręczników, zeszytów i innych przyborów szkolnych, stanowiących pomoc w osiągnięciu pozytywnych rezultatów szkolnych.

Zaniedbania emocjonalne w środowiskach rodzinnych z dysfunkcją ekonomiczną wyrażane są w ubogich uczuciach w relacjach rodzice – dzieci, braku wsparcia psychicznego w trudnych sytuacjach losowych dziecka. Rodzice nie wykazują troski i zainteresowania problemami dziecka. Dziecko pozostaje osamotnione w trudnych sprawach osobistych, życiowych czy szkolnych. Stosunki emocjonalne w rodzinie z ubóstwem materialnym są często zaburzone, przejawiane w sposób okazjonalny i przypadkowy, niedający dziecku poczucia bezpieczeństwa w środowisku domowym.

Zaniedbanie społeczne w rodzinach z dysfunkcją materialną obejmuje zaburzenia w zachowaniach aksjologicznych, które prowadzą do konfuzji wartości prospołecznych, przejawiania zachowań rodzicielskich wykraczających bądź sprzecznych z normami uznanymi społecznie. Ponadto w rodzinach tych następuje ograniczenie w zaspokajaniu potrzeb społecznych, aspiracji życiowych, edukacyjnych i społecznych dzieci. Dysfunkcja ekonomiczna rodziny

oznacza często dysfunkcje społeczne, które przejawiają się w niedostatkach socjalizacyjnych dzieci i młodzieży, w niektórych przypadkach zaś wiodą do ich nieprzystosowania społecznego, wyrażającego się przede wszystkim zaburzonymi interakcjami w komunikacji w grupach rówieśniczych.

Uwagi końcowe

Współczesna rodzina, choć tworzy względnie zamkniętą strukturę i własny system funkcjonowania społeczno-emocjonalnego i aksjologicznego, jest jednak środowiskiem podatnym na wpływy makrospołecznych uwarunkowań. Dynamiczne przemiany gospodarcze, społeczne, polityczne w Polsce na przełomie lat XX i XXI wieku, powodują pewne zmiany w strukturze, funkcjach, modelu wspólnoty rodzinnej. Makrospołeczne paradygmaty życia współczesnego nie są korzystne dla życia ekonomicznego, emocjonalnego i społecznego rodziny polskiej. Mechanizmy wolnego rynku, kryzys gospodarczy, wzrost bezrobocia, rozwarstwienie ekonomiczne społeczeństwa, obniżenie realnej płacy zarobkowej, ubożenie znacznej części ludności powodują sytuacje kryzysowe współczesnych rodzin. Wzrost bezrobocia wśród rodziców (obojga bądź jednego z nich), niskie dochody finansowe za wykonywaną pracę, wzrost kosztów utrzymania stanowią coraz większe ubożenie ekonomiczne w wielu środowiskach rodzinnych. Ubóstwo materialne rodziny jest istotnym komponentem powstawania dysfunkcji ekonomicznej, która powoduje zagrożenia socjalizacyjne, wychowawcze, emocjonalne i kulturowe członków tej wspólnoty, a szczególnie dzieci. Niepokojącym zjawiskiem jest stygmatyzacja ubóstwem materialnym, które naznacza młode pokolenie charakterystycznymi cechami dysfunkcjonalności. Całe rodziny, a szczególnie dzieci, w sposób obiektywny, a także subiektywny mają poczucie izolacji społecznej, ulegają dewaluacji własnej wartości w różnych środowiskach ludzkich, grupach rówieśniczych. Jednocześnie dysfunkcje ekonomiczne w rodzinach w dłuższym okresie skutkują dysfunkcjami wielostronnymi w postaci społecznych, aksjologicznych, opiekuńczych, emocjonalnych zaburzeń w zachowaniach, zarówno rodziców, jak i dzieci. Ze względu na fakt, że negatywne uwarunkowania makrospołeczne i mikrospołeczne (wewnątrzrodzinne), wiodące do dysfunkcji środowiska rodzinnego, wciąż narastają i pogłębiają się, prowadząc nawet do sytuacji kryzysowych i w niektórych przypadkach również patologicznych, należy podejmować działania w formach instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych w celu ograniczania i eliminowania źródeł i zachowań dysfunkcyjnych w rodzinach współczesnych.

Polityka państwa winna niezwłocznie przyjąć postać całościowego systemu pomocy i wspierania osób oraz rodzin będących w trudnej sytuacji ekonomicznej, a także tych z dysfunkcjami społecznymi i emocjonalnymi. W systemie po-

lityki socjalnej państwa musi występować szeroki zakres działań pomocowych w sferze materialnej oraz podejmowanie wielostronnych działań edukacyjnych, opiekuńczych, doradczych, społecznych i psychicznych, zarówno w stosunku do dzieci, jak i dorosłych członków rodziny. W szeroko rozumianej działalności socjalnej, wspierającej rodzinę dysfunkcyjną z powodu ubóstwa materialnego, muszą integralnie brać udział takie instytucje, jak: Ośrodki Pomocy Rodzinie, Urzędy Pracy, Centra Pomocy Rodzinie, asystenci rodziny, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, Miejskie, Gminne i Powiatowe Ośrodki Pracy Socjalnej, przedszkola, szkoły podstawowe i gimnazjalne, a także fundacje i organizacje pozarządowe, działające na rzecz pomocy i wspierania rodziny w kryzysowych sytuacjach.

W celu optymalizacji polityki prorodzinnej oraz konieczności eliminowania dysfunkcji ekonomicznej i innych dysfunkcji rodziny, konieczne są racjonalne, także wielostronne formy pracy instytucji socjalno-opiekuńczych i wychowawczych, wspomagające bytowe i psychospołeczne funkcjonowanie rodziców i ich dzieci.

Wczesna diagnoza zagrożeń ekonomicznych, losowych, emocjonalnych i społecznych rodziny oraz niezwłoczna pomoc materialna, edukacyjna, doradcza i emocjonalno-społeczna, realizowana przez kompetentnych pracowników socjalnych, psychologów i pedagogów, może efektywnie eliminować źródła dysfunkcji i innych zagrożeń współczesnej rodziny.

Streszczenie

Zmiany polityki gospodarowania w ostatnich dwóch dziesięcioleciach w Polsce spowodowały w licznych rodzinach stan bezrobocia jednego bądź obojga rodziców, a co za tym idzie, obniżenie realnych dochodów finansowych. Narastający kryzys gospodarczy i finansowy, szczególnie w państwach europejskich, w tym i w Polsce, powoduje coraz większą polaryzację ekonomiczną współczesnej rodziny. W artykule podjęto problem ubóstwa ekonomicznego jako istotnego paradygmatu dysfunkcji środowiska rodzinnego.

Słowa kluczowe: ubóstwo ekonomiczne rodziny, dysfunkcja środowiska rodzinnego.

Summary

The changes of management policy in the last two decades in Poland resulted in the state of unemployment of one or both parents in many families, and therefore, the reduction in real income. The growing economic and financial crisis, especially in European countries, including Poland, cause increasing economic polarization of the modern family. The paper considers the problem of poverty as an important paradigm of economic dysfunction of family environment.

Key-words: poverty of a family, disfunction of family environment.

Bibliografia

- Balcerzak-Paradowska B. (1995), *Dzieci w rodzinach bezrobotnych*, „Przyjaciel Dziecka”, nr 5–6.
- Cudak H. (2010), *Dysfunkcje rodziny i jej zagrożenia opiekuńczo-wychowawcze*, „Pedagogika Rodziny”, nr 3.
- Cudak H., Cudak S. (2011), *Vademecum wiedzy o rodzinie*, Kielce.
- Kawula S., Brągiel J., Janke A.W. (2007), *Pedagogika Rodziny*, Toruń.
- Kraczla R. (1993), *Badania nad ubóstwem. Przegląd głównych nurtów i teorii* [w:] *W kręgu ubóstwa*, red. K. Wódz, Katowice.
- Marzec H. (1999), *Funkcjonowanie rodzin bezrobotnych*, Piotrków Trybunalski.
- Rocznik Statystyczny (2012), Warszawa.
- Wódz K. (1993), *W kręgu ubóstwa*, Katowice.

Marek Jurczyszyn

Katolicki Uniwersytet Lubelski

Nauczanie domowe w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX wieku

Home education in Kingdom of Poland at the turn of XIX and XX century

W zaborze rosyjskim w okresie popowstaniowym doszło do zwiększenia ucisku politycznego. Pogłębiała się jednocześnie świadomość narodowa Polaków. Polska prasa, kalendarze i inne wydawnictwa zachęcały do czytelnictwa, wychowania i kształcenia dzieci przynajmniej na poziomie elementarnym: czytanie, pisanie, liczenie. „Szkoły prywatne, prowadzone przez Polaków, były pilnie śledzone przez policję i przeciążone narzuconą nauką rosyjskiego, nawet dla dzieci, które zaledwie potrafiły mówić po polsku. Ponieważ jednak cały personel nauczycielski był polski, starał się on we wszelki możliwy sposób łagodzić panujące tam stosunki spowodowane prześladowaniem narodowym” [Skłodowska-Curie 1959¹, Poznański 2009, ss. 153–159, Kucha 1982, ss. 161–180, Staszyński 1968, ss. 206–236].

1. Szkoła „domowa” ważnym elementem wychowania w rodzinie

Uciekano się zatem do szkolnictwa tajnego, również na wsi². Przybierało ono formę nauczania domowego, które po 1864 r. było zjawiskiem o szerokim zasię-

¹ Wspomnienia Skłodowskiej dotyczyły lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XIX wieku. Prywatne szkolnictwo elementarne w Królestwie Polskim, funkcjonujące w latach 1864–1914, zostało opisane i pokrótce scharakteryzowane.

² Rozwój tajnego ruchu oświatowego w Królestwie Polskim (przesłanki, próby integracji, statystyka) szeroko przedstawił w swojej pracy Ryszard Kucha. Zob. Oświata elementarna w Królestwie Polskim w latach 1864–1914, ss. 137–160.

gu [Wroczyński 1963, ss. 96–101, 248]³. Rozwój tej formy nauczania był także przejawem wzrastającej nieufności między rodziną a szkołą [Miąso 1997, s. 87].

Rodzice organizowali często tajne zimowe szkoły dla dzieci ze swojej wsi. Była to tzw. szkoła domowa. Czynili to nie tylko z pobudek patriotycznych, lecz także ze względu na zbyt dużą odległość, jaką ich dzieci musiałyby pokonać, żeby uczęszczać do szkoły rządowej. Było to nauczanie tajne również z tego powodu, że chłopci, pragnący zorganizować kształcenie małej grupy dzieci i powierzyć to zadanie osobie nie posiadającej wymaganych kwalifikacji, nie uzyskiwali zgody władz rosyjskich [Miąso 1997, s. 87]. Znajdowali jednak odpowiednie miejsce do nauki i wynajmowali nauczyciela. Nauczycielem mogła być osoba posiadająca umiejętność pisanie, czytania i rachowania.

Dla przykładu w 1907 r. tego rodzaju szkoła „domowa” została założona we wsi Trzcianki w gminie Wilga niedaleko Garwolina. Jeden z jej uczniów wspominał najście żandarma carskiego w zimie 1910 r.: „Gdy ten, sięgający do powały, żandarm wyszedł, odetchnęliśmy, wstaliśmy, żeby rozejść się do domów – dopiero wtedy zauważyłem, że cały czas, a było to około dwu godzin, siedziałem na ulubionej mojej książce do nauki języka polskiego pod tytułem *Snopek*, której autorem był Mieczysław Brzeziński. W tym momencie przypomniałem sobie, że gdy żandarm wchodził, tę książkę machinalnie położyłem na ławce i wiedziony jakimś instynktem na niej usiadłem. To była pierwsza świetna lekcja konspiracji wobec zaborcy rosyjskiego” [Kaczyński 1987, s. 36]⁴.

Nauczanie domowe, które nazywano też prywatnym, było wówczas ważnym elementem wychowania w rodzinie polskiej. Początkowo nauczanie to nie wzbudzało specjalnych podejrzeń władz rosyjskich. Organizowano je zarówno w małych wsiach, jak i w miastach. W latach 1870–1904 tylko w trzech guberniach (kieleckiej, piotrkowskiej i radomskiej) wykryto 320 tajnych szkół [Brodowska 1967, s. 231].

2. Tajne nauczanie

a) Mieczysław Brzeziński⁵ jako organizator i wykładowca

³ Silny ucisk polityczny sprawił, że oświata i wychowanie przybierały formy nauczania domowego, nauczania tajnego, upowszechniania wiedzy i walki z analfabetyzmem na wsi. Realia nauczania domowego tamtych czasów doskonale oddają fragmenty pamiętników i wspomnień. Dużą ich zaletą jest prawdziwość i szczerość wypowiedzi oddającej atmosferę towarzyszącą nauczaniu. Paradoksalnie subiektywizm tego przekazu historycznego, nieraz graniczący z naiwnością, sprawia, że są one wiarygodnym źródłem wiedzy o epoce.

⁴ Mieczysław Brzeziński nie był autorem książki pt. „Snopek”, ale jego żona Róża (z domu Morzycka).

⁵ Mieczysław Brzeziński (1858–1911), pedagog i przyrodnik z zamiłowania, był inicjatorem lub współorganizatorem wielu przedsięwzięć kulturalnych, oświatowych i naukowych na terenie Królestwa Polskiego. Napisał on wiele prac z zakresu szeroko pojętej oświaty i pedagogiki: setki artykułów zamieszczanych głównie w czasopismach „Głos” i „Zorza” oraz kilkadziesiąt książek. M. Jurczyszyn, *Mieczysław Brzeziński (1858–1911) – zasłużony pedagog i przyrodnik z Lubelszczyzny*, „Lubelski Roc-

W 1894 r. z inicjatywy Cecylii Śniegockiej powołano w Warszawie Towarzystwo Tajnego Nauczania, w celu nadania tajnym szkołkom nauczania domowego form organizacyjno-programowych. Zaczęto tworzyć w różnych punktach miasta tajne komplety, które miały zastąpić polską szkołę. Już na początku założono ich 30, uczęszczało tam przeszło 300 dzieci. Wkrótce liczba kompletów się powiększyła i liczba dzieci wzrosła do 2000 [Ceysingerówna 1948, s. 19, 26]. Na wzór warszawski było organizowane tajne nauczanie w Lublinie, Radomiu, Łomży, Łowiczu i Wilnie [Ceysingerówna 1948, s. 19, 26].

Znany tzw. sztab Śniegockiej mieścił się przy ul. Chmielnej 56. Do tej grupy należeli także, jako ofiarni działacze oświatowi, Róża i Mieczysław Brzezińscy. Byli oni nie tylko wykładowcami, lecz także kierowali akcją zakładania tych kompletów i mobilizowali zastęp nauczycielek – amateerek [Wojciechowski 1954, s. 35, Rabska 1959, s. 34, Duninówna 1961, ss. 178–179]. Oprócz Brzezińskich z Cecylią Śniegocką współpracowali ponadto Zofia Bukowiecka, Cecylia Niewiadomska i Maria Weryho. Ostatnia z nich w latach osiemdziesiątych XIX wieku w cyklu artykułów ogłoszonych na łamach „Przeglądu Pedagogicznego” (miesięcznik poświęcony sprawom wychowania szkolnego i domowego, założony w 1882 r.) przedstawiła metody Fryderyka Froebela, „wskazując na możliwości zastosowania ich w wychowaniu domowym dzieci w wieku przedszkolnym” [Bobrowska-Nowak 1978, s. 215]. Nauczanie domowe było uważane od czasów F. Froebela za początek wychowania szkolnego.

Program nauki na tajnych kompletach obejmował: religię, język polski, historię Polski, geografę, nauki przyrodnicze, arytmetykę i język rosyjski (pół godziny tygodniowo). W oddziale IV. dochodziła jeszcze nauka literatury [Ceysingerówna 1948, s. 19]. Dzieci, które ukończyły ten oddział, były przygotowywane do wstąpienia do gimnazjum, seminarium nauczycielskiego, szkoły ochraniarek, szkół handlowych lub na kursy Hipolita Wawelberga⁶ [Encyklopedia Powszechna PWN 1987, s. 661].

Najbardziej kłopotliwym utrudnieniem dla funkcjonowania tajnego szkolnictwa domowego był brak pieniędzy na opłaty nauczycieli, lokalów szkolnych i policji carskiej. Środki na ten cel uzyskiwano głównie z datków osób prywatnych, z organizacji imprez, rautów i balów. Całkowity koszt szkoły tajnej wynosił 6000 rubli. Z opłat rodziców pochodziło 1800 rubli, 480 – ze stałych składek. „Resztę trzeba było wytańczyć, wyrautować, wyśpiewać” – wspominała po latach Helena Ceysingerówna [1948, s. 35].

Uczestniczka ówczesnych tajnych kompletów (lata dziewięćdziesiąte XIX wieku), Helena Duninówna, z wdzięcznością wspominała swoje doświadcze-

znik Pedagogiczny”, t. XXX, 2011, s. 235.

⁶ Hipolit Wawelberg był finansistą, filantropem i działaczem społecznym. W 1891 r. ufundował wraz ze Stanisławem Rotwandem średnią Szkołę Mechaniczno-Techniczną w Warszawie. Od 1895 r. funkcjonowała ona pod nazwą Szkoły Inżynierskiej im. H. Wawelberga i S. Rotwanda.

nia uczniom. „Pan Mieczysław Brzeziński był przeziłym, bielutkim jak gołąb, choć bynajmniej niestarym panem, który uczył mego brata i paru jego rówieśników w przedgimnazjalnym komplecie, a mnie pozwalał czasem asystować na niektórych lekcjach, bardzo zajmujących, zwłaszcza gdy opowiadał o roślinach i zwierzętach” [Duninówna 1961, s. 177].

Podobnie pisała Jadwiga Waydel-Dmochowska: „Wielkim ewenementem w naszym życiu było pojawienie się, chyba w trzecim roku nauki [to jest około 1903 r. – przypis M. J.], pierwszego profesora (nasz nauczyciel matematyki, student, nie nosił tego tytułu). Profesorem tym był Mieczysław Brzeziński. Jego szlachetna postać o przedwcześnie posiwiałej, bujnej czuprynie, srebrnej brodzie patriarchy i wyjątkowo pięknych oczach wzbudzała szacunek i spontaniczną sympatię. Spokojny, małomówny i stanowczy, miał ogromny autorytet wśród uczniów i uczennic, choć nigdy nie podnosił głosu, nie stosował żadnych surowych kar. Młodzież uwielbiała tatusia Brzezińskiego, jak go nazywałyśmy. A wykształcił tej młodzieży niemało” [Waydel-Dmochowska 1958, s. 134]⁷.

Pedagog wykładał na tych kompletach mineralogię, botanikę, zoologię, a w wyższych klasach fizykę. Wstępem do kursu fizyki były prowadzone w młodszych klasach pogadanki w formie tzw. nauki o rzeczach. Pogadanki te urozmaicały wycieczki do różnych zakładów przemysłowych Warszawy (fabryka Maurycego Roberta Bormana i Aleksandra Ludwika Szwedego, Zakłady Żyrardowskie), miejscowości podwarszawskich (fabryka ołówków Stanisława Majewskiego w Pruszkowie, fabryka fajansu w Kole), a nawet do Czech (huta szkła) [Waydel-Dmochowska 1958, s. 134].

– b) koncepcja kółek nauczania domowego: organizacja, program, podręczniki

Zdaniem Brzezińskiego „niezbędność energicznej walki z analfabetyzmem” powodowała konieczność zróżnicowania form kształcenia i samokształcenia [Brzeziński 1907, s. 3]. Z powodu braku dostatecznej liczby szkół początkowych⁸, należało organizować kursy, wykłady, odczyty oraz kółka nauczania domowego. Takie cechy kółek, jak możliwość zapewnienia uczniom początków wychowania i kształcenia elementarnego, łatwość zakładania i niewielki koszt, umożliwiały sprawną ich organizację. Mieczysław Brzeziński pisał: „Toteż zanim dojdziemy do autonomii, która pozwoli nam zaprowadzić w każdej wsi szkołę początkową bezpłatną, przymusową, z normalnym sześcioletnim kursem – tymczasowo tam, gdzie środki na to absolutnie nie pozwalają, zakładamy drobne kółka nauczania domowego” [Brzeziński 1907, s. 3].

⁷ Komplety zbierały się w domach prywatnych rejentostwa Borkowskich, Florentyny Kleinadlowej i innych.

⁸ Według obliczeń pedagoga w 1907 r. brakowało ich ponad 20 tysięcy. Por. też: M. Brzeziński, *Co robić z dziećmi w wieku szkolnym?*, „Pobudka”, 1908, nr 2, s. 25.

Miał to być środek tymczasowy. „Kółko nauczania domowego – stwierdził w 1907 r. – jest to prowadzenie nauki elementarnej dzieci w domu, w gromadkach, po kilku do kilkunastu uczniów, przez osoby prywatne, nie posiadające urzędowego świadectwa nauczycielskiego” [Brzeziński 1907, s. 3]. Pedagog przyjmował, jako najstosowniejszy, system koedukacyjny i przedział wiekowy uczniów od 9 do 14 roku życia.

Izba szkolna przeznaczona na ten cel miała być stała lub wynajęta. Koszt jej wyposażenia wynosił 30 rubli⁹. Kurs nauki był przewidziany na trzy lata w trzech oddziałach. Zajęcia miały trwać od 15 października (po wykopkach) do 15 kwietnia (sześć miesięcy) [Pietrzak 1967, ss. 23–30]¹⁰. W miarę możliwości należało przedłużać okres nauki. Do instruktora „objazdowego” należał dozór pedagogiczny nad kółkami, a do Rady szkolnej „wioskowej” – dozór gospodarczy. W kółkach domowych planowano naukę religii, języka polskiego, rachunków, elementów geografii i historii, pisma i rysunku, zabaw i gier ze śpiewkami. Religii miał uczyć ksiądz.

Brzeziński wyznaczył następujący profil nauczania poszczególnych przedmiotów: religia – pacierz, modlitwy, opowiadania moralne, historia biblijna¹¹; język polski – nauka czytania i pisania, mówienie, czytanki moralne, historyczne, krajoznawcze i przyrodnicze i ich objaśnianie, wiersze – objaśnianie i uczenie się na pamięć, przepisywanie i dyktowanie; rachunki – liczby całkowite i miary w zakresie 20, 100 i 1000, rachunek pamięciowy i pisemny, zadania z treścią, ułamki, cztery działania arytmetyczne, rachunki domowe; czytanki geograficzne i historyczne – głośne czytanie połączone z objaśnieniem trudniejszych partii tekstu podręcznika oraz powtarzanie całości i uczenie się pamięciowe wybranych jego fragmentów; pismo i rysunek – poznawanie z uwzględnieniem zasady stopniowania trudności, nauka na jednej lekcji: 30 minut – rysunek, 20 – pismo, rysowanie z natury przedmiotów prostych i złożonych; gry i zabawy ze śpiewkami – istniała możliwość łączenia oddziałów, marsze, biegi, gry w piłkę (zbijak, extra, palant), śpiewy i przyśpiewki: najpierw krótsze, później (dla starszych dzieci) – dłuższe [Brzeziński 1907, ss. 6–8].

Było to wystarczające, aby uświadomić dziecku znaczenie modlitwy, zachęcić go do nauki pisania i czytania, zapoznać go z elementami wiedzy z dziedziny geografii i historii oraz ukazać mu zalety pracy nad swoim charakterem. Główny cel stanowiła przede wszystkim walka z analfabetyzmem.

⁹ Cztery ławki szkolne – 20 rubli, jedna tablica ścienna – 4, jeden stół – 3, jeden stołek – 2, kreda, atrament itp. – 1. Istniała możliwość zastąpienia ławek zwykłymi stołami i stołkami.

¹⁰ Wiele dzieci wiejskich, zwłaszcza z rodzin wielodzietnych, pozbawione były nawet tego krótkiego czasu poświęconego edukacji, z powodu konieczności zarobkowania na swoje utrzymanie (praca na służbie).

¹¹ „Po czytaniu i piśmie starsze dzieci powinny poznawać Katechizm i Historię Świętą. Jednego i drugiego najlepiej nauczyć ksiądz – i każdy z prawdziwą radością to zrobi, jeśli go rodzice o to poproszą”. M. Brzeziński, *Co robić z dziećmi przez zimę?*, „Zorza”, 1897, nr 1, s. 8.

Tab. 1. Tygodniowa siatka godzin kółka nauczania domowego

Nazwa przedmiotu	Oddział i liczba godzin zajęć			Razem
	I	II	III	
Religia	2	2	2	6
Nauka czytania	6	6	5	17
Nauka rachunków	5	5	4	14
Czytanki geograficzne i historyczne	-	-	3	3
Pismo i rysunek	3	3	2	8
Zabawa i śpiew	2	2	2	6
Razem	18	18	18	54

Źródło: M. Brzeziński, *Wskazówki, jak zakładać i prowadzić kółka nauczania domowego po wsiach*, 1907, s. 9.

Do nauczania wyżej wymienionych przedmiotów były przewidziane następujące podręczniki: „Katechizm historyczny, czyli historia świata w połączeniu z katechizmem dla dzieci katolickich” ks. Aleksandra Sokolika¹², „Obrazkowa nauka czytania i pisania” oraz „Stopniowe opisanie świata” Kazimierza Promyka¹³, „Snopek”, „Mały elementarz” i „Pierwsze czytanki” Róży Morzyckiej, „Pierwsza książka do czytania” i „Druga książka do czytania” Cecylii Boguckiej i Cecylii Niewiadomskiej, „Nauka pisania i czytania pisanego do użytku samouków” Stanisławy Pisarzewskiej (język polski), „Wzory przenośne do nauki ładnego pisania dla samouków i Podarunek dla młodzieży” Mieczysława Brzezińskiego¹⁴, „Dzieje Polski w dwudziestu czterech obrazkach” Władysława Ludwika Anczyca, „Zadania arytmetyczne” (cz. 1) Antoniny Rudnickiej i „Zadania arytmetyczne” (cz. 2) Stanisława Jankowskiego oraz „Gry i zabawy” Zbigniewa Tokarskiego [Brzeziński 1907, ss. 7–8].

Ponadto należy zauważyć, że dzieci wiejskie miały się uczyć w swoim własnym środowisku rolnictwa, używając do tego celu także wiedzy teoretycznej, przez zapoznanie się z odpowiednią literaturą. Ważne było wdrażanie ich do pracy i dyscypliny oraz umożliwienie im pełniejszego rozwoju.

Brzeziński zwrócił na to uwagę już w latach dziewięćdziesiątych XIX wieku: „Kto nie zaczął dotąd dzieci uczyć, niech czym prędzej o nauce pomyśli;

¹² Katechizm został zatwierdzony w 1894 r. przez Ministerstwo Oświecenia Publicznego do wykładu w szkołach w okręgu naukowym warszawskim.

¹³ *Obrazkowa nauka czytania i pisania* została uznana w 1893 r. przez Londyńskie Towarzystwo Pedagogiczne za najlepszy elementarz na świecie.

¹⁴ *Podarunek dla młodzieży* był pomyślany jako rozwinięcie zagadnień poruszanych w zbiorze opowiadań *Snopek*.

a kto ma dzieci już uczęszczające na naukę, niechże nie żałuje kilka złotych na sprowadzenie im tanich książek, które wzbogacą ich umysł i zachęcą je do dalszej nauki” [Brzeziński 1897, s. 8]. Miało to być nie tylko wzbogacenie umysłu dziecka, lecz także zachęta do dalszej nauki. Zaproponował wówczas 29 książek (w tym 8 książek głównie przyrodniczych swojego autorstwa) do lektury w domu [Brzeziński 1907, ss. 7–8]¹⁵.

Ciągle należy podkreślać, że Brzeziński był realistą w określaniu możliwości edukacyjnych mieszkańców wsi. Akcentował: „Licząc tylko od grudnia do kwietnia – mamy już cztery miesiące, to jest trzecią część roku, co najmniej 100 dni, podczas których dziecko 9-cio i 10-letnie i starsze powinno być zaszczepione do nauki. Gdzie jest dobra szkoła, niech chodzi do szkoły; gdzie jej nie ma, niech uczy się w domu, we wsi” [Brzeziński 1897, s. 7].

„Wskazówki, jak zakładać i prowadzić kółka nauczania domowego po wsiach” autorstwa Brzezińskiego zostały uznane za opracowanie szczególnie ważne dla poznania organizacji, programu i metod nauczania domowego na przełomie XIX i XX wieku [„Metodyka nauczania domowego” 2005, ss. 44, 78–81]. Były one, obok wydanego w 1896 r. dzieła Anieli Szycówny „Nauka w domu. Przewodnik dla wychowawców”¹⁶, swego rodzaju *vademecum* dla nauczycieli i rodziców.

– c) Kursy dla domowych nauczycieli „wioskowych”

Do wskazówek dotyczących zakładania kółek nauczania domowego została dołączona informacja i program kursów dla domowych nauczycieli pra-

¹⁵ Brzeziński analizował prace przeznaczone do nauki domowej jeszcze wcześniej, bo w latach osiemdziesiątych XIX stulecia. Dla przykładu uważał on, że książka Pawła Berta *Pierwsze zarysy zoologii: lekcje dla początkującej dziatwy* (Warszawa 1887), mimo słabych drzeworytów i błędów w przekładzie (tłum. z jęz. francuskiego Adolf Dygasiński), powinna znaleźć się w każdym domu. Była ona przeznaczona do czytania z dziećmi przez „znającego przedmiot” nauczyciela. Jej treść została podzielona na osobne lekcje traktujące o zewnętrznej budowie wybranych osobników świata zwierzęcego. Z myślą o dzieciach starszych uzupełnieniem książki Berta była według Brzezińskiego *Historia naturalna dla młodzieży* F. Straesslego wydana również w Warszawie w 1887 r. w tłumaczeniu Augusta Wrześniowskiego. Por. K. Bystrzycki, *Sprawozdania naukowe i literackie*, „Głos”, 1887, nr 3, s. 40. Pedagog twierdził, że klasyfikacja zwierząt przyjęta przez Straesslego w *Historii naturalnej* nie spełniała jednak wszystkich kryteriów naukowości. Uważał on również za wadliwe sugerowanie młodemu czytelnikowi jakiegokolwiek teorii filozoficznej czy sztuczne używanie pojęć biblijnych do wyjaśniania zjawisk przyrodniczych. „Nie sądzimy, żeby w ogóle przy wykładzie nauk przyrodniczych dzieciom lub młodzieży, już miało być potrzebne ujęcie faktów w jaką bądź filozoficzną doktrynę; uważamy zaś za stanowczo szkodliwe, nawet dla wierzeń młodocianego umysłu, sztuczne zastosowanie biblijnych zapatrywań do zjawisk przyrody”. *Sprawozdania naukowe i literackie*, „Głos”, 1887, nr 6, s. 94. Wyjaśniał to w sposób prosty zapytując, co by autor lub tłumacz *Historii naturalnej* odpowiedział dziecku, gdyby go zapytało o dobroć Boga w przypadku krokodyla lub solitera. Niektórzy pedagodzy społeczni, np. Bolesław Prus, apelowali o wydawanie podręczników do domowej edukacji młodzieży. Por. Galek, *Myśl pedagogiczna Bolesława Prusa na tle pozytywizmu polskiego*, s. 219.

¹⁶ Propozycja Szycówny dotyczyła dzieci 6–7 letnich i dziewcząt w wieku od 10 do 15 lat. *Wskazówki* Brzezińskiego przewidywały zespoły koedukacyjne.

cujących na wsi [Brzeziński 1907, ss. 10–13, Steller 1935, ss. 167–169]¹⁷. Była to jednocześnie propozycja, aby w każdym powiecie zorganizować co najmniej pięć kursów dla domowych nauczycieli „wioskowych”. Mogły one być organizowane przy szkołach rządowych i prywatnych jako tzw. kursy uzupełniające. Ich organizacją miały się zająć koła Polskiej Macierzy Szkolnej.

Były one przewidziane dla młodzieży w wieku 18–20 lat (10–15 osób), pochodzącej z okolicznych wsi, w których nie było szkoły elementarnej. Chodziło o takie wsie, których mieszkańcy z powodu braku środków finansowych nie mogli założyć prywatnej szkoły początkowej dla swoich dzieci lub nie chcieli albo nie byli w stanie utrzymywać szkoły rządowej.

Dla kobiet miały być tworzone kursy oddzielne. Zajęcia kursowe mogli prowadzić tylko najlepsi w okolicy nauczyciele lub nauczycielki szkół elementarnych. Mieli oni być opłacani ze specjalnej składki miejscowej ludności, okolicznych dworów, datków księży itp. Nauka, odbywająca się w czasie od połowy kwietnia do połowy lipca, miała być bezpłatna. Kursanci płaciliby jedynie od 4 do 5 rubli za mieszkanie i utrzymanie.

Przedmioty, jakie miały być wykładane, to: religia i historia biblijna, język polski, rachunki, czytania historyczne i geograficzne, pismo i rysunek, gry ze śpiewami. Ponadto należało się zapoznać z organizacją nauki domowej, „prowadzeniem” uczniów, „higieną” nauczania oraz „z pewną ilością”¹⁸ książek popularnych i prowadzeniem biblioteki. „Nauka każdego przedmiotu – pisał Brzeziński – ma cel podwójny: powtórzenie i uzupełnienie wiadomości posiadanych oraz zdobycie nowych, i – poznanie najprostszych i najpraktyczniejszych sposobów nauczania” [Brzeziński 1907, s. 11].

Zostały podane również podstawowe podręczniki do nauki poszczególnych przedmiotów, jakie miały być wykładane na kursach. Praktycznie były to te same pomoce, które pedagog wymienił w swoim programie kółek nauczania domowego. Dodana była jednak praca Marii Dzierżanowskiej „Dzieje narodu polskiego” oraz zachęta do studiowania wyżej wspomnianych książek popularnych dla dzieci i młodzieży [Brzeziński 1907, s. 12].

Brzeziński mobilizował członków kół Polskiej Macierzy Szkolnej, aby natchnionych zaangażowali do pracy 400 instruktorów. Mieli oni przygotowywać

¹⁷ Brzeziński już w latach osiemdziesiątych rozpoczął organizowanie prowincjonalnych kół nauczycieli ludowych. Były to udane próby wciągnięcia do pracy nad spolszczeniem szkolnictwa Królestwa Polskiego nauczycieli szkół elementarnych, którzy ukończyli seminaria rosyjskie. L. Sadowski, *Polska inteligencja prowincjonalna i jej ideowe dylematy na przełomie XIX i XX wieku (na przykładzie guberni łomżyńskiej i Białegostoku)*, Warszawa 1988, s. 110.

¹⁸ Była to zachęta, aby przeczytać samodzielnie „kilkanaście książeczek geograficznych oraz powiastek historycznych popularnych”. M. Brzeziński, *Wskazówki, jak zakładać i prowadzić kółka nauczania domowego po wsiach*, 1907, s. 12.

od 4 do 6 tysięcy domowych nauczycieli „wioskowych”. Ci z kolei zaczęliby uczyć od 120 do 180 tysięcy dzieci [Brzeziński 1907, s. 13].

Organizacja kursów i kółek nauczania domowego była z założenia działalnością tajną. Pedagog pokusił się jedynie na krótką wzmiankę, że „tu i ówdzie kursy podobne już powstały i rozwijają się dobrze” [Brzeziński 1907, s. 12].

Zmierzał on do tego, aby na miarę możliwości chociażby częściowo upodobnić nauczanie domowe do szkolnego, opierając go na jednolitej podstawie programowej i metodycznej¹⁹.

Podsumowując, należy stwierdzić, że nauczanie to było wyraźnie skierowane przeciwko antypolskiej polityce zaborcy. Zaangażowanie w nie łączyło się często z karami pieniężnymi, nawet do 300 rubli²⁰ i karami więzienia.

Streszczenie

Nauczanie dzieci w Królestwie Polskim z powodu antypolskiej polityki caratu przybierało formy szkolnictwa tajnego. Zajęcia były prowadzone w domach prywatnych. Nazywano to szkołą domową. Mieczysław Brzeziński był autorem programu dla tych szkół. Tygodniowy plan zajęć obejmował: religię, naukę czytania, naukę rachunków, czytanki geograficzne i historyczne, pismo i rysunek, zabawę i śpiew. Dzieci zapoznawały się z elementami wiedzy oraz uczyły się kochać Boga i ojczyznę. Do programu były dołączone wskazówki, jak prowadzić kursy dla nauczycieli pracujących na wsi. Tego rodzaju działalność była surowo karana.

Słowa kluczowe: Królestwo Polskie, tajne nauczanie, Brzeziński, pedagog, wychowanie.

Summary

Teaching children in the Kingdom of Poland because of the anti-Polish politics of tsarism assumed forms of the clandestine education. Classes were conducted in private houses. It was being called the home school. Mieczysław Brzeziński was an author of the program for these schools. A week's timetable included: religion, learning to read, learning of accounts, geographical and historical reading texts, the letter and picture, the play and singing. Children got to know elements of the knowledge as well as were learning to love God and homeland. There were attached pointers to the program how to run courses for teachers working in the village. That kind of activity had a criminal record severely.

Key-words: Kingdom of Poland, clandestine education, Brzeziński, pedagogue, upbringing.

¹⁹ Był on twórczym kontynuatorem tego, co wcześniej realizowały wszystkie zespoły redakcyjne „Przeglądu Pedagogicznego” w zakresie poradnictwa metodycznego, organizacji samokształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz wychowawców, informowania o najnowszych osiągnięciach nauki, a przede wszystkim w próbie upodobnienia nauczania domowego do szkolnego w aspekcie programowo-metodycznym i organizacyjnym.

²⁰ Równało się to prawie trzymiesięcznej pensji nauczyciela szkoły początkowej.

Bibliografia

- Bobrowska-Nowak W. (1978), *Historia wychowania przedszkolnego*, Warszawa.
- Brodowska H. (1967), *Ruch chłopski po uwłaszczeniu w Królestwie Polskim 1864–1904*, Warszawa.
- Brzeziński M. (1897), *Co robić z dziećmi przez zimę?*, „Zorza”, nr 1.
- Brzeziński M. (1907), *Wskazówki, jak zakładać i prowadzić kółka nauczania domowego po wsiach*, Warszawa.
- Brzeziński M. (1908), *Co robić z dziećmi w wieku szkolnym?*, „Pobudka”, nr 2.
- Bystrzycki K. (1887), *Sprawozdania naukowe i literackie*, „Głos”, nr 3, 6.
- Ceysingerówna H. (1948), *Tajna szkoła w Warszawie w epoce caratu*, przedmowa K. Klimek, Warszawa.
- Duninówna H. (1961), *Odeszło – żyje*, Łódź.
- Encyklopedia powszechna PWN* (1987), t. 4, Warszawa.
- Galek Cz. (2005), *Mysł pedagogiczna Bolesława Prusa na tle pozytywizmu polskiego*, Zamość.
- Jurczyszyn M. (2011), *Mieczysław Brzeziński (1858–1911) – zasłużony pedagog i przyrodnik z Lubelszczyzny*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. XXX.
- Kaczyński T. (1987), *Z żółtym kuferkiem. Wspomnienia ludowca i nauczyciela*, red. W. Spalińska, Warszawa.
- Kucha R. (1982), *Oświata elementarna w Królestwie Polskim w latach 1864–1914*, Lublin.
- Metodyka nauczania domowego* (2005) [w:] *Źródła do dziejów nauczania dzieci polskich w XIX i początku XX wieku z bibliografią adnotowaną pamiętników i wyborem literatury pedagogicznej*, pod red. K. Jakubiaka, G. Karłowskiej, M. Nawrot, A. Winiarza, Bydgoszcz.
- Miąso J. (1997), *Wybrane prace z historii wychowania XIX–XX w.*, Warszawa.
- Pietrzak S. (1967), *Przechadzka w przeszłość*, oprac. D. Mazur, Warszawa.
- Poznański K. (2009), *Wybrane zagadnienia z historii wychowania*, Warszawa.
- Rabska Z. (1959), *Moje życie z książką. Wspomnienia*, red. J. Sawicka, t. 1, Wrocław.
- Sadowski L. (1988), *Polska inteligencja prowincjonalna i jej ideowe dylematy na przełomie XIX i XX wieku (na przykładzie guberni łomżyńskiej i Białegostoku)*, Warszawa.
- Skłodowska-Curie M. (1959), *Autobiografia*, Warszawa.
- Staszyński E. (1968), *Polityka oświatowa caratu w Królestwie Polskim (od Powstania Styczniowego do I wojny światowej)*, Warszawa.

Stemler J. (1935), *Dzieło samopomocy narodowej, Polska Macierz Szkolna 1905–1935*, Warszawa.

Waydel-Dmochowska J. (1958), *Dawna Warszawa. Wspomnienia*, Warszawa.

Wojciechowski K. (1954), *Oświata ludowa 1863–1905 w Królestwie Polskim i Galicji*, Warszawa.

Wroczyński R. (1963), *Mysł pedagogiczna i programy oświatowe w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX w.*, Warszawa.

Mariola Świdarska

Spółeczna Akademia Nauk

Formy wspierania dzieci i dorosłych upośledzonych intelektualnie

The forms of supporting children and adults with mental disability

Wprowadzenie

Upośledzenie intelektualne jest pojęciem wieloaspektowym, trudnym do zdefiniowania. Aby je zdiagnozować, nie wystarczy jedynie pomiar ilorazu inteligencji oraz stwierdzenie jego niskiej wartości, należy poznać również zachowanie przystosowawcze [Wyczesany 2005]. Badacze przedmiotu są zgodni, iż: „upośledzenie umysłowe nie stanowi żadnej określonej jednostki chorobowej, lecz jest zespołem skutków rozmaitych w swej etiologii stanów chorobowych i uszkodzeń układu nerwowego” [Zabłocki 2003, s. 11].

Termin upośledzenie umysłowe jest często używany zamiennie z terminem niedorozwoju umysłowego lub niepełnosprawności intelektualnej. Jedną z pierwszych prób określenia upośledzenia umysłowego była definicja Kraplina [1915], który terminem oligofrenia nazwał złożoną pod względem etiologii, obrazu klinicznego i zmian morfologicznych grupę anomalii rozwojowych, która posiada wspólną podstawę patogenetyczną, a mianowicie totalne opóźnienie rozwoju psychicznego [Sękowska 1998].

Istota upośledzenia intelektualnego

Obecnie dzięki pomocy badań z wielu dziedzin, np.: biochemii, pediatrii, genetyki czy fizjologii, ustalono patogenezę oraz klasyfikację upośledzenia intelektualnego, które w zależności od ujęcia problemu oraz doboru kryteriów oceniających ten stan, może być różnie definiowane.

Według DSM-IV, klasyfikacji zaburzeń psychicznych Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego, termin upośledzenie intelektualne oznacza

istotnie niższy od przeciętnego, ogólny poziom funkcjonowania intelektualnego (kryterium A), któremu towarzyszą istotne ograniczenia w funkcjonowaniu przystosowawczym, przynajmniej w dwóch spośród licznych, takich jak: komunikowanie się słowne, porozumiewanie się, samoobsługa (troska o siebie), radzenie sobie w obowiązkach domowych, sprawności intelektualne, korzystanie ze środków zabezpieczenia społecznego, kierowanie sobą, zdolności szkolne, praca, sposoby spędzania czasu wolnego, troska o zdrowie (kryterium B).

Niższy poziom funkcjonowania intelektualnego i istotne ograniczenie w zachowaniu przystosowawczym, występujące przed osiemnastym rokiem życia to kryterium C [Wyczasany 2005].

W celu usprawnienia rehabilitacji osób upośledzonych intelektualnie, Światowa Organizacja Zdrowia wprowadziła w 1968 roku czterostopniowy podział, wyróżniający upośledzenie umysłowe: lekkie, umiarkowane, znaczne i głębokie.

Podstawą powyższego podziału są standardowe odchylenia od ustalonej normy 100, wynoszące 15 lub 16 punktów inteligencji, w zależności od stosowanej skali. W Polsce obowiązuje klasyfikacja upośledzenia umysłowego według IX rewizji Międzynarodowej Organizacji Zdrowia, zamieszczona w poniższej tabeli.

Tab. 1. Klasyfikacja upośledzenia intelektualnego według IX rewizji Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób i Przyczyn Zgonów

Odchylenia standardowe	Stopień rozwoju umysłowego	Ilorazy inteligencji w skalach	
		D. Wechslera	Termana-Merrill
mniejsze i równe - 1	rozwój prawidłowy, przeciętny	85–110	84–100
od - 1 do - 2	rozwój niższy niż przeciętny	70–84	69–83
od - 2 do - 3	niedorozwój umysłowy lekki	55–69	52–68
od - 3 do - 4	niedorozwój umysłowy umiarkowany	40–54	36–51
od - 4 do - 5	niedorozwój umysłowy znaczny	25–39	20–35
większe niż - 5	niedorozwój umysłowy głęboki	0–24	0–19

Źródło: Wyczasany 2005, s. 25.

Osoby z lekkim upośledzeniem umysłowym charakteryzują się najłagodniejszą postacią niedorozwoju umysłowego. Ich iloraz inteligencji według skali Wechslera mieści się w granicach punktów od 55 do 69. Scharakteryzowanie osób upośledzonych intelektualnie w stopniu lekkim jest trudne, ponieważ deficyty intelektualne mogą być często niezauważalne podczas pierwszego kontaktu. Można jednak ustalić pewne cechy, typowe dla osób z lekkim upośledzeniem. Wśród dzieci upośledzonych w stopniu lekkim można wyróżnić takie, które są zaniedbane społecznie, lecz można je zdiagnozować badając tempo uczenia się dziecka. Kolejna grupa to dzieci z deficytami parcjalnymi, co oznacza, że iloraz inteligencji jest w normie, a upośledzone są tylko, w stopniu lekkim bądź umiarkowanym, niektóre funkcje, np. percepcja wzrokowa, słuchowa czy koordynacja wzrokowo-ruchowa. Możemy również wyróżnić dzieci, u których procesy intelektualnie zachodzą poprawnie, ale bardzo powoli. U dzieci upośledzonych umysłowo, niedorozwojowi ulegają przede wszystkim czynności poznawcze, takie jak: spostrzeganie, wyobrażenia, pamięć, uwaga, myślenie i orientacja społeczna. Ich spostrzeżenia są wolniejsze, mniej dokładne oraz posiadają węższy zakres. Swoje myśli wyrażają one w sposób bardzo rozległy, często mają problem w zrozumieniu wypowiedzi innych, nieraz nie rozumieją słów, zwłaszcza symbolizujących przedmioty oraz opisujących skomplikowane zjawiska. Powoduje to, że dzieci mogą mieć problemy w wydawaniu sądów i wyciąganiu wniosków. Z reguły starają się one naśladować innych, nie podejmują działań z własnej inicjatywy, nie potrafią rozwiązywać swoich problemów oraz korzystać z wcześniej zdobytego doświadczenia. Różne działania podejmują niejednokrotnie pod wpływem aktualnych emocji, nastroju, bez przewidywania skutków tych działań. Są nie zrównoważone emocjonalnie [Wyczasany 2005].

O umiarkowanym upośledzeniu intelektualnym świadczy iloraz inteligencji w granicach od 40 o 54, według skali Wechslera. Osoby z takim typem upośledzenia, spostrzegają rzeczywistość mniej dokładnie niż osoby upośledzone w stopniu lekkim. Powodem tego są zaburzenia w zakresie percepcji wzroku, słuchu i innych zmysłów oraz uszkodzenie kory mózgowej, w której dokonuje się analiza i synteza odebranych wrażeń. Dzieci te mają trudności z dłuższym skoncentrowaniem się na przedmiocie czy czynności, a zakres ich spostrzeżeń jest istotnie węższy i przebiegają wolniej niż u dzieci lekko upośledzonych. Osoby upośledzone intelektualnie w stopniu umiarkowanym mają trudności z zapamiętywaniem, przechowywaniem i odtwarzaniem zapamiętywanych informacji. Upośledzona jest u nich zarówno pamięć świeża, jak i trwała, w tym pamięć mechaniczna oraz szczególnie pamięć logiczna [Zabłocki 2003]. Jednostki upośledzone intelektualnie w stopniu umiarkowanym ujawniają poza potrzebami bezpieczeństwa, przynależności i miłości, również potrzebę

szacunku oraz inne, które w rozwoju osobniczym człowieka pojawiają się później. Osoby te żywo ujawniają przywiązanie, sympatię, odczuwają potrzebę kontaktów społecznych. U nich częściej niż u osób z lekkim upośledzeniem występują zaburzenia zachowania takie jak: zachowania gwałtówne i destruktywne, antyspołeczne, zamykanie się w sobie, niewłaściwe formy zachowania się, buntownicze zaburzenia o charakterze psychologicznym i inne. Potrafią one natomiast radzić sobie w różnych sytuacjach życiowych, takich jak: ubieranie się, rozbieranie, ścielenie łóżka, samodzielne mycie się i dbanie o czystość osobistą, robienie drobnych zakupów, czytanie i pisanie krótkich tekstów, samodzielne poruszanie się po mieście oraz powrót do domu. Mogą wykonywać proste czynności zawodowe w domu lub w zakładzie pracy chronionej pod kontrolą opiekuna.

O znacznym upośledzeniu świadczy iloraz inteligencji wahający się w granicach od 25 do 39 punktów według skali Wechslera. U osób o znacznym upośledzeniu intelektualnym, częściej niż u osób o prawidłowym rozwoju umysłowym, występują wady wzroku, słuchu, niedowłady, porażenia oraz różne schorzenia somatyczne, jednak większość z nich jest fizycznie zdrowa. Osoby ze znacznym upośledzeniem umysłowym spostrzegają mniejszą liczbę przedmiotów, o wiele mniejszą niż jednostki umiarkowanie upośledzone intelektualnie. Ponadto koncentrują swoją uwagę mimowolną na przedmiotach i czynnościach, budzących żywe zainteresowanie. Brak u nich uwagi dowolnej. Jednostki upośledzone umysłowo w stopniu znacznym potrafią po jednorazowym usłyszeniu powtórzyć zdanie złożone z dwunastu sylab, jak również cztery cyfry. Porozumiewają się z otoczeniem cztero, pięcio i sześciowyrazowymi zdaniami. Ich zasób słów jest ubogi oraz często występują dysleksje. Osoby ze znacznym stopniem upośledzenia intelektualnego potrafią porównywać ze sobą dwa przedmioty, jak również porównywać przedmioty pod względem estetycznym. Potrafią opanować elementarne pojęcia liczbowe. Pod nadzorem dokonują czynności samoobsługowych, mogą opanować również proste czynności porządkowe oraz łatwe do wykonania prace. U osób ze znacznym upośledzeniem często występują zaburzenia zachowania, takie jak: zachowania gwałtówne i destruktywne, zamykanie się w sobie, buntowniczność, nadmierna pobudliwość. Często zaburzenia te są skutkiem niewłaściwego oddziaływania pedagogicznego rodziców i wychowawców, którzy nie potrafią dostosować metod wychowawczych do stopnia upośledzenia [Zabłocki 2003]. Osoby te mogą czasem wykonywać najprostsze czynności zawodowe, jeżeli Komisja Inwalidztwa i Zatrudnienia wyda stosowne orzeczenie.

O głębokim upośledzeniu świadczy iloraz inteligencji między 0 a 24 punktów w skali Wechslera. Jednostki głęboko upośledzone, jako dorosłe, na ogół nie przekraczają ogólnego poziomu sprawności intelektualnych (tj. wieku in-

teligencji) trzyletniego dziecka, a ich przystosowanie społeczne nie przekracza poziomu czteroletniego dziecka o prawidłowym rozwoju intelektualnym i społecznym [Wyczesany 2005]. Posługując się terminologią Piageta [1966] należy stwierdzić, iż jednostki głęboko upośledzone intelektualnie na ogół nie są w stanie przekroczyć okresu inteligencji zmysłowo-ruchowej (manipulacyjnej). U osób tych zakłócone mogą być wrażenia informacyjne o zmianach położenia ciała i jego części, tzw. wrażenia równowagi, ruchu i bólu; wrażenia informacyjne o zmianach na powierzchni ciała, tzw. wrażenia termiczne, smakowe i bólowe; wrażenia informujące o zmianach zaistniałych w pewnych odległościach od ciała, tzw. wrażenia węchowe, wzrokowe, słuchowe. Myślenie dziecka upośledzonego intelektualnie w stopniu głębokim, charakteryzuje się konkretnością i przebiega od poziomu sensoryczno-motorycznego do konkretno-wyobrażeniowego. Niezmiernie ważnym etapem jest tworzenie wyobrażeń w oparciu o konkretne działania i udział w różnych sytuacjach życiowych. Myślenie konkretno-wyobrażeniowe dostępne jest dla dzieci, które są zdolne do opanowania mowy. Dzieci upośledzone w stopniu głębokim mają ogromne trudności z działaniami konkretnymi, wymagającymi zmiany dotychczasowego sposobu działania. Duże kłopoty mają także z przewidywaniem czynności następnych [Wyczesany 2005]. Zaburzenia dynamiki procesów nerwowych i rozwoju ruchowego powodują, że dzieci te mają liczne trudności w lokomocji, w wykonywaniu czynności manualnych, samoobsługowych, które znacznie obniżają ich zaradność życiową. Jakkolwiek większość dzieci głębiej upośledzonych umysłowo jest niezdolna do rozumienia i odczuwania emocji wyższych, niekiedy można spotkać takie jednostki, które odczuwają współczucie, opiekuńczość, przywiązanie oraz wdzięczność.

Wspieranie dzieci i dorosłych upośledzonych intelektualnie

Obecnie funkcjonuje wiele instytucji, placówek i organizacji, działających na rzecz osób upośledzonych intelektualnie oraz wspierających ich rozwój. Można zaliczyć do nich: ośrodki wczesnej interwencji, ośrodki rehabilitacyjno-wychowawcze, szkoły i przedszkola integracyjne, szkoły i przedszkola specjalne, szkoły zawodowe specjalne, warsztaty terapii zajęciowej, „szkoły życia”, zakłady pracy chronionej, domy pomocy społecznej, mieszkania chronione.

Ośrodki Wczesnej Interwencji mają spełniać warunki wieloprofilowego usprawniania, również w kategoriach rozwoju społecznego, emocjonalnego i intelektualnego, zatem dotyczy to w szczególności dzieci i młodzieży. Fakt podejmowania pracy z jak najmłodszymi osobami, przy jednoczesnym uruchomieniu potencjału środowiska rodzinnego i wiedzy specjalistycznej, daje gwarancję wykorzystania jak największej możliwości szans rozwojowych. W celu uzyskania jak najszybszych i najlepszych efektów wczesnej interwencji (tera-

pii), ważne są rozmowy z rodzicami. Przekazana im podczas rozmowy wiedza na temat objawów choroby dziecka, jej następstw, rodzaju trudności, z jakimi mogą się spotkać, jak również możliwości leczenia i rehabilitacji, powinna służyć ustaleniu organizacji życia dziecka i takiej z nim pracy od najwcześniejszych chwil, by maksymalnie przezwyciężyć skutki ograniczeń. Rozmowy te mają również za zadanie rozładowanie emocji u rodziców, np. niepokoju, wstydu, poczucia winy czy bezradności. Wówczas dobrze, aby rodzice skorzystali z grupowych spotkań z innymi rodzicami, którzy mają podobne problemy, ponieważ łatwiej im będzie zrozumieć zaistniałą sytuację. Z takich spotkań powinny również skorzystać osoby z najbliższego otoczenia dziecka (babcia, dziadek, rodzeństwo), ponieważ wśród nich dziecko będzie dorastać, w związku z czym jego prawidłowy rozwój będzie zależeć również od nich [Wyczesany 2005]. Ważne jest podejście pedagogów oraz psychologów względem rodziców, dlatego specjaliści powinni kierować się kilkoma zasadami:

- specjalista powinien wiedzieć, że diagnoza niepełnosprawności u dziecka wywołuje szybkie reakcje emocjonalne u rodziców i jest dla nich źródłem ogromnego stresu;
- specjalista powinien zadbać o to, aby miejsce, w którym są przekazywane informacje, było miejscem odoosobnionym, gdzie nikt nie będzie przeszkadzał;
- informacje o stanie zdrowia dziecka powinny być przekazywane jednocześnie obojgu rodzicom;
- informacje powinny być przekazywane w prosty, przystępny sposób i pozbawione fachowej terminologii;
- nie należy sugerować, że niepełnosprawność dziecka jest winą rodziców;
- przed przekazaniem diagnozy, specjaliści powinni ustalić, jakie diagnozy zostały postawione wcześniej;
- sposób przekazania informacji o stanie zdrowia dziecka powinien skłonić rodziców do możliwości swobodnego zadawania pytań;
- ponieważ bezpośrednio po usłyszeniu diagnozy rodzice nie są w stanie przyswajać dalszych informacji, należy dać im czas;
- pomocna bywa notatka podsumowująca diagnozę, która może zapobiec całkowitemu wyparciu lub nieświadomemu wyparciu;
- należy zapewnić rodziców, że przeżywane przez nich emocje są zupełnie prawidłowe, a proces radzenia sobie z nimi może potrwać jakiś czas;
- należy pomóc rodzicom w zdobyciu informacji o tym jak opiekować się dzieckiem; jak również ułatwić kontakt z innymi rodzicami dzieci niepełnosprawnych;

- należy poinformować rodziców o możliwości skorzystania z profesjonalnego wsparcia, np. psychologów.

Ośrodki rehabilitacyjno-wychowawcze mają na celu rehabilitację i usprawnianie wychowanków oraz zapewnienie im opieki w godzinach pracy rodziców. Do zadań ośrodka należy w szczególności:

- zapewnienie podstawowej opieki,
- prowadzenie obserwacji osób korzystających z usług ośrodka z punktu widzenia ich potrzeb społecznych i lekarsko-rewalidacyjnych,
- zaspokojenie tych potrzeb poprzez działalność obejmującą przede wszystkim elementy nauki samoobsługi i samodzielność życia w zbiorowości, poznanie środowiska poza ośrodkiem i kontaktów z tym środowiskiem, poznanie warsztatów terapii zajęciowej wraz z przygotowaniem do pracy w warunkach chronionych,
- współpraca z rodzicami podopiecznych ośrodka, poradnictwo, pomoc w rozwiązywaniu problemów życiowych.

Personel ośrodka rehabilitacyjno-wychowawczego realizuje wyżej wymienione zadania, opracowując ramowy program działalności wychowawczo-rehabilitacyjnej, który obejmuje między innymi zajęcia z samoobsługi, zajęcia mające na celu uspołecznienie wychowanków, zajęcia specjalistyczne prowadzone przez instruktorów (logopedia, zajęcia plastyczne, hipoterapia, gimnastyka lecznicza) [Zabłocki 2003].

Przedszkole specjalne, zgodnie ze statutem, jest placówką opiekuńczo-wychowawczą dla dzieci z zaburzeniami rozwoju, stosującą specjalne formy i metody postępowania wychowawczego. Mogą do niego uczęszczać dzieci w wieku od ukończonego trzeciego do siódmego roku życia. Jeśli zaistnieją uzasadnione okoliczności, dotyczące zwłaszcza dzieci upośledzonych intelektualnie w stopniu umiarkowanym i znacznym oraz dzieci z zaburzeniami złożonymi, mogą one przebywać w przedszkolu do dziesiątego roku życia. W regulaminie przedszkola specjalnego znajduje się zapis o możliwości zatrudnienia osoby pomagającej nauczycielowi, która spełnia czynności opiekuńcze oraz pomaga w przeprowadzaniu wielu zajęć z dziećmi, takich jak: gry i zabawy, spacer i inne. Przedszkole specjalne to pierwszy szczebel kształcenia specjalnego, którego zadaniem jest wykształcenie w dziecku form współżycia z grupą oraz wyrobienie najprostszych umiejętności samoobsługi. Program wychowania w przedszkolu specjalnym wymienia trzy grupy zadań: w zakresie wychowania, sprawności i poznania, zaś jego ogólne cele to:

- dążenie do wszechstronnego rozwoju i rewalidacji społecznej dziecka, przy zastosowaniu dostępnych środków dla rozwoju fizycznego, intelektualnego i społecznego w miarę możliwości dziecka upośledzonego,

- uzyskiwanie przez każde dziecko przystosowania do warunków i wymagań w przedszkolu, co stanowi krok wstępny do późniejszego przystosowania do warunków i wymagań w odpowiedniej dla niego szkole lub innej placówce wychowawczej [Wyczęsany 2005, s. 121].

Praca w przedszkolu specjalnym opiera się na tym, iż:

- każde dziecko posiada uzdolnienia i braki,
- sprawność ruchowa, dojrzałość społeczna ulegają poprawie w wyniku oddziaływań stymulacyjnych, korektywnych, uwarunkowanych czynnikami indywidualnymi i społecznymi,
- nawet niewielkie postępy ucznia są wzmacniane pozytywnie, a brak postępów nie podlega wartościowaniu negatywnemu,
- wczesne rozpoczęcie działań rehabilitacyjnych daje szansę na szybsze i lepsze rezultaty w rozwoju dziecka,
- warunkiem powodzenia edukacji jest nawiązanie współpracy z rodziną, która powinna brać czynny udział w tworzeniu planu rehabilitacyjnego, oraz realizowaniu pewnych jego części na terenie domu,
- za nauczanie i wychowanie odpowiedzialni są również wychowawcy świetlic i internatów,
- potrzebne jest nawiązanie kontaktu emocjonalnego wychowawcy z dzieckiem,
- poszczególni uczniowie rozwijają się we właściwym dla siebie tempie – do tego tempa należy dostosować zakres oddziaływań pedagogicznych; oznacza to, że lata nauki nie mają wpływu na zakres podejmowanych działań.

Celem wychowania i nauczania w **podstawowej szkole specjalnej** jest przygotowanie uczniów do uczestnictwa w życiu społecznym i kulturalnym oraz do pracy zgodnie z ich możliwościami. Przygotowanie dziecka do życia społecznego obejmuje naukę prawidłowej organizacji życia rodzinnego, gospodarowania budżetem rodziny, dobierania form wypoczynku dla siebie oraz rodziny oraz udziału w życiu najbliższego otoczenia. W szkole takiej dąży się do doprowadzenia rozwoju każdego ucznia do maksymalnego poziomu w granicach jego indywidualnych możliwości [Zabłocki 2003]. Podstawę organizowania szkół specjalnych stanowi statut specjalnej szkoły podstawowej i specjalnego zakładu wychowawczego oraz specjalnego ośrodka szkolno-wychowawczego. Poza zadaniami określonymi ustawą, celem szkoły jest w szczególności przygotowanie uczniów do życia w integracji ze społeczeństwem.

Warsztaty Terapii Zajęciowej (WTZ) mogą być traktowane jako nowa forma kształcenia inwalidów, w odniesieniu do osób, które skończyły już 16 rok życia, a ze względu na stan zdrowia i brak wykształcenia nie są zdolne do

żadnej pracy. Nie ma przy tym żadnych ograniczeń co do stopnia, rodzaju kalectwa, czy przyczyn jego powstania. Nie ma różnicowania na inwalidów w związku z wypadkiem przy pracy i innych. Jedynym kryterium są dobre chęci samego zainteresowanego i jego rodziny. Główny nacisk w terapii położony jest na zajęcia praktyczne prowadzone w różnych pracowniach. Programy dostosowane są do psychofizycznych możliwości uczestników i przeplatane zajęciami z rehabilitacji leczniczej i społecznej. Organizowane są również zajęcia dodatkowe z zakresu sportu, kultury, turystyki i wypoczynku. Uczestnicy warsztatów terapii zajęciowej nie ponoszą żadnych kosztów. Mają zapewnioną opiekę specjalistyczną i rehabilitacyjną oraz bezpłatny przejazd i kieszonkowe. Wprowadza to dodatkowy element samodzielności finansowej, służy do przeprowadzania treningu ekonomicznego, jest również motywacją do pracy. Wiele osób niepełnosprawnych po raz pierwszy otrzymuje własne pieniądze, traktując je jako samodzielnie zarobione. Na uwagę zasługuje sposób powoływania warsztatów terapii zajęciowej. Ustawa stworzyła szansę nie nakładając jednak żadnego obowiązku na instytucje państwowe czy organizacje. Spowodowało to, że warsztaty były tworzone w takich miejscach w Polsce, gdzie aktywni działacze społeczni potrafili szybko porozumiewać się z miejscowymi władzami. Podstawową bowiem sprawą jest lokal, udostępniony na minimum 10 lat, dający się stosunkowo łatwo przystosować do potrzeb osób niepełnosprawnych i wymogów terapii zajęciowej. Całkowity koszt utworzenia warsztatów terapii zajęciowej pokrywany jest praktycznie przez Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, który również utrzymuje warsztaty.

Na mocy Ustawy Sejmowej z dnia 9 maja 1991 roku o zatrudnieniu i rehabilitacji zawodowej osób niepełnosprawnych, w dniu 8 września 1992 roku zostało wydane Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej, w sprawie zasad tworzenia, działania i finansowania WTZ. Bardzo istotnym aktem prawnym w tej kwestii okazało się Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 30 września 2002 roku, dotyczące warsztatów terapii zajęciowej, w którym określony jest cel funkcjonowania warsztatów. Realizacja celów WTZ odbywa się poprzez:

1. „ogólne usprawnianie;
2. rozwijanie umiejętności, w tym wykonywania czynności życia codziennego oraz zaradności osobistej, przy zastosowaniu różnych technik terapii zajęciowej;
3. przygotowanie do życia w środowisku społecznym, w szczególności poprzez rozwój umiejętności planowania i komunikowania się dokonywania wyborów, decydowania o swoich sprawach oraz rozwój innych umiejętności

niezbędnych w niezależnym życiu, a także poprawę kondycji psychicznej i fizycznej;

4. rozwijanie psychofizycznych sprawności niezbędnych w pracy;
5. rozwijanie podstawowych i specjalistycznych umiejętności zawodowych, umożliwiających podjęcie pracy w zakładzie aktywności zawodowej lub innej pracy zarobkowej, albo szkolenia zawodowego” [Dz. U. Nr 167, poz. 1376].

Piotr Janaszek (1947–1998) – prezes Zarządu Głównego Towarzystwa Walki z Kalectwem – na II Ogólnopolskim Sympozjum pt. „Warsztaty Terapii Zajęciowej szansą dla osób niepełnosprawnych” w Koninie stwierdził, że: „Warsztaty Terapii Zajęciowej są testem na demokratyczne zmiany zachodzące w naszym kraju. Test ten wypadł pomyślnie dzięki ogromnemu zaangażowaniu ludzi ze społeczną pasją” [Janaszek 1994, s. 8]. Warsztaty terapii zajęciowej dają osobom niepełnosprawnym szansę na godne życie, a dla ich rodzin stanowią bardzo konkretną pomoc.

Domy Pomocy Społecznej są zazwyczaj dużymi placówkami zapewniającymi możliwość całodobowej opieki nad osobami pozbawionymi środowiska rodzinnego, w tym przede wszystkim osobami upośledzonymi umysłowo. Domy, w zależności od ich przeznaczenia, dzielimy na domy dla:

- osób w podeszłym wieku;
- osób przewlekłe somatycznie bądź psychicznie chorych;
- dzieci i młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie;
- dorosłych niepełnosprawnych intelektualnie;
- osób niepełnosprawnych fizycznie.

Istnieje również możliwość prowadzenia domu łącznie dla np. osób w podeszłym wieku i osób przewlekłe chorych somatycznie bądź dorosłych oraz dzieci i młodzieży niepełnosprawnych intelektualnie. Warunkami przyjęcia do domów dla dzieci i młodzieży upośledzonych intelektualnie są:

- upośledzenie umysłowe w stopniu znacznym i głębokim;
- upośledzenie umysłowe w stopniu umiarkowanym, jeśli towarzyszy temu przewlekła choroba somatyczna, a dziecko nie wymaga leczenia szpitalnego [Wyczasany 2005].

Jednostkami, które kwalifikują dzieci do domów pomocy społecznej są wyłącznie: poradnie zdrowia psychicznego, kliniki neurologiczne i psychiatryczne, sanatoria neuropsychiatrii dziecięcej, oddziały dziecięce psychiatryczne, neurologiczne lub neuropsychiatryczne szpitali psychiatrycznych i ogólnych. W domach obowiązuje program wychowawczo-opiekuńczy, który obejmuje:

- nawiązanie kontaktu emocjonalnego z dzieckiem, ocenę sprawności psychofizycznych, znalezienie możliwości komunikowania się z dzieckiem i dziecka z otoczeniem przy wykorzystaniu jego możliwości psychofizycznych;

- usprawnianie psychofizyczne;
- naukę form obsługi;
- naukę czynności społecznie użytecznych;
- technikę stałego bytowania;
- przechodzenie do coraz wyższych form nauczania.

Jednym z głównych problemów domów pomocy społecznej w Polsce jest ich lokalizacja w budynkach o pierwotnie innym przeznaczeniu, np. dawne dwory, koszary, zamki. Budynki te nie są odpowiednio przystosowane do potrzeb osób niepełnosprawnych, przez co powstaje zagęszczenie pomieszczeń oraz zostaje odebrana prywatność i godność pensjonariuszy [Tarkowska 1997]. Potrzeby bytowe i zdrowotne powinny być zaspokajane przez zabiegi rehabilitacyjne (kinezyterapię, fizjoterapię) oraz terapię zajęciową, tymczasem często brak jest sprzętów rehabilitacyjnych oraz wykwalifikowanego personelu. Zarówno dzieci, młodzież i dorośli żyją w stłoczeniu, czasem nie posiadając własnych podstawowych przyborów toaletowych, części garderoby czy ulubionych drobiazgów. Domy opieki powinny kierować się zasadą, iż człowiek jest najwyższą wartością i mając to na uwadze, powinny zapewnić godność, intymność, poczucie bezpieczeństwa oraz rozwój osobowości.

Działania na rzecz osób niepełnosprawnych należą do katalogu zadań publicznych, których realizacja została powierzona samorządowi gminnemu, powiatowemu i województwa. Istnieje potrzeba ciągłych starań o coraz pełniejszą integrację osób niepełnosprawnych ze społeczeństwem.

Streszczenie

Obecnie w Polsce funkcjonuje wiele instytucji, placówek i organizacji, które działają na rzecz osób upośledzonych intelektualnie w celu wspierania ich rozwoju. Są to: ośrodki wczesnej interwencji, ośrodki rehabilitacyjno – wychowawcze, szkoły i przedszkola integracyjne, szkoły i przedszkola specjalne, szkoły zawodowe specjalne, warsztaty terapii zajęciowej, „szkoły życia”, zakłady pracy chronionej, domy pomocy społecznej, mieszkania chronione.

Słowa kluczowe: upośledzenie intelektualne, formy wsparcia.

Summary

There are a number of institutions and organizations currently in Poland that work for people with intellectual disabilities in order to promote their development. These are: early intervention centers, rehabilitation and education centers, integrative schools and kindergartens, special schools and kindergartens, special vocational schools, occupational therapy workshops, “school of life” supported employment enterprises, nursing homes, supported housing.

Key-words: intellectual impairment, a form of support.

Bibliografia

- Janaszek P. (1994), *Warsztaty Terapii Zajęciowej*, „Kwartalnik informacyjno-szkoleniowy”, Nr 1.
- Sękowska Z. (1998), *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Warszawa.
- Tarkowska E. (1997), *Ludzie w instytucji totalnej. Przypadek domów pomocy społecznej w Polsce* [w:] A. Gustavsson, E. Zakrzewska-Manterys (red.), *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*, Warszawa.
- Wyczęsany J. (2005), *Pedagogika upośledzonych umysłowo*, Impuls, Kraków.
- Zabłocki K. J. (2003), *Upośledzenie umysłowe – wybrane zagadnienia edukacji i terapii*, Płock.
- Załuska M., Boczoń J. (1998), *Organizacje pozarządowe w społeczeństwie obywatelskim*, Katowice.

Mariola Świdarska

Społeczna Akademia Nauk

Fundacja „Jaś i Małgosia” we wspieraniu aktywności osób z upośledzeniem intelektualnym

„Hansel and Gretel” Foundation as a support for an activity of mentally disabled people

Wprowadzenie

W pełni rozwiniętym państwie istnieją trzy dające się wyraźnie określić sektory: publiczny (władza, administracja publiczna), rynkowy (biznes, przedsiębiorstwo) oraz trzeci sektor, ochotniczy (organizacje działające nie dla zysku) [Lasocik 1994]. Trzeci sektor, pozarządowy, rozwija się, dostosowując swoje zadania do potrzeb sygnalizowanych przez potencjalnych biorców. Organizacje te mają swoje korzenie w ogólnoludzkich wartościach, które sprawiają, że jednoczymy nasze siły, by pomagać innym, ale także i sobie. Dzięki swojej różnorodności i swobodzie działania, organizacje pozarządowe mają większą zdolność do szybkiego reagowania na pojawiające się problemy społeczne. Trzeci sektor to z jednej strony kluby osiedlowe, grupy wsparcia, przyparafialne zespoły charytatywne, z drugiej zaś stowarzyszenia, fundacje, związki i inne organizacje, których formułę działań określają szczegółowe przepisy prawne [Laskowska 2005].

Rys historyczny fundacji

Początków działania fundacji można się doszukać już w prawie rzymskim. Działały one wówczas jako niesamodzielne fundacje, stanowiące masy majątkowe powierzone korporacjom oraz osobom fizycznym, ale z obowiązkiem przeznaczenia na określone cele. Około V–VI w. n.e. powstały fundacje działające samodzielnie, które gromadziły majątek przeznaczony z woli fundatora na określony w akcie fundacyjnym cel. Na ziemiach polskich fundacje pojawiły

się w XII–XIII w., zajmowały się przede wszystkim szpitalami, hospicjami. Na początku prowadziły je zakony, później również osoby świeckie – monarchowie, szlachta i mieszczenie. W czasach późniejszych powstawały także fundacje stypendialne, zakładane m.in. przy Akademii Krakowskiej, Zamojskiej czy kolegiach duchownych. Na drodze rozwoju fundacji powstały różne profile świadczenia pomocy m.in.:

- fundacje zapomogowe (pomoc materialna dla osób, które znalazły się w trudnej sytuacji na skutek zdarzeń losowych);
- fundacje posagowe (finansowały posagi dla niezamożnych kobiet planujących zamążpójście);
- fundacje opiekujące się sierotami i porzuconymi dziećmi (potrzeba taka powstała w okresie wojen);
- fundacje kulturalne (np. biblioteki) [Suski 2006].

W 1940 roku ukazało się rozporządzenie gubernatora, które zakazywało istnienia organizacjom pozarządowym, powstałym przed 1 września 1939 r., zatem zostały zlikwidowane wszystkie fundacje w Polsce. Ostatecznie kres działalności fundacji przyniósł dekret wydany w 1952 r. [Słupska 2005].

Od 1989 roku organizacje pozarządowe przeżywają swój renesans, dzięki przywróconej swobodzie zrzeszania się i zakładania stowarzyszeń. Wówczas powstało bardzo wiele nowych fundacji i stowarzyszeń, wychodzących na przeciw problemom i potrzebom nowoczesnego społeczeństwa. Pojawiły się organizacje, których głównym zadaniem jest przeciwdziałanie skutkom plag społecznych, takich jak: alkoholizm, narkomania i bezdomność. W suwerennej Polsce organizacje pozarządowe zajęły się również działalnością edukacyjną młodzieży, tworząc niepubliczne szkoły lub fundacje wspomagające szkoły państwowe.

W grudniu 1999 r. było zarejestrowanych w Polsce 58.459 organizacji pozarządowych, w tym: 33.556 związków i zrzeszeń, 763 organizacji społecznych, 5.461 fundacji. Dla porównania w grudniu 2003 r. istniało 68.147 organizacji, w tym: 45.500 stowarzyszeń, około 7.000 fundacji. Z danych KLON/JAWOR na rok 2003 wynika, że 58% tych organizacji prowadziło aktywną działalność [Laskowska 2005].

Działalność organizacji pozarządowych została prawnie zdefiniowana w Ustawie z dnia 23 kwietnia 2003 roku, uchwalonej przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej. Organizacjami pozarządowymi są stowarzyszenia i fundacje oraz inne podmioty pozarządowe, czyli nienależące do sektora finansów publicznych i niedziałające dla zysku.

Do zadań organizacji pozarządowych należy:

- przyjęcie czynnej postawy obywatelskiej,
- zaspokajanie potrzeb społecznych i indywidualnych,

- propagowanie pluralizmu i różnorodności życia społecznego,
- tworzenie sektora realizacji zadań społecznych,
- tworzenie mechanizmów współudziału społecznego w podejmowaniu decyzji dotyczących różnych problemów i poziomów funkcjonowania nowoczesnego społeczeństwa,
- duże poczucie niezależności i podmiotowości.

Istnieje wiele klasyfikacji funkcji organizacji pozarządowych opracowanych np. przez Aleksandra Kamińskiego, Irenę Lepalczyk czy Ewę Leś, jednak dziś istnieje jednolity podział tych funkcji na dwie grupy [Załużska, Boczoń 1998]. Pierwsza z nich dotyczy funkcji związanych z zaspokajaniem potrzeb, zainteresowań i aspiracji osób stowarzyszonych, druga z kolei obejmuje funkcje związane z zaspokajaniem potrzeb szerszej społeczności. Pierwsza grupa organizacji pozarządowych pełni:

- funkcję afiliacyjną, czyli potrzebę przynależności danej osoby do danej grupy społecznej, z którą się utożsamia,
- funkcję ekspresyjną, oznaczającą zapewnienie ludziom realizacji potrzeb najwyższego rzędu, tj. samorealizacji,
- funkcję pomocową, dotyczącą zaspokajania najbardziej podstawowych potrzeb jednostki.

Do drugiej grupy funkcji pełnionych przez organizacje pozarządowe zaliczamy:

- funkcję integracyjną, przejawiającą się w procesie budowania więzi społecznych, zbliżania jednostek i społeczności lokalnych. Organizacje stanowią bardzo ważny element, który wiąże rozmaite struktury publiczne ze społeczeństwem oraz jednostki i grupy społeczne między sobą,
- funkcję opiekuńczo-wychowawczą, nastawioną na tworzenie optymalnych możliwości rozwoju, a tym samym kształtowanie osobowości dzieci i młodzieży, pomoc w wyrównywaniu braków w ich sferze psychicznej, warunkach życia oraz tworzenie optymalnych warunków rozwoju. Funkcja ta obejmuje ponadto działania rozbudzające postawy prospołeczne oraz aktywizację społeczną, która ma swoje odbicie w inspirowaniu, dbałości o najbliższe otoczenie czy dostrzeganiu potrzeb ogólnych: osiedla, miasta oraz niesieniu pomocy ludziom chorym, niepełnosprawnym i samotnym,
- funkcję normalizacyjną, która stanowi płaszczyznę harmonizowania działalności społecznej z wymogami prawa. Niestety nawet najlepiej zorganizowane administracyjnie państwo nie jest w stanie zaspokoić wszystkich potrzeb społeczeństwa w odpowiednim czasie i z określoną usługą. Dlatego też organizacje pozarządowe są uzupełnieniem działalności państwa

poprzez dawanie ludziom możliwości wyboru i oferowanie coraz bardziej specjalistycznych form pomocy. Funkcja ta jest niesamowicie przydatna w obszarze rehabilitacji i opieki nad ludźmi upośledzonymi intelektualnie, resocjalizacji osób nieprzystosowanych społecznie oraz pomocy osobom uzależnionym i bezdomnym,

- funkcję „grupy nacisku”, stanowiącą jedną z najważniejszych funkcji jaką pełnią organizacje pozarządowe, czyli: obrona podstawowych wartości społecznych: wolności, pluralizmu, poszanowania interesów wszystkich grup społecznych i wspólnego dobra. Organizacje pozarządowe podejmują walkę o realizację najistotniejszych celów i ignorowanych interesów społecznych, wywierają presję na władze lokalne, rządy i parlamenty w celu rozwiązywania i przeciwdziałania niekorzystnym zjawiskom życia społecznego [Lalak, Pilch 1999].

Charakterystyka Fundacji „Jaś i Małgosia”

Fundacja „Jaś i Małgosia” powstała w 2002 roku, a jej założycielami są wolontariusze: Marcin Krzyżanowski, Joanna Kalecińska i Małgorzata Sołtys, którzy przez kilkanaście lat pomagali osobom niepełnosprawnym, angażując się w działalność Towarzystwa Pomocy Niepełnosprawnym w Łodzi. Na początku swojego wolontariatu uczestniczyli oni w turnusach letnich, podczas których każdy z opiekunów miał pod opieką jednego wychowanka. Traktowali to jako formę spędzenia wakacji, czasu wolnego, a przy okazji jako możliwość pomagania osobom niepełnosprawnym. Z czasem zrodził się pomysł, aby stworzyć własny całodobowy ośrodek, który zapewni dobre warunki i przede wszystkim sprosta wszystkim oczekiwaniom osób niepełnosprawnych oraz ich rodziców. To właśnie oni najbardziej bali się o przyszłość swoich dzieci, o to, że kiedyś zostaną same i trafią do domów pomocy społecznej. Wspomniana trójka wolontariuszy podjęła więc stosowne kroki, aby móc stworzyć odpowiedni ośrodek, jednak osoby cywilne nie były w stanie tego zrobić. Potrzebne okazało się stworzenie organizacji, stowarzyszenia, by posiadać osobowość prawną. I tak, 18 sierpnia 2002 roku do Krajowego Rejestru Sądowego została wpisana Fundacja Pomocy Dzieciom „Jaś i Małgosia”, której nazwa miała kojarzyć się z dziećmi, zatem tytuł jednej z bajek wybrano jako nazwę. Jednak od początku swojej działalności fundacja nie zajmowała się dziećmi, które dopiero z czasem stały się głównymi jej podopiecznymi. Obecnie w swoim statucie fundacja ma do dyspozycji szeroki wachlarz możliwości świadczenia pomocy, głównie zajmuje się osobami z upośledzeniem umysłowym, spośród których aż 80% stanowią dzieci.

Głównym pomysłodawcą założenia fundacji był Marcin Krzyżanowski, który został jej prezesem. Stanowisko prezesa, jego zastępcy oraz Członków Rady Fundacji to stanowiska charytatywne.

Założyciele nie spodziewali się, że Fundacja tak szybko się rozrośnie. Dziś Fundacja „Jaś i Małgosia” jest organizacją skupiającą kilkudziesięciu pracowników, która ma pod swoją opieką kilkaset osób niepełnosprawnych. Prowadzi duży ośrodek (warsztaty terapii zajęciowej), zabiera chore dzieci na wakacje, rehabilituje je, realizuje projekty europejskie, uczy rodziców, jak łączyć opiekę nad niepełnosprawnym dzieckiem z pracą i uświadamia firmom, dlaczego warto zatrudniać osoby niepełnosprawne. Prowadzi również dla dzieci niepełnosprawnych szkołę, w której klasy są niewielkie, nauczyciele uśmiechnięci, pomoce naukowe kolorowe, sprzęt na wysokim poziomie, a nauka bezpłatna.

Fundacja Pomocy Dzieciom „Jaś i Małgosia” została zatwierdzona przez Marcina Krzyżanowskiego, Małgorzatę Sołtys i Joannę Kalecińską (Fundatorów) aktem notarialnym, sporządzonym w Kancelarii Notarialnej Iwony Szabelskiej, w Łodzi 3 lipca 2002 roku. Fundacja działa na podstawie przepisów Ustawy z dnia 6 kwietnia 1984 roku o fundacjach oraz Statutu. Siedziba Fundacji mieści się w Łodzi przy ul. Tatrzańskiej 105.

Organami Fundacji są Rada Fundacji oraz Zarząd Fundacji, który stanowi Prezesa Fundacji oraz jego zastępcę. Do zadań Zarządu należy:

- kierowanie działalnością;
- reprezentowanie Fundacji na zewnątrz;
- sporządzanie sprawozdania z działalności Fundacji;
- sprawowanie zarządu majątkiem Fundacji;
- przyjmowanie darowizn, subwencji, spadków i zapisów;
- kupowanie i zdobywanie nieruchomości i ruchomości;
- ustalanie wielkości zatrudnienia i wysokości środków na wynagrodzenie dla pracowników Fundacji;
- kierowanie bieżącą działalnością Fundacji i odpowiadanie za realizację jej celów statutowych;
- organizowanie zbiórek i imprez publicznych, aukcji, loterii fantowych i bali dobroczynnych;
- ustalanie wewnętrznego regulaminu działania zarządu [Statut Fundacji „Jaś i Małgosia” 2002].

Rolą Rady Fundacji jest wyznaczanie rozwoju kierunków Fundacji, zatwierdzanie sprawozdań finansowych oraz powoływanie członków zarządu.

Fundacja „Jaś i Małgosia” głównie zajmuje się dziećmi upośledzonymi intelektualnie, jednak jej celem, zgodnie ze statutem, jest:

-
- niesienie pomocy dzieciom i młodzieży z rodzin patologicznych i ubogich,
 - niesienie pomocy osobom niepełnosprawnym, a w szczególności dzieciom i młodzieży niepełnosprawnej,
 - udzielanie pomocy placówkom wychowawczym i opiekuńczo-wychowawczym,
 - udzielanie pomocy w kształceniu dzieci i młodzieży, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci i młodzieży z rodzin patologicznych i ubogich oraz dzieci i młodzieży niepełnosprawnej,
 - integracja dzieci i młodzieży ze zdrową częścią społeczeństwa,
 - ochrona i promocja zdrowia,
 - promocja zatrudnienia i aktywizacja zawodowa osób pozostających bez pracy i zagrożonych zwolnieniem z pracy,
 - wspieranie rozwoju przedsiębiorczości, w tym także wśród niepełnosprawnych,
 - realizacja zadań w zakresie pomocy społecznej, w tym pomocy rodzinom i osobom w trudnej sytuacji życiowej oraz wyrównywania szans życiowych tych osób.

Fundacja „Jaś i Małgosia” osiąga swoje cele poprzez:

- organizowanie i finansowanie świetlic środowiskowych, zajmujących się dziećmi i młodzieżą z rodzin ubogich i patologicznych,
- dożywianie dzieci i młodzieży z rodzin ubogich i patologicznych,
- zakup odzieży, obuwia, pomocy naukowych oraz artykułów pierwszej potrzeby dla dzieci i młodzieży z rodzin patologicznych i ubogich oraz osobom będącym w takiej potrzebie,
- organizowanie i finansowanie rehabilitacji oraz turnusów rehabilitacyjnych i obozów integracyjnych dla dzieci i młodzieży,
- organizowanie i finansowanie imprez sportowych i rekreacyjnych,
- dofinansowanie placówek wychowawczych i opiekuńczo-wychowawczych,
- zakup niezbędnych leków dla osób potrzebujących,
- prowadzenie zajęć terapeutycznych i artystycznych,
- działalność fizjoterapeutyczną w zakresie masażu leczniczego, fizykoterapii, terapii ruchowej i hydroterapii,
- organizowanie szkoleń, warsztatów i konferencji,
- działalność wydawniczą z zakresu: ochrony i promocji zdrowia, aktywizacji zawodowej oraz wspierania przedsiębiorczości,
- działalność z zakresu pomocy społecznej.

Fundacja może również wspierać działalność osób fizycznych i prawnych, prowadzących działalność zbieżną z jej celami. Jeśli zajdzie taka potrzeba, może zatrudniać pracowników na podstawie umowy o pracę lub innego stosunku prawnego, którzy będą niezbędni do realizacji zadań statutowych. Fundacja „Jaś i Małgosia” może udzielać pomocy finansowej lub rzeczowej, zarówno na wniosek osoby potrzebującej, jak i z własnej inicjatywy, jeżeli stwierdza taką konieczność.

Dochody Fundacji, zgodnie ze statutem pochodzą z:

- subwencji osób prawnych,
- dochodów ze zbiórek i imprez publicznych,
- dochodów z majątku nieruchomego i ruchomego,
- dochodów z aukcji, loterii fantowych, bali dobroczynnych,
- darowizn, spadków, zapisów,
- prowadzenia odpłatnej działalności pożytku publicznego.

Szkoła Fundacji „Jaś i Małgosia” jako placówka wspierająca rozwój dziecka z upośledzeniem i intelektualnym

Szkoła Fundacji „Jaś i Małgosia” to jedyne takie: szkoła podstawowa oraz gimnazjum dla dzieci upośledzonych intelektualnie w Łodzi. Ich założeniem jest, aby nie oceniać uczęszczających do nich dzieci, a wszyscy, którzy tu pracują, dążą do rozwijania umiejętności dzieci oraz przygotowania je do samodzielnego życia. Szkoła została otwarta 1 września 2008 roku i mieści się w tym samym budynku, co Fundacja, czyli przy ul. Tatrzańskiej 105 w Łodzi. Pełna nazwa placówki to Niepubliczna Szkoła Podstawowa Specjalna Fundacji Pomocy Dzieciom „Jaś i Małgosia” (SPS Fundacji „Jaś i Małgosia”). Do szkoły mogą uczęszczać dzieci upośledzone umysłowo w stopniu lekkim, umiarkowanym, znacznym i głębokim oraz z niepełnosprawnością sprzężoną. Pomimo, iż szkoła należy do placówek niepublicznych, to nauka w niej jest nieodpłatna. Na budżet szkoły składają się: dotacje ustalone na podstawie odrębnych przepisów i przekazywane przez JST, wpływy ze zbiórek publicznych, zapisów i darowizn oraz inne wpływy.

Organami szkoły są: Dyrektor, Rada Pedagogiczna, Samorząd Uczniowski oraz Rada Rodziców. Wszystkie organy szkoły działają w porozumieniu z Dyrektorem szkoły, według własnych kompetencji i współdziałają ze sobą, aby zapewnić jak największą efektywność procesu dydaktyczno-wychowawczego. Dyrektor szkoły stanowi najwyższą władzę w szkole, natomiast organem prowadzącym szkołę jest Zarząd Fundacji „Jaś i Małgosia” i to on odpowiada za poprawność jej działań wobec obowiązujących przepisów.

Czynnikiem decydującym o przydziale uczniów do określonej grupy nie jest wiek, lecz podobne możliwości edukacyjne. Z tego względu na terenie szkoły mogą działać oddziały:

- dla dzieci upośledzonych w stopniu lekkim,
- dla dzieci upośledzonych w stopniu umiarkowanym, znacznym i z niepełnosprawnością sprzężoną, zwane zespołami edukacyjno-terapeutycznymi,
- dla dzieci upośledzonych w stopniu głębokim, zwane zespołami rewalidacyjno-wychowawczymi.

Liczba uczniów w wyżej wymienionych grupach może wynosić od dwóch do czterech – w zespołach rewalidacyjno-wychowawczych, od czterech do ośmiu w zespołach edukacyjno-terapeutycznych oraz od czterech do dwunastu w grupach dla dzieci z lekkim upośledzeniem intelektualnym. Dodatkowym atutem nauczania w SPS Fundacji „Jaś i Małgosia” jest możliwość zatrudnienia do każdego oddziału osoby wspomagającej nauczyciela. To bardzo ważne, ponieważ dzieci z upośledzeniem wymagają poświęcania im większej ilości czasu oraz okazywanie większej cierpliwości w procesie wychowawczo-edukacyjnym. W szkole odbywają się obowiązkowe dla wszystkich uczniów zajęcia edukacyjne, zaś dodatkowo na każdym poziomie nauczania przysługuje dzieciom dziesięć godzin zajęć specjalistycznych. Mogą to być zajęcia logopedyczne, rehabilitacyjne lub inne, w zależności od potrzeb.

Warsztaty Terapii Zajęciowej jako forma aktywności osób upośledzonych intelektualnie

We wrześniu 2004 roku Fundacja „Jaś i Małgosia” rozpoczęła prowadzenie Dziennego Centrum Aktywności Społecznej, a rok później, 15 listopada 2005 roku, Centrum to przekształciło się w Warsztaty Terapii Zajęciowej Fundacji „Jaś i Małgosia”. Wówczas spełniło się, jak podaje prezes fundacji, pierwsze marzenie założycieli Fundacji, czyli zapewnienie osobom niepełnosprawnym miejsca, w którym będą mogły w dorosłym życiu doskonalić swoje umiejętności bądź też nabywać zupełnie nowe oraz radzić sobie z wyzwaniami dnia codziennego. Obecnie Warsztaty mieszczą się w Łodzi przy ul. Tatrzańskiej 105. Tam prowadzone są zajęcia w ośmiu pracowniach warsztatowych: rehabilitacji, dramy, drewna, plastyki, tkactwa, rzeźby, gospodarstwa domowego oraz w pracowni komputerowej. W ciągu pięciu dni w tygodniu, przez osiem godzin dziennie, w pracowniach warsztatowych pracują jej uczestnicy, którzy na zajęcia dojeżdżają samodzielnie albo korzystają z transportu zaproponowanego przez Warsztaty.

W Warsztacie funkcjonuje Rada Programowa, której przewodniczy Kierownik Warsztatów. Poza nim w skład Rady wchodzi: instruktorzy terapii

zajęciowej, odpowiedzialni za realizację zajęć w poszczególnych pracowniach, instruktorzy odpowiedzialni za realizację innych form zajęć, pracownicy socjalni, rehabilitanci, psycholodzy. W posiedzeniach Rady mogą dodatkowo uczestniczyć wszystkie osoby, których obecność może być pomocna w określeniu optymalnych rozwiązań dotyczących problemów uczestników, np. sami uczestnicy Warsztatów, członkowie ich rodzin, opiekunowie prawni czy też przedstawiciele Fundacji. Zadaniem Rady są przede wszystkim działania, które dotyczą uczestników – od przeprowadzenia procedury kwalifikującej do uczestnictwa w Warsztatach, poprzez czuwanie nad ich pracą i postępami w rehabilitacji, do przeprowadzenia, jeśli to konieczne, postępowania związanego ze skreśleniem uczestników z listy WTZ.

W każdej pracowni odbywają się zajęcia w ramach Grup Terapeutycznych, maksymalnie pięcioosobowych. Za koordynowanie i realizację działań terapeutycznych odpowiedzialny jest Instruktor Prowadzący. Aby terapia przynosiła jak najlepsze efekty, Instruktor powinien uczestniczyć w pracach Rady Programowej, które zmierzają do opracowania lub weryfikacji aktualnie realizowanych Indywidualnych Programów Rehabilitacji uczestników. Ponadto powinien on prowadzić proces badawczy, zmierzający do sporządzenia przez psychologa diagnozy funkcjonalnej uczestników grupy terapeutycznej, jak również powinien być wsparciem dla uczestników w każdej sytuacji oraz współpracować z ich rodzinami. Częścią działań terapeutycznych jest trening ekonomiczny, który polega na otrzymywaniu przez uczestników comiesięcznych środków finansowych, które wykorzystywane są zgodnie z potrzebami każdego uczestnika. Wysokość wypłacanej kwoty ustala Rada Programowa, a jest ona uzależniona między innymi od: comiesięcznej frekwencji uczestnika, jego zaangażowania, systematyczności w pracy, przestrzegania obowiązujących norm oraz zasad w Warsztatach. Kwota ta nie może jednak wynosić więcej niż 20% minimalnego wynagrodzenia za pracę. Każdy uczestnik traktowany jest z szacunkiem oraz otrzymuje pełną informację na temat swojego uczestnictwa w zajęciach. Ma on prawo do udziału w pracach związanych z tworzeniem Indywidualnego Programu Rehabilitacji oraz do pomocy personelowi w realizacji programu rehabilitacji w procesie terapii. Wytwarzane w pracowniach prace są następnie sprzedawane na kiermaszach.

Uczestnicy Warsztatów Terapii Zajęciowej Fundacji „Jaś i Małgosia”, realizują projekt „Teatr bez kurtyny”, który jest dofinansowywany z Funduszu dla organizacji pozarządowych w ramach Norweskiego Mechanizmu Finansowego. „Teatr bez kurtyny” pokazuje, jak wielkich rzeczy mogą dokonać ludzie, którzy często zabijają czas, licząc okrucy na obrusie, malując palcem po szybie, sprawdzając, ile kanałów ma telewizor. Niepełnosprawni aktorzy chcą pokazać, że nie powinno się traktować ich z góry, lekceważyć czy naruszać ich god-

ności. „Wszyscy jesteśmy nienormalni” to tytuł jednego z przedstawień „Teatru bez kurtyny”, które miało swoją premierę w kwietniu 2008 roku w łódzkiej Manufakturze.

Podsumowanie

Fundacja „Jaś i Małgosia” zajmuje się opieką nad osobami upośledzonymi intelektualnie i stara się sprostać wszystkim ich wymaganiom. Poprzez prowadzenie Szkoły Podstawowej i Gimnazjum dla Dzieci Niepełnosprawnych Fundacji „Jaś i Małgosia”, Warsztatów Terapii Zajęciowej oraz wielu innych działań i przedsięwzięć pragnie zapewnić ciągłość aktywizacji osób niepełnosprawnych intelektualnie.

Składam podziękowanie pani mgr Agnieszce Rogalskiej za udostępnienie materiałów dotyczących funkcjonowania Fundacji „Jaś i Małgosia”.

Mariola Świderska

Streszczenie

Fundacja „Jaś i Małgosia” funkcjonuje od 2002 roku, zajmując się opieką nad osobami upośledzonymi intelektualnie (szczególnie dziećmi). Dzięki prowadzeniu Szkoły Podstawowej, Gimnazjum dla Dzieci Niepełnosprawnych, Warsztatów Terapii Zajęciowej oraz wielu innych działań i przedsięwzięć, zapewnia ciągłość aktywizacji osób niepełnosprawnych intelektualnie.

Słowa kluczowe: Fundacja „Jaś i Małgosia”, wspieranie rozwoju, aktywizacja.

Summary

Foundation “Hansel and Gretel” has been operating since 2002, taking care of mentally disabled people (especially children). Keeping Grammar School, Middle School for Disabled Children, Occupational Therapy Workshops and many other activities and projects, ensure continuity of activation of people with intellectual disabilities.

Key-words: Foundation “Hansel and Gretel”, supporting the development, activation.

Bibliografia

- Cioch H. (1995), *Fundacje w ujęciu prawa polskiego*, Lublin.
- Lalak D., Pilch T. (1999), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej pracy socjalnej*, Warszawa.
- Laskowska L. (2005), *Rozwój sektora pozarządowego jako odpowiedź na rosnące potrzeby społeczne wobec instytucji pomocowych* [w:] B. Kromolicka (red.), *Wolontariat w obszarze humanistycznych wyzwań opiekuńczych*, Akapit, Toruń.

Lasocik Z. (1994), *Kilka uwag o roli organizacji pozarządowych w państwie demokratycznym*, Warszawa.

Sękowska Z. (1998), *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Warszawa.

Słupska K. (2005), *Udział organizacji pozarządowych w tworzeniu szans życiowych współczesnej młodzieży*, [w:] B. Kromolicka (red.), *Praca socjalna w organizacjach pozarządowych. Z problemów działania i kształcenia*, Akapit, Toruń.

Suski P. (2006), *Stowarzyszenia i fundacje*, LexisNexis, Warszawa.

Tarkowska E. (1997), *Ludzie w instytucji totalnej. Przypadek domów pomocy społecznej w Polsce* [w:] A. Gustavsson, E. Zakrzewska-Manterys (red.), *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*, Warszawa.

Wyczęsany J. (2005), *Pedagogika upośledzonych umysłowo*, Impuls, Kraków.

Zabłocki K. J. (2003), *Upośledzenie umysłowe – wybrane zagadnienia edukacji i terapii*, Płock.

Załuska M., Boczoń J. (1998), *Organizacje pozarządowe w społeczeństwie obywatelskim*, Katowice.

www.jasmailgosia.pl.

Małgorzata Niewiadomska-Cudak

Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Warszawie

Walka o prawa wyborcze kobiet w Polsce

The fight for women electoral rights in Poland

Na przełomie XIX i XX wieku, gdy we wszystkich krajach Europy organizacje kobiece aktywnie walczyły o prawa kobiet, na ziemiach polskich, podzielonych zaborami, ruch feministyczny dopiero kiełkował. Rozbiory doprowadziły do osłabienia poczucia odrębności narodowej, zrujnowały życie gospodarcze i kulturalne kraju. W tych warunkach obecność kobiet w życiu kulturalnym, społecznym i narodowym zaznaczała się coraz wyraźniej.

„Równość ludzi i poczucie sprawiedliwości wymaga równouprawnienia kobiet. Ci co tego nie rozumieją, potrzebują wychowania, a nie dowodów” – mówił w Dumie rosyjskiej w 1906 r. Leon Petrażycki, wybitny polski prawnik [Petrażycki 1901]. W swoim wystąpieniu stwierdził także, że interes państwa, społeczeństwa i cywilizacji wymaga postawienia tego ostatniego kroku – przyznania praw wyborczych kobietom. Musiało jeszcze minąć dwanaście lat, aby słowa tego wybitnego prawnika, opowiadającego się za likwidacją ograniczeń prawnych wobec kobiet, stały się faktem.

Artykuł ten jest próbą odpowiedzi na pytanie, czy sprawa równouprawnienia była marginalizowana w kontekście walki o odzyskanie niepodległości, czy też stała się jedną z naczelných kwestii wyzwolenia polskich kobiet w sensie politycznym i społecznym.

Uzyskanie praw wyborczych przez Polki zbiegło się w czasie z powstaniem państwa polskiego. Fakt ten spowodował, iż upowszechniła się opinia, że Polki nie walczyły o równouprawnienie, ponieważ walka ta nie była konieczna [Kałwa 2001]. Przyczyny tego stanu należy upatrywać w fakcie podrzędności walki o równouprawnienie kobiet wobec najważniejszej wówczas kwestii odzyskania niepodległości [Kałwa 2000]. Marginalny zasięg stowarzyszeń feministycznych działających przed I wojną światową, jak i w okresie między-

wojennym, mógł potęgować słuszność tezy, że równe prawa dla wszystkich obywateli bez względu na płeć zeszyły na plan dalszy. Mimo, iż polskie feministki nie uzyskały takiego rozgłosu jak angielskie sufrażystki, bojowniczkami o prawa wyborcze i równouprawnienie w krajach anglosaskich [Malendowski 1995], ich wkład w walkę o dostęp do sfer życia publicznego, zastrzeżonego tylko dla mężczyzn, był niezaprzeczalny. Tradycja oraz normy obyczajowe umiejscawiały kobiety poza nawiasem praw politycznych. W okresie zaborów u „Matki-Polki” pożądana była polityczna świadomość [Żarnowska 1994]. Role społeczne żony i matki zostały upolitycznione. Polski ruch kobiecy zachęcał do aktywności zawodowej czy rozwoju intelektualnego, kulturalnego i wiązał się z najważniejszą dla Polaków kwestią wyzwolenia spod zaborów [Chojnacki 1996]. Idea wyzwolenia polskiej kobiety łączyła się więc ściśle z dążeniem do wyzwolenia narodu. Polskie kobiety spotykały prześladowania polityczne nie z powodu ubiegania się o prawa kobiet, ale z powodu walki o odzyskanie niepodległości, czego przykładem może być pierwsza zorganizowana grupa kobieca „Entuzjastki”. Większość aktywistek grupy, na czele z Narcyzą Żmichowską, została uwięziona przez władze rosyjskie, a następnie skazana na osiedlenie poza Warszawą [Fuszara 2008].

W ciągu całego XIX stulecia utrzymywał się patriarchalny, typowo feudalny model stosunków międzyludzkich, w którym kobiecie wyznaczono funkcję żony i matki. Walka o prawa kobiet na ziemiach polskich była procesem długotrwałym i toczyła się od lat dwudziestych XIX wieku aż do 1921 roku [Orzeł 2010]. Wzrost aktywności kobiet na ziemiach polskich pod koniec XIX wieku wyrażał się w coraz większym ich udziale w działalności partii politycznych, organizacji społecznych, zawodowych i oświatowych [Chojnacki 2000]. Zaangażowane na niwie publicznej kobiety akcentowały, iż ich nadrzędnym celem jest uzyskanie praw wyborczych dla całego narodu polskiego. Idea ta zdobywała coraz większą popularność. Szczególne zasługi w propagowaniu przyznania praw wyborczych kobietom miały m.in. Zofia Daszyńska-Golińska, Paulina Kuczalska-Reinschmit, Walentyna Najdus [Żarnowska 1994]. Orędownikami równouprawnienia kobiet w kwestii praw wyborczych byli także wybitni pisarze i uczeni. Aleksander Świętochowski w swoich dwóch publicznych odczytach: „O średnim wykształceniu kobiet” i „O wyższym wykształceniu kobiet”, wydrukowanych w „Przeglądzie Tygodniowym”, żądał gruntownego średniego wykształcenia na zasadach realnych, zbijając niedorzeczne twierdzenie, że nauka demoralizuje kobietę. Jego poglądy popierał Edward Prądzyński, drukując na łamach „Bluszczu” traktat „O prawach kobiet”, w którym domagał się dopuszczenia płci pięknej do edukacji, samodzielnego wyboru męża, współdecydowania o losie dzieci [Bednarz-Grzybek 2010]. Piotr Chmielowski, krytyk i historyk literatury, za jedną z przyczyn powstania

dążeń emancypacyjnych uważał „brak mężczyzn szlachealnych i wykształconych, co by siostram, żonom i córkom mogli przewodniczyć na drodze udoskonalenia umysłowego i moralnego” [Chmielowski 1885].

W drugiej połowie XIX i na początku XX wieku kolejnym głównym celem, oprócz praw wyborczych, stało się prawo do edukacji. Hasła emancypacyjne, dotyczące w pierwszej kolejności edukacji i aktywności zawodowej, zyskały na popularności na ziemiach polskich właśnie w tym okresie. Dwóm najwybitniejszym pisarkom tego okresu – Elizie Orzeszkowej i Marii Konopnickiej – były bliskie postulaty prawa kobiet do wykształcenia i pracy zawodowej. Eliza Orzeszkowa w swoim artykule pt. „Kilka słów o kobietach” [1873] pisała także, że „kobieta równym mężczyźnie jest człowiekiem”. Szczególną popularność zdobyła powieść Orzeszkowej „Marta” [1873], gdzie pisarka ukazała tragedię kobiety nieprzystosowanej do samodzielnego życia [Wielka Encyklopedia PWN 2004]. Powieść „Marta” – jak pisała Celina Walewska, która współpracowała z pionierkami ruchu feministycznego, a przez dwa lata była przewodniczącą Polskiego Stowarzyszenia Równouprawnienia Kobiet – „zbudziła ze snu kobiety”. Zrozumiały one bowiem, czym jest w życiu samowystarczalność [Walewska 1930]. Zdaniem Walewskiej „Marta” stała się po „Entuzjastkach” drugim ważnym etapem w ruchu kobiecym. Orzeszkowa jednak, co sugeruje Walewska, jak i współczesny jej Prądyński, bała się bezkompromisowości. Uważała bowiem, że pełne równouprawnienie może zaszkodzić sprawie narodowej. „Geniuszem, intuicją, zrozumieniem potrzeb chwili pchnęła Orzeszkowa ruch kobiecy w ciągu doby o pół stulecia naprzód, ale „naszą bojownicą” jeszcze być nie chciała”. Dwudziestopięciolecie pracy pisarskiej Elizy Orzeszkowej stało się świetnym pretekstem do zorganizowania pierwszego konspiracyjnego kongresu kobiet, który odbył się w Warszawie w 1891 r. Kolejne tego typu zjazdy, na które przyjeżdżały kobiety ze wszystkich zaborów, miały miejsce w 1894 roku we Lwowie, w 1898 w Zakopanem, w 1900 i 1905 roku w Krakowie [Fuszara 2008].

Większych praw dla kobiet w zakresie udziału w życiu ekonomicznym i społecznym domagała się także Maria Konopnicka. Występowała ona przeciwko typowi kobiety egzaltowanej [Bednarz-Grzybek 2010]. Te radykalne poglądy głosiła w redagowanym przez siebie w latach 1884–1886 kobiecym czasopiśmie „Świt”, co było przyczyną upadku tego czasopisma. Aby myśleć w tamtym okresie o prawach obywatelskich kobiet, dostępie do wykształcenia, należało zmienić świadomość społeczną. Uwolnienie się od patriarchalnych więzów i schematów pozwoliłoby na formalną równość kobiety jako „człowieka i obywatela” [Orzeł 2010]. Próby zmian stereotypowego myślenia podejmowały „Entuzjastki”, które wyłamywały się nieraz w sposób rażący z przyjętych powszechnie w towarzystwie form. Zaczęły obcinać włosy na krótko, sięgały

po cygara, a nawet fajki [Chmielewski 1885]. „Entuzjastki” skupione wokół Narczyży Żmichowskiej, powieściopisarki, żądały większego dostępu do wiedzy oraz swobody i niezależności w stosunkach społeczno-gospodarczych.

Należy podkreślić, iż działalność ruchu kobiecego miała odmienny charakter w zależności od zaboru. W zaborze austriackim, zgodnie z Ustawą o stowarzyszeniach z 1867 roku, „obcokrajowiec, kobieta i małoletni nie mogli być przyjęci do stowarzyszenia politycznego” [Żarnowska 1994]. Kobieta pozbawiona praw politycznych nie miała więc możliwości reprezentowania swoich interesów.

W zaborze pruskim, w okresie najsilniejszego procesu germanizacji, przypadającego na koniec XIX wieku i początek XX, kobiety organizowały wiece w obronie używania języka polskiego w szkołach i na zebraniach publicznych [Abram 1999]. W zaborze pruskim panowały specyficzne warunki, wymagające od kobiet, ale także i od mężczyzn walczących o wyzwolenie narodu, działań służących przetrwaniu polskości. W Wielkopolsce pionierką ruchu kobiecego była Emilia Sczaniecka. Założone przez nią w 1871 roku stowarzyszenie Pomocy naukowej dla ubogich dziewcząt, w 30 lat później liczyło już 2.500 członków [Walewska 1930].

Pierwszą organizacją trójzaborową, zajmującą się głównie tajnym nauczaniem, było Koło Kobiet Korony i Litwy (1886–1905) [PWN 2004]. Z inicjatywy tej organizacji odbył się w Warszawie w 1891 r. wspomniany już pierwszy oficjalny zjazd, dotyczący spraw gospodarczych pracy kobiecej. Wzięło w nim udział około 200 działaczek z całej Polski [Kałwa 2000].

W zaborze rosyjskim po rewolucji w 1905 roku polskie kobiety uzyskały prawo zrzeszania się w związki. Najpierw powstało Polskie Stowarzyszenie Równouprawnienia Kobiet, a dwa lata później Związek Równouprawnienia Kobiet Polskich, który najsilniej optował za walką o prawa kobiet i, w przeciwieństwie do innych organizacji, kwestię kobiecą stawiał na pierwszym miejscu. Na czele tego związku stanęła Paulina Kuczyńska-Reinschmit, nawołując kobiety do pracy nad sobą i do walki o równe prawa [Walewska 1930]. W latach 1915 i 1919 Związek słał memoriały opracowane przez swoją przewodniczącą m.in. do Rady Miejskiej miasta Warszawy o przyznanie kobietom praw wyboru i wybieralności na równi z mężczyznami. Na uwagę zasługuje także fakt, iż przed pierwszymi wyborami do rosyjskiej Dumy, kobiety wystosowały po raz pierwszy do Koła Polskiego petycję o zrównanie praw wyborczych kobiet i mężczyzn. Na terenie zaboru rosyjskiego powstała również w 1913 r. zakonspirowana Liga Kobiet Pogotowia Wojennego, działająca na rzecz Legionów Polskich i przekształcona później w Związek Pracy Obywatelskiej Kobiet [PWN 2004]. Jej odpowiednikiem na terenie Śląska i Galicji była Liga Kobiet. Organizacje te zajmowały się opieką nad rannymi oraz prowadziły tak-

że działalność kulturalno-oświatową [Kałwa 2000]. W czasie I wojny światowej kobiety pełniły wiele funkcji społecznych i zawodowych, które w czasie pokoju były zarezerwowane dla mężczyzn. Ta pozytywna ocena aktywności kobiet, wystawiona przez ówczesne elity polityczne, zaowocowała przyznaniem im praw wyborczych w kilku krajach, w tym także w niepodległej w 1918 roku Polsce [Żukowski 1999].

W zaborze austriackim, mimo ustawy z 1867 roku, zabraniającej kobietom i mniejszościom udziału w organizacjach politycznych, istniały najbardziej sprzyjające warunki do działania. Powstał tam bowiem jednoizbowy Sejm krajowy [Sczaniecki 1985], jak również działały instytucje samorządowe. Samorząd powiatowy istniał m.in. w Galicji, a jego organami były: rada powiatu z marszałkiem powiatowym na czele i wydział powiatowy. Powiaty dzieliły się na gminy z wybieranymi od 1862 r. wójtami. Organem samorządu gminnego była rada gminy i zwierzchność gminna. W miastach organami kolegialnymi samorządu były rady miejskie, a organem wykonawczym burmistrz, w większych miastach prezydent. Istnienie instytucji samorządowych spowodowało, że pojawiły się głosy o przyznaniu praw politycznych kobietom i dostępie do tychże instytucji. Ciekawą próbą wykorzystania regulacji prawnych dla skorzystania z praw wyborczych były działania podejmowane przez kobiety w mieście Białą. Stwierdziły one bowiem, że spełniają kryteria przewidziane w ustawie o samorządzie miejskim, w której wymieniono pełnoletniość, zamieszkanie w gminie od co najmniej roku i opłacanie podatków w określonej prawem wysokości. Ustawa nie mówiła wprost o płci, dlatego kobiety zainterweniowały w Magistracie, domagając się umieszczenia na listach wyborczych. Gdy ten nie zgodził się na to, odwołały się do Najwyższego Trybunału Państwa. Trybunał wyraził opinie, że określenie w ustawie „każdy” obejmuje mężczyzn i kobiety, z tym, iż kobiety mogą głosować tylko przez swojego pełnomocnika, a więc w zastępstwie żony mógł głosować mąż, który dzięki temu uzyskiwał dwa głosy. To samo dotyczyło się kobiet w żeńskich klasztorach, które musiały korzystać z pomocy mężczyzn – pełnomocników [Najdus 1994]. Publicystki nawiływały jednak kobiety, aby te świadomie korzystały z prawa głosu, nie dając mężczyznom możliwości przekazania dodatkowego głosu.

Pod petycją do Rady Miejskiej we Lwowie dotyczącej sprawy dostępu kobiet do tych instytucji samorządowych zebrano cztery tysiące głosów. W 1905 roku namiestnikowi władz austriackich przekazano kolejną odezwę, pod którą podpisało się dwanaście tysięcy osób. Podobną akcję przeprowadzono w 1908, ale również bezskutecznie [Siemieńska 1990]. W czasie wyborów do Sejmu Krajowego Lwowski Związek Równouprawnienia Kobiet zorganizował kampanię wyborczą Marii Dulębianki, na posłankę miasta Lwowa. Otrzymała ona 511 głosów, które zostały unieważnione. Dla członkiń Związku była to także

świetna okazja do rozpoczęcia akacji na rzecz walki o równouprawnienie polityczne [Abram 1999].

Działaczki ruchów kobiecych ze wszystkich trzech zaborów zorganizowały w 1917 r. Zjazd Kobiet Polskich, na którym kolejny raz sformułowano postulaty równouprawnienia kobiet. Wybrano na nim delegację, z Justyną Budzyńską-Tylicką jako przewodniczącą, która była zobligowana do przeprowadzenia rozmów z tworzącym się wówczas polskim rządem na temat praw wyborczych. Na zjeździe tym powołano Centralny Komitet Politycznego Równouprawnienia Kobiet, który zorganizował manifestację pod hasłem przyznania kobietom praw wyborczych. Ostatecznie dekretem z 28 listopada 1918 roku o ordynacji wyborczej do Sejmu Ustawodawczego, przyznano czynne i bierne prawo wyborcze wszystkim obywatelom, bez względu na płeć [Ajnenkiel 1998]. O tym, że „prawo wybierania ma każdy obywatel polski bez różnicy płci, który w dniu ogłoszenia wyborów ukończył lat 21, używa w pełni praw cywilnych i zamieszkuje w okręgu wyborczym przynajmniej od przedednia ogłoszenia wyborów w Dzienniku Ustaw” mówił art. 12 zapisany w konstytucji marcowej z 1921 roku [Dz. U.1921.44.267 wersja: 1921-06-01-1921-06-24]. Polska konstytucja marcowa z 1921 roku należała do jednych z pierwszych na świecie, które sankcjonowały ten stan rzeczy [Żukowski 1999]. Był to moment przełomowy w historii Polski i w kwestii nadania praw wyborczych kobietom. Polska odzyskała po 123 latach niewoli niepodległość, a starania kobiet o decydowanie o losach kraju zostały uwieńczone zapisem w konstytucji. Dopiero walka przeciętnych kobiet, jaką musiały stoczyć reprezentantki płci pięknej w XIX wieku, pozwoliła nie tylko na szersze możliwości edukacyjne, ale także na zdobycie praw politycznych, a w przyszłości zaistnienie w roli polityków [Orzeł 2010]. Ten ważny dla kobiet moment przyznania praw wyborczych Maria Grossek-Korycka podsumowała w taki oto sposób: „Godzina, którą w tej chwili wskazuje zegar świata, jest dla kobiety rozdzielną dwóch epok. Jest to olbrzymi słup wiorstowy, górujący nad tysiącami lat w tył i naprzód (...) Stoimy na platformie zdobytych wszystkich praw. To, co było marzeniem i utopią, stało się rzeczywistością i posiadaniem. W dziejach kobiety nastąpił przewrót, z którym może się porównać w przeszłości ten tylko „słup wiorstowy”, wkopany w chwilę, gdy z niewolnicy równej zwierzęciu domowemu podniosła się godna matrona. Dziś stała się indywiduum, tak samo jak mężczyzna: obywatelem świata. Przed kobietą otwały się wszystkie drogi” [Grossek-Korycka 1928]. Tym „słupem wiorstowym” był dla polskiej kobiety 1918 rok. Zgodnie z postanowieniami dekretu z 28 listopada 1918 roku, na wyznaczonym obszarze odbyły się wybory do Sejmu Ustawodawczego [Ajnenkiel 1989]. Kobiety, już w niepodległej Polsce, wybierały i były wybierane. Tak o tym fakcie pisała Cecylia Walewska: „Zostałyśmy pełnoprawnymi obywatelkami wolnego pań-

stwa naszego... Mamy już całe pokolenie kobiet, które bez własnego udziału osiągnęły czynne i bierne prawo wyborcze. Niechże wiedzą, z jakim twardym wysiłkiem przygotowany był grunt dla uświadomienia społeczeństwa o konieczności przyznania go. Niech wiedzą, jak bardzo życiem i czynem stwierdziły nasze bojownice prawa swoje do mandatu przedstawicieli narodu i z jaką pełną ufnością przelewają je na swe młode następczynię” [Walewska 1930].

Droga do uzyskania praw wyborczych przez polskie kobiety była długa i wyboista. Nie sposób zapomnieć o przełamywaniu stereotypów dotyczących aktywności politycznej kobiet, która miała spowodować zaniedbywanie podstawowych obowiązków żony i matki. Tą trudną próbę podjęły „Entuzjastki”, żądając swobody i niezależności w stosunkach społeczno-prawnych. Ich rażący sposób przełamywania norm powszechnie przyjętych w towarzystwie, uznano za wprowadzanie zamętu w życie rodzinne. Poza tym kobiety wielokrotnie spotykały się ze stwierdzeniem, padającym z ust działaczy partyjnych, że „czas na kobiety przyjdzie po odzyskaniu niepodległości” [Dulębianka 1999]. Wyrażali oni także często obawy, czy kobiety będą umiały zrobić pożytek z prawami obywatelskimi, skoro nie są przygotowane do tego typu działalności. Mimo tych przeszkód kobiety przełomu XIX i XX wieku przyjmowały różne strategie walki o swoje prawa, organizowały zjazdy, zakładały stowarzyszenia, a także mogły liczyć na wsparcie bardziej postępowych mężczyzn, chociażby na Ligę Mężczyzn dla Obrony Praw Kobiet, na której czele stanął prof. Bolesław Pawlewski, rektor Politechniki [Fuszara 2008].

Nie można jednoznacznie oddzielić walki o odzyskanie niepodległości od kwestii nadania praw wyborczych wszystkim obywatelom bez względu na płeć. Polskie kobiety nie zapomniały o tym, że w wolnym kraju muszą mieć takie same prawa jak mężczyźni. Sprawa równouprawnienia nie była wcale przez nie marginalizowana, o czym świadczy ich aktywność w organizowaniu się w różnego rodzaju formach. Działając w ich strukturach słały petycje, memoriały do władz o przyznanie kobietom praw wyboru i wybieralności. To wszystko zostało uwieńczone włączeniem kobiet do grona pełnoprawnych obywateli II Rzeczypospolitej Polskiej. Kobiety na równych prawach z mężczyznami brały udział w pierwszych wyborach parlamentarnych. Ta sytuacja z nowym statusem prawnym wymagała jednak stworzenia innego wizerunku kobiety, która miała się stać na równi z mężczyzną kreatorem życia publicznego. Być może Polki nie były tak waleczne jak angielskie sufrażystki organizujące demonstracje, podczas których niejednokrotnie dochodziło do starć z policją i aresztowań. Zbyt dużo było na ziemiach polskich rozlewu krwi, dlatego Polki wołały o równe prawa walczyć drogą pokojową, odwołując się nawet do Najwyższego Trybunału Państwa o wykładnię prawną w zakresie głosowania w wyborach. To, że Polska znalazła się w czołówce krajów w Europie, które najwcześniej

zlikwidowały cenzus płci, należy zawdzięczać ogromnej determinacji tych, które nie bały się z podniesioną głową domagać równego traktowania. Polska była w pierwszej jedenastce krajów w Europie, w których kobiety uzyskały pełne prawa wyborcze. Wcześniej miało to miejsce w Finlandii, Norwegii i Danii. W 1918 r. dołączyły do nich: Austria, Estonia, Niemcy, Węgry, Litwa, Łotwa, Rosja Radziecka i oczywiście Polska. Pojawienie się posłanek w Sejmie Ustawodawczym było wielkim narodowym wydarzeniem, bowiem zapoczątkowało marsz kobiet do stanowisk decyzyjnych w państwie, dostrzeżono ich ogromną rolę w budowaniu demokratycznego państwa prawa.

Streszczenie

Artykuł ten traktuje o drodze polskich kobiet do uzyskania praw wyborczych. Nie była ona łatwa i zbiegła się z odzyskaniem przez Polskę niepodległości. Kobiety musiały przełamywać patriarchalny, typowo feudalny model stosunków międzyludzkich, w którym wyznaczono im funkcje matek i żon. Tradycja oraz normy obyczajowe umiejscawiały kobiety poza nawiasem praw politycznych. Pod koniec XIX wieku w Polsce pod zaborami rodził się w bólach ruch feministyczny. Mimo, że polskie feministki nie uzyskały takiego rozgłosu jak angielskie, ich wkład w walkę o dostęp do sfer życia publicznego zastrzeżonego tylko dla mężczyzn był niezaprzeczalny. To wszystko zostało uwieńczone włączeniem kobiet do grona pełnoprawnych obywateli II Rzeczypospolitej Polskiej. Dekretem z 28 listopada 1918 roku o ordynacji wyborczej do Sejmu Ustawodawczego, przyznano czynne i bierne prawo wyborcze wszystkim obywatelom, bez względu na płeć. Dnia 26 stycznia 1919 r. po raz pierwszy w niepodległej Polsce, kobiety wybierały i były wybierane.

Słowa kluczowe: polskie kobiety, prawa wyborcze, ruch feministyczny, przełom.

Summary

This article treats about way of polish woman for obtainment of electoral right. It was not so easy and with recovery by Poland of independence runaway. Women must have broken patriarchal, feudal model of interpersonal attitude relation which appointed functions of mothers and wives. Tradition talks and it talks beyond parenthesis moral norm political woman. Feminist movement traffic was born in Poland under annexation in pains near the end XIX century age. In spite of the fact that they have not got Polish feminists as English such prominence, contribution was undeniable to battle about access to spheres of public reserved lives for men only. Everything ended with giving woman full rights in Polish Republic. On the 28 of November 1918 year electoral court act for legislative Parlament decree, effective concede and passive electoral right were given to all citizens, independently of sex. For the first time in the independent Poland, on the 26 of January 1919, women could choose and be chosen.

Key-words: Polish woman, electoral right, feminist movement, break.

Bibliografia

- Abram M. (1999), *Aktywizacja polityczna kobiet polskich na przełomie XIX i XX wieku* [w:] E. Pakszysz, W. Heller (red.), *Humanistyka i płeć III. Publiczna przestrzeń kobiet obrazy dawne i nowe*, Poznań.
- Ajnenkiel A. (1989), *Historia Sejmu Polskiego*, t. 2, cz. 2: *Rzeczpospolita*, Warszawa.
- Bednarz-Grzybek R. (2010), *Emancypantki i patriotka: wizerunek kobiety przełomu XIX i XX wieku w czasopiśmie Królestwa Polskiego*, Lublin.
- Chmielowski P. (1885), *Autorki polskie wieku XIX. Studium literacko-obyczajowe*, Warszawa.
- Chojnacki A. (1996), *Kobiety i polityka* [w:] A. Żarnowska, A. Szwarc (red.), *Kobiety i świat polityki w niepodległej Polsce 1918–1939*, Warszawa.
- Chojnacki A. (2000), *Aktywność kobiet w życiu politycznym* [w:] A. Żarnowska, A. Szwarc, *Równe prawa i nierówne szanse*, Warszawa.
- Daszyńska-Golińska Z. (1918), *Prawa wyborcze kobiet*, Warszawa.
- Dulębianka M. (1999), *Polityczne stanowisko kobiety* [w:] A. Górnicka-Boratyńska, *Chcemy całego życia. Antologia polskich tekstów feministycznych z lat 1870–1939*, Warszawa.
- Grossek-Korycka M. (1928), *Świat kobiety*, Warszawa.
- Fuszara M. (2008), *Walka Polek o prawa wyborcze* [w:] *O społeczeństwie, moralności i nauce, miscellanea*, pod red. W. Pawilka, E. Zakrzewskiej-Manterys, Warszawa.
- Fuszara M. (2006), *Kobiety w polityce*, Warszawa.
- Kałwa D. (2001), *Kobieta aktywna w Polsce międzywojennej*, Kraków.
- Kałwa D. (2000), *Model kobiety aktywnej na tle sporów światopoglądowych. Ruch feministyczny w dwudziestoleciu międzywojennym* [w:] A. Żarnowska, A. Szwarc, *Równe prawa i nierówne szanse. Kobiety w Polsce międzywojennej*, Warszawa.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, Dz. U.1921.44.267 wersja: 1921-06-01-1921-06-24.
- Kuczalska-Reinschmit P. (1908), *Wyborcze prawa kobiet* [w:] *Chcemy całego życia. Antologia polskich tekstów feministycznych z lat 1870-1939* (1999), pod red. A. Górnickiej-Boratyńskiej, Warszawa.
- Najdus W. (1994), *O prawach dla kobiet w zaborze austriackim* [w:] *Kobieta i świat polityki. Polska na tle porównawczym w XIX i początkach XX wieku, Zbiór studiów*, pod red. A. Żarnowskiej, A. Szwarc, Warszawa.
- Orzeł J. (2010), *Sytuacja społeczno-polityczna kobiet na ziemiach polskich w XIX wieku* [w:] *Kobiety w polityce* pod red. J. Marszałek-Kawy, Toruń.
- Petrażycki L. (1901), *O prawa kobiet*, Lwów.

-
- Pietrzak M. (2000), *Sytuacja prawna kobiet w Drugiej Rzeczypospolitej* [w:] *Równe prawa i nierówne szanse kobiet w Polsce międzywojennej*, pod red. A. Żarnowskiej, A. Szwarca, Warszawa.
- Siemińska R. (1990), *Płeć, zawód, polityka. Kobiety w życiu publicznym w Polsce*, Warszawa.
- Szczaniecki M. (1985), *Powszechna historia państwa i prawa*, Warszawa.
- Wielka Encyklopedia PWN (2004), t. 14 i 20, Warszawa.
- Walewska C. (1930), *W walce o równe prawa: nasze bojownice*, Warszawa.
- Żarnowska A. (1994), *Prywatna sfera życia rodzinnego i zewnętrzny świat życia publicznego – bariery i przenikania (przełom XIX i XX w.)* [w:] *Kobieta i świat polityki. Polska na tle porównawczym w XIX i początkach XX wieku, Zbiór studiów*, pod red. A. Żarnowskiej, A. Szwarca, Warszawa.
- Żukowski A. (2011), *Partycypacja wyborcza kobiet – wyzwania i dylematy*, Toruń.
- Żukowski A. (1999), *Systemy Wyborcze, Wprowadzenie*, Olsztyn.

Ilona Zakowicz

Uniwersytet Wrocławski

Seniorzy w rodzinie. Wybrane sposoby kreowania wizerunków starości i osób starszych w reklamie

Elders in the family. The chosen ways to create a picture of old age and old people in advertising

“Każdy typ ustroju społeczno-gospodarczego
i kulturalnego odpowiada za rolę
i wizerunek własnych starców”
[Minois 1995, ss. 17–1].

Zarówno w kręgach akademickich, jak i szeroko rozumianej opinii publicznej starość budzi coraz większe zainteresowanie. Można wręcz zaryzykować stwierdzenie, iż stała się ona tematem modnym, podczas gdy do niedawna była sprawą czysto prywatną, rodzinną [Minois 1995, s. 14]. Potwierdzeniem powyższej tezy jest wielość publikacji oscylujących wokół starości i zagadnień z nią związanych. Przyczyn owego wzmożonego zainteresowania problematyką gerontologiczną należy się doszukiwać między innymi w zjawisku demograficznego starzenia się społeczeństw, które zwykło się określać mianem jednego z najważniejszych procesów zachodzących we współczesnych europejskich społeczeństwach – w tym również w społeczeństwie polskim. Obserwowane wydłużanie się czasu życia jednostek, wraz z dyskutowanym coraz powszechniej ujemnym przyrostem naturalnym, sprawiają, iż seniorzy stają się coraz liczniejszą, i co za tym idzie, coraz uważniej „oglądaną” grupą społeczną.

Na temat starości, będącej specyficznym etapem życia ludzkiego, wiele już powiedziano i napisano. Pomimo to nie sposób wskazać jednej, powszechnie obowiązującej definicji tego okresu. Niektóre jego aspekty wymykają się pełnemu poznaniu, inne zaś okazują się tak silnie związane z wymiarem indywidualnym każdej jednostki, iż wszelkie próby uogólnień z góry skazane są na

niepowodzenie. Późna dorosłość już z samej swej istoty jest stanem trudnym do uchwycenia i jednoznacznego zdefiniowania. Obejmuje ona szereg zjawisk, które – choć osadzone w konkretnej kulturze, społeczeństwie i czasie – z racji tego, iż dotyczą złożonego indywiduum ludzkiego, wymykają się prostym generalizacjom. Sposób percypowania starości, jej obrazowania, rozumienia i definiowania, jest kulturowo i historycznie zmienny, dlatego też każdorazowo wymaga on swoistego wysiłku interpretacyjnego, celem którego jest zrozumienie czy też, precyzyjniej rzecz ujmując, przybliżenie jego nie do końca rozpoznanej istoty.

„W obecnych czasach społeczeństwa <<starzeją się>>, tj. grupa starszych ludzi stanowi znaczny odsetek ogółu ludności, co sprawia, że nie jest to tylko sprawa poszczególnych osób, ale problem o zasięgu społecznym” [Stochmiałek 2005, s. 36]. Z tego też powodu podejmowanie tematyki starości, w jej niezwykle zróżnicowanych reprezentacjach i przejawach, jawi się jako zadanie istotne i konieczne, zarówno z punktu widzenia uwarunkowań społeczno-kulturowych, jak i motywacji indywidualnych. Refleksja tego rodzaju pozwala bowiem ludziom oswajać się z przemijaniem, starością i śmiercią – zjawiskami, które, choć nieuniknione, wciąż są tabuizowane. Przyczynia się ona także do kształtowania pozytywnego wizerunku starości jako wartościowego i interesującego okresu życia.

Starość – a precyzyjniej jej obraz – jest pochodną czasów, w perspektywie których jest rozpatrywana. Dlatego też w XXI wieku, w którym pluralizm i złożoność zdają się dotyczyć większości zjawisk, z jakimi człowiek się mierzy, starość ujawnia się w wielu rozmaitych odsłonach. Jedną z nich jest zapośredniczenie starości przez dyskurs medialny. Wzrastający wskaźnik „zauważalności” i „słyszalności” seniorów, coraz powszechniejszy ich „udział” w mediach, jest między innymi efektem uznania tej grupy społecznej za „atrakcyjną” z ekonomicznego punktu widzenia. Odkąd zaczęto postrzegać osoby starsze za liczącą się grupę konsumentów, liczba przeznaczonych dla nich produktów i usług uległa zwiększeniu. Przedsiębiorcy szybko dostrzegli, iż w seniorach tkwi niewykorzystany dotąd „potencjał konsumpcyjny”. Częstotliwość emitowania reklam (których grupą docelową są seniorzy lub ich bliscy krewni), liczba programów (w których udział biorą osoby w tak zwanym „trzecim wieku”) stale wzrasta. W efekcie zwielokrotnieniu ulega także liczba zróżnicowanych strategii obrazowania późnej dorosłości w mediach masowych i nowych mediach.

Przykładowe strategie kreowania wizerunku osób starszych

Szczególnie interesujące, z punktu widzenia powyższego artykułu, są te przekazy reklamowe, w których starość i osoby starsze ukazują się na tle rodziny. Nasuwają one bowiem ciekawe spostrzeżenia i wnioski, uwidaczniają różni-

cowane wizerunki starości i osób starszych, a także sposoby „posługiwania się starością”. Do najpopularniejszych obrazów starości, jakie obserwujemy w reklamach, należą:

Wizerunek I – senior jako babcia – dziadek

Nie jest odkrywczym stwierdzenie, iż wizerunkiem najbardziej rozpowszechnionym, przychodzącym na myśl poniekąd spontanicznie (gdy podejmujemy rozważania nad starością) okazuje się ten, który sprowadza okres późnej dorosłości do roli babci, dziadka (np. reklama firmy „Era”, <http://www.youtube.com/watch?v=ojBFOdGqALM>). Powszechność tego skojarzenia potwierdzają między innymi środki masowego przekazu. Ukazywanych w nich seniorów niezwykle często sytuuje się w kontekstach, które za sprawą utrwalonych w naszej kulturze sensów i znaczeń przywołują na myśl postać dziadka lub babci. Doszukując się przyczyn dominacji owej perspektywy oglądu starości, warto zauważyć, iż zasadza się ona z jednej strony na tradycji uznawania tej roli za dominującą i ważną dla tego etapu życia, z drugiej zaś na stereotypach.

Błędne przeświadczenia, jakimi starość została obarczona oraz brak rzetelnej wiedzy o tym etapie życia sprawia, iż nierzadko bywa ona postrzegana jako czas pozbawiony wartości. Starość narażona na niewłaściwe, czy wręcz mylne interpretacje, obrasta coraz grubszą warstwą stereotypów i błędnych przekonań. Zdaje się to potwierdzać pogląd, iż osoby starsze mają nadmiar wolnego czasu, który mogą, a nawet powinny poświęcić wnukom, rodzinie. Osoby starsze są też uznawane za bierne i wycofane, w powszechnej opinii brak im aktywności i twórczych zainteresowań. Stąd też opieka nad najmłodszymi członkami rodziny jawić się może jako jedna z najatrakcyjniejszych form aktywności. Do reklam, których przekaz skonstruowany jest na kanwie utrwalonych w społecznej wyobraźni przekonań (czy wręcz stereotypów) na temat starzenia się, zaliczyć należy te z nich, w których kobieta (w okresie późnej dorosłości) występując w roli babci: gotuje, sprząta, czyta bajki, dba o zdrowie najbliższych, udziela wskazówek, wspiera. Jest miłą staruszką (w bujanym fotelu, ze spiętymi w kok siwymi włosami, w okularach, twarzą pełną zmarszczek), gospodynią domową, opiekunką, doradcą, pielęgniarką – za przykład może posłużyć reklama leku na przeziębienie „Flegamina”, która „od lat nam pomaga” (słowa te wypowiada w gronie rodzinnym seniorka – babcia), http://www.youtube.com/watch?v=Y5Yc0kN_55o.

Mężczyzna w tak zwanym „trzecim wieku”, wcielający się w przekazie reklamowym w rolę dziadka, to najczęściej towarzysz zabaw, organizator czasu wolnego wnuków (gra w szachy, rodzinne zbieranie grzybów), np. w reklamie herbaty „Saga”, <http://www.youtube.com/watch?v=jQA_JR5fyqo>. To także mentor, nauczyciel, wychowawca, autorytet. Jest on swoistym łącznikiem

między terażniejszością i tym co minione, świadkiem historii, strażnikiem rodzinnych tradycji, np. w reklamie cukierków Werthers Original, <<http://www.youtube.com/watch?v=byEmdbLo1PA>>. Dziadek przekazuje kultywowane od pokoleń wartości, podtrzymuje zwyczaje, np. w reklamie firmy Ikea, <<http://www.youtube.com/watch?v=i8289OTBvjQ>>. Twórcy reklam, odwołujący się do wizerunku seniorki – babci i seniora – dziadka, sprowadzają starość do jednej z kilku wymienionych przez Barbarę Szatur-Jaworską, Piotra Błędowskiego i Małgorzatę Dziegielewską ról społecznych. Jest nią „rola rodzinna, która jest urzeczywistniana poprzez bycie małżonkiem, rodzicem, dziadkiem – babcią” (Szatur-Jaworska, Błędowski, Dziegielewska 2006, s. 55). Na tym jednak różnorodność medialnych wizerunków starości się nie kończy. Przeciwnie, reklamy z jednej strony ujawniają utrwalone w świadomości społecznej sposoby percypowania starości, z drugiej natomiast je wytwarzają.

Analizując pierwszy z dostrzeżonych w przekazach reklamowych wizerunków starości (babcia – dziadek), warto mieć na uwadze fakt, iż nie każdy senior oddaje pierwszeństwo takiej wizji, która zasadza się na zaangażowaniu w działania na rzecz dzieci czy wnuków. Jak wskazuje Małgorzata Kutyla: „wybór i realizacja określonego stylu może być warunkowana osobowością babci lub dziadka” [Kutyla 2012, s. 366]. Z tej też przyczyny, część seniorów kreatywnie rozpatruje kwestię dalszych planów, perspektyw życiowych, wolnego czasu²¹. Wraz z zakończeniem aktywności zawodowej zasoby wolnego czasu ulegają zwiększeniu, w efekcie konieczna staje się refleksja nad możliwościami jego zagospodarowania. Dla wielu seniorów starość jawi się w pewnym sensie jako „czas odzyskany”. Moment, w którym mogą oni ponownie skoncentrować się na sobie i własnych marzeniach, celach, planach. W konsekwencji wycofują się z aktywnego uczestniczenia w życiu swoich bliskich, przekształcając troskę o ich codzienne potrzeby i oczekiwania w mniej absorbującą formę towarzyszenia rodzinie, wspierania jej w sposób umożliwiający im jednoczesną realizację własnych planów, aranżowania życia i codzienności na miarę własnych oczekiwań i pragnień.

Starość to dla niemałej części seniorów moment szczególny, tak zwany „trzeci wiek”, czy wręcz „druga młodość”. Wówczas to u części osób starszych zaobserwować można mniej lub bardziej dyskretne zmiany, jakie dokonują się między innymi w aspekcie życia towarzyskiego, relacji społecznych. Odnawianie dawnych czy zawieranie nowych znajomości, zaangażowanie w różnego rodzaju inicjatywy społeczno-kulturalne, Kluby Seniora czy Uniwersytety Trzeciego Wieku. Formy aktywności osób starszych są niezwykle zróżnicowane, dlatego

²¹ Autorka ma na myśli seniorów, dla których twórcze i aktywne korzystanie z czasu wolnego zasadza się między innymi na korzystaniu z propozycji kulturalnych, realizowaniu własnych pasji (kluby taneczne, chór, zajęcia plastyczne), spędzaniu czasu w gronie przyjaciół, zaangażowaniu w inicjatywy społeczne, przynależenie do stowarzyszeń, Uniwersytetów Trzeciego Wieku, Klubów Seniora itd.

też zasadnym wydaje się twierdzenie, iż zarówno w tym, jak i wielu innych aspektach grupa ta nie jest homogeniczna. W konsekwencji powinniśmy mówić o wizerunkach, nie zaś wizerunku starości, o jej wielopłaszczyznowym różnicowaniu. Potwierdzeniem tej tezy jest między innymi omówiony powyżej przykład dwóch odmiennych perspektyw starzenia się. Starość zwrócona „**ku rodzinie**”: gdy senior odczuwa potrzebę zaangażowania w sprawy rodzinne, chęć pocucia silnej przynależności (zasadzającej się między innymi na pragnieniu bycia potrzebnym), konieczność zacieśniania więzi międzypokoleniowych oraz starość zwrócona „**ku sobie**”: przyglądająca się własnym potrzebom i oczekiwaniom. Przykładem zawierającym elementy przynależące do drugiej z wymienionych strategii starzenia się jest między innymi reklama leku przeciwbólowego firmy „APAP”, w której ukazano grupę osób starszych, znanych spędzających czas na rozmowie w kawiarni. Analiza powyższej reklamy pozwala dostrzec obraz starości, który z jednej strony związany jest z zagadnieniami zdrowia i choroby, z drugiej natomiast z aktywnością seniorów, czasem spędzanym w gronie rówieśników. W tym miejscu uwidacznia się kolejna, realizowana przez osoby starsze rola, a jest nią rola „uczestnika grupy towarzyskiej” [Szatur-Jaworska, Błędowski, Dzięgielewska 2006, ss. 55–56]. Przykład reklamy, w której ukazana została starość zwrócona „ku sobie”, to reklama wspomnianej już firmy „APAP”. Głównymi postaciami tego przekazu medialnego jest małżeństwo seniorów. Starsza pani opowiada córce szczegóły niedawno odbytej podróży: „Od dawna o tym marzyliśmy. Mamy teraz w końcu **dużo wolnego czasu**, no to zdecydowałam. **W końcu ruszyliśmy w naszą wielką podróż autostopem**. Mamo, a tata? Przecież do kina trudno go wyciągnąć? On nabrał energii wewnętrznej, wiesz ja się nie bałam, że wybraliśmy się aż tak daleko. Ten twój ojciec to prawdziwy facet, prawdziwy mężczyzna, nawet jak złapał go ten jego ból, mogłam na niego liczyć, a on na mnie”, <<http://www.youtube.com/watch?v=bmshD0gMdzQ>>.

Wizerunek II – osoba starsza jako „problem”

Wizerunek ten, spośród wielu innych, wydaje się najbardziej krzywdzący, a w skutkach swych niezwykle niebezpieczny. Został on wykreowany na kanwie stereotypów i błędnych przekonań, sprowadzających starość wyłącznie do procesu starzenia się i obumierania organizmu. Utożsamiana z chorobami, dysfunkcjami, patologiami, urazami i dolegliwościami zdrowotnymi, późna dorosłość zmienia swój status. Staje się zjawiskiem niepokojącym, budzącym lęk i odrazę czasem, kiedy (zgodnie z opiniami części społeczeństwa) człowiek i jego „bycie w świecie” diametralnie traci na wartości. W kontekście tak pojętej starości senior staje się swoście rozumianym problemem, balastem, a nawet ciężarem. Niedołężny, bezwartościowy, niepotrzebny, nieprzydatny – zbędny?

Takie opinie i przekonania niestety nie należą do rzadkości, a ich społeczny rezonans udziela się także samym seniorom. Po przekroczeniu progu tzw. starości sędziwej nasilają się potrzeby związane z: „pomocą medyczną, opieką i wsparciem ze strony rodziny, instytucji oraz osób z najbliższego otoczenia” [Woźniak 1997, s. 83]. Świadomość owej zależności od osób trzecich, poczucie nieprzydatności, marginalizacja i społeczny brak akceptacji dla tego etapu życia wywołuje i wzmacnia w seniorach poczucie odrzucenia. Skłania ich do ujmowania swojej dalszej egzystencji w optyce pejoratywnych odczuć, stawiania się ciężarem dla rodziny, a także społeczeństwa.

Ujawniające się w późnej dorosłości rozmaite defekty umiejscawiane są przede wszystkim w ciele, bowiem to na jego powierzchni starość manifestuje swą obecność najwcześniej. Z tej też przyczyny ciało stanowi obszar największej troski, czego wyraz stanowi wielość przeznaczonych dla seniorów produktów kosmetycznych i farmakologicznych, ich ogromna popularność. Zmarszczki, siwe włosy, przebarwienia skóry, a także inne atrybuty starości we współczesnym społeczeństwie budzą niepohamowany niepokój. Kult piękna i młodości, estetyzacja życia codziennego, „wzrokocentryzm”, „reżim skopiczny”, tyrania wizerunku, wszystkie te zjawiska, a także wiele innych, sprowadzają starość na margines.

Dokonujące się w okresie późnej dorosłości zmiany i towarzyszące im lęki nie są jednak wyłącznie wyrazem zmian wizerunkowych, estetycznych. U ich podstaw tkwi przede wszystkim lęk przed przemijaniem i śmiercią. Osoby starsze, które nierzadko wymagają opieki i wsparcia ze strony najbliższych członków rodziny, instytucji, stają się dla nich w pewnym sensie obciążeniem. Utożsamianie starości z przemijaniem i śmiercią, problemami zdrowotnymi, koniecznością sprawowania opieki, wydatkami finansowymi sprawia, iż ten etap życia to dla wielu osób „właściwie powolne umierani” [Przybylski 2008, s. 9]. Powiązanie starości z chorobami i degradacją ciała wydaje się mocno osadzone w społecznej świadomości, podobnie jak utożsamianie tego etapu życia z finansowymi wydatkami, jakie ponosi nie tylko senior, ale także chcący się nim opiekować najbliżsi członkowie rodziny.

Potwierdzeniem powyższej tezy, zasadzającej się na przekonaniu, iż starość traktowana bywa jako swoisty problem natury estetycznej, społecznej i ekonomicznej, są między innymi reklamy firmy „4LifeDirect”, proponującej ubezpieczenie na życie z premią finansową, <www.4LifeDirect.pl>. Reklama pierwsza, senior: „całe życie troszczę się o swoich najbliższych. Chcę mieć pewność, że nawet gdy odejdę, nie zostawię ich **z problemami finansowymi**”. Narrator: „Pan Jan już zatroszczył się o swoich bliskich, ty też możesz”, <<http://www.youtube.com/watch?v=buiMATfPn-0>>. Innym przykładem reklamy firmy „4LifeDirect” jest przekaz, w którym obserwujemy rozmowę dwóch kobiet

– seniorek: „Teraz wiem, jakie to wsparcie i **jak bardzo to pomoże moim bliskim**”, <http://www.youtube.com/watch?v=bdfqgLt0E_4>. Analiza powyższych (a także wielu innych o podobnej wymowie) przekazów medialnych pozwala dostrzec iż kolejną, kreowaną przez media ilustracją starości jest ta wizja, w której zostaje ona utożsamiana ze śmiercią i jej następstwami.

Wszystko, co żyje, skazane jest na śmierć, w efekcie czego musi umrzeć. Ta odwieczna prawda, pomimo, iż niezwykle przykra i trudna do zniesienia, towarzyszy człowiekowi od pokoleń. W sposób szczególny uwidacznia się jednak w optyce starości, kojarzonej z biernością, wycofaniem z życia społecznego, chorobami, skromnymi środkami finansowymi, brakiem samodzielności, zależnością od osób trzecich. Człowiek stary, wymagający opieki i wsparcia, którego choroby oraz zbliżająca się perspektywa śmierci jest ściśle powiązana z nakładami finansowymi, budzi ambiwalentne uczucia. Co niezwykle interesujące, taki wizerunek starości, który oscyluje wokół negatywnych uczuć, przedstawień, symboli rzadko bywa ukazywany w reklamach. W myśl przekonania, iż: „złe jest to, co źle wygląda” [Klimczyk 2008, s. 64] „nie można zarobić na czymś, co nie ma żadnej wartości, bo jest zbyt swojskie i pospolite, ani też na czymś, co napawa strachem, wstrętem, czy też sprawia ból” [Ariès 2007, s. 120]. W efekcie nie sposób nie zauważyć, iż twórców reklam cechuje unikowy stosunek wobec starości sędziwej, na którą czyhają rozmaite zagrożenia w postaci przewlekłych chorób prowadzących do śmierci. W kontekście powyższych rozważań zasadnym wydaje się stwierdzenie, iż nie wszystkie wizerunki starości (którą, jak zauważa Jean Pierre Bois, sztucznie rozdzielono na dwoje: „zręcznie utworzoną, dynamiczną formułę trzeciego wieku oraz starość prawdziwą, którą przesunięto do czwartego wieku, zaczynającego się około osiemdziesiątki”) [Bois 1996, s. 11] są uprzywilejowane i promowane w mediach masowych. Starość sędziwa, kojarzona z tabuizowaną w kulturze zachodniej śmiercią, jeżeli już została zapośredniczona przez dyskurs medialny, ukazywana jest „nie wprost”. Twórcy reklam unikają obrazowania tejże, budzi ona bowiem nieprzyjemne skojarzenia, wywołuje lęk, a w konsekwencji przyczynić się może do spadku poziomu oglądalności przekazów.

Twórcy reklam sytuują starość w kontekście przemijania, straszą nią, jak gdyby dało się jej uniknąć lub też na wszelkie możliwe sposoby starają się ją ośwoić. Wszystko to jednak rzadko realizowane jest z myślą o seniorach. Częściej bowiem zabiegi te ukierunkowane są na ludzi, których ten etap życia jeszcze nie dotyczy. Są odpowiedzią na ich lęki i frustracje, a dzieje się tak dlatego, iż dla części społeczeństwa, jak zauważa Simone de Beauvoir: starość „nie służy niczemu. Jest jedynie bezużytecznym ciężarem i ma sprawiać jak najmniej problemów” [Beauvoir 2011, s. 248].

Wizerunek III – senior „sponsor”

Wizerunek ten jest pochodną przekonania, iż osoby starsze są dobrze sytuowane. Z jednej strony przypisuje się im mniejsze potrzeby, a w konsekwencji także wydatki, z drugiej zaś zasobność finansową i możliwość zwiększenia poziomu konsumpcji dóbr i usług. Ogromna część seniorów w Polsce dysponuje skromnymi środkami finansowymi, są jednak i tacy, którzy cieszą się wysokim poziomem zamożności. Posiadają oni kapitał umożliwiający im nie tylko inwestowanie, wzrost poziomu konsumpcji, ale także udzielanie wsparcia najbliższym członkom rodziny. Wizerunek utożsamiający starość z wyższym statusem materialnym, oszczędnościami, ustabilizowaną sytuacją rodzinną i majątkową został zapośredniczony przez dyskurs medialny. Wzrost liczby osób starszych w ogólnej liczbie ludności, a w konsekwencji dostrzeżenie w seniorach potencjału konsumpcyjnego sprawiło, iż wspomniany powyżej wizerunek bywa eksploatowany w mediach masowych (także nowych mediach) coraz intensywniej. Do przekazów medialnych zbudowanych na kanwie wspomnianego wizerunku seniora – sponsora należy cykl reklam „ING Banku Śląskiego”, w którym rola finansowego wspierania rodziny przez osoby starsze wydaje się wiodąca. Reklama pierwsza – postacią centralną przekazu jest starsza kobieta – babcia; wnuk: „o Babciu, słyszy babcia, koledzy”, babcia: „Ciekawe, gdzie byli twoi koledzy, kiedy potrzebowałeś na wczasy w Bułgarii”, narrator: „Pożyczasz pieniądze i tylko pieniądze jesteś winien”, <http://www.youtube.com/watch?v=o7_5MNSIAyE>. Reklama druga, babcia: „Zygryd, damy mu Zygyryd po dziadku, syn: Mamo, tylko nie Zygyryd, babcia: „Widzisz Zygyriu, babcia pożyczyla tatusiowi pięć tysięcy na kino domowe, a tatuś co?, narrator: „Pożyczasz pieniądze, i tylko pieniądze jesteś winien”, <<http://www.youtube.com/watch?v=CtLk1FdVX34>>. Już powierzchowna analiza cyklu reklam „ING Banku Śląskiego” pozwala dostrzec, iż przedstawione w przekazie medialnym rodzinne relacje są niezwykle płytkie. Sprowadzają się one jedynie do zależności finansowych, pragmatycznego traktowania seniorki i więzi międzypokoleniowych. Kontakty rodzinne jawią się jako rodzaj transakcji, wymiany, w której każda ze stron ma do zaproponowania inne dobro, realizuje odmienne cele w oparciu o odmienny system wartości. Wymowa cyklu reklam jest negatywna, obraz rodziny zaburzony, a nawet krzywdzący. Wizerunek seniora skonstruowany został na kanwie stereotypów i błędnych przekonań, co zdaje się wzmacniać powtarzający się w reklamach slogan.

Podsumowanie

Nie ma jednego, obowiązującego wizerunku starości. Powinno się raczej mówić o jej wielu odsłonach, rozmaitych perspektywach oglądu. Zdaniem Honoraty

Jakubowskiej, badania opinii publicznej wskazują, iż „ludzie starsi traktowani są jako grupa homogeniczna” [Jakubowska, Raciniewska, Rogowski 2009, s. 26]), „tak jakby po przekroczeniu pewnej magicznej granicy wieku zanikać miała ich różnorodność i indywidualne cechy” [Woźniak 1997, s. 75]. Opinia ta pozostaje jednak w sprzeczności z rzeczywistością. „Osoby starsze są obecnie coraz silniej różnicującą się grupą, zarówno w «odczuwaniu» starości, jak i w stylu życia, aktywności czy sytuacji materialnej” [Jakubowska, Raciniewska, Rogowski 2009, s. 26]. Zdaje się to potwierdzać Anna Kotlarska-Michalska, twierdząc, iż: „od początku lat 90. można zauważyć postępujące zróżnicowanie w położeniu ekonomicznym i społecznym tej grupy, zatem trudno o charakterystykę typowego emeryta i tym samym o wizerunek polskiej starości” [Kotlarska-Michalska 2000, s. 93].

O starości wiele już powiedziano i napisano, bywa ona rozpatrywana w rozmaitych kontekstach, ciesząc się coraz większym zainteresowaniem. Do tematów, których problematyka daleka jest od wyczerpania, zaliczyć należy zagadnienia oscylujące wokół sposobów kreowania wizerunków osób starszych w mediach masowych. Szczególnie, gdy ową perspektywę oglądu starości sytuuje się w kontekście rodziny. Wówczas bowiem dostrzec możemy nie tylko zróżnicowanie w obszarze obrazowania okresu późnej dorosłości, ale także roli i miejsca seniora w rodzinie, jego relacji z najbliższymi. Przedstawione powyżej przykłady przekazów medialnych pozwalają dostrzec, iż reklamy powielają zarówno pozytywne, jak i negatywne wzorce rodzinnych relacji. Odwołują się do funkcjonujących w społeczeństwie krzywdzących, kulturowych stereotypów i błędnych przekonań, które mogą niekorzystnie wpływać na społeczny odbiór starości i osób starszych. Posługują się wizerunkami późnej dorosłości dla osiągnięcia zamierzonych korzyści. Ukazują seniorów w tak zwanym „trzecim wieku”, „drugiej młodości” unikając wizerunku starości sędziwej. „czwarty wiek”. Manipulują obrazem starości, czyniąc z niej fenomen przede wszystkim społeczny, kulturowy – pomijając fakt, iż jest ona przede wszystkim przeżyciem natury osobistej.

Ujmowanie tego etapu życia w optyce naturalnych procesów starzenia się organizmu jawi się kreatorom medialnych przekazów jako estetycznie niepoprawne. Nie powinna zatem budzić zdziwienia skłonność do przekształcenia starości sędziwej w kulturowe tabu, tym bardziej, iż jak zauważa Ewa Podsiadła: „funkcjonujące w mediach tabu nie chroni wartości społecznych, ale wybiera i kultuwyje jedynie te pod względem marketingowo-sprzedażowym istotne” [Podsiadła 2009 s. 214]. Percypowanie, a w dalszej konsekwencji obrazowanie starości przez twórców medialnych przekazów, jawi się jako niezwykle subiektywne. Zostało ono bowiem uwikłane w ekonomikę użyteczności, bezwzględne prawa popytu i podaży. W wytwarzanych przez reklamodawców obrazach

starości nie ma cierpienia, ciał zniszczonych czy okaleczonych. Pojawiają się natomiast seniorzy w pełni sił, radośni i uśmiechnięci, przeżywający swoją „drugą młodość”. Konsekwencją stosowania tego rodzaju zabiegów jest zafałszowanie obrazu starości i utrata autentyczności przekazu. Zatem zasadnym wydaje się twierdzenie, iż medialne wizerunki starości stają się wręcz baudrillardowskim *symulacrum*, swoistą kopią, odbiciem czy wręcz mistyfikacją. Podobnie rzecz się ma z wytwarzanymi przez środki masowego przekazu obrazami rodziny, które jawią się odbiorcom w wielu rozmaitych odsłonach. Media bowiem – o czym warto pamiętać – rzeczywistości nie odzwierciedlają, lecz – uwikłane w sprzeczne oczekiwania społeczne, gospodarcze, ekonomiczne – ją zapośredniczają, stając się w konsekwencji niezwykle bogatym i interesującym źródłem refleksji.

Streszczenie

W każdej epoce dostrzegamy odmienny stosunek człowieka do starości, przemijania i ludzi starych, którego wyrazem są zróżnicowane postawy i wyobrażenia na temat tego specyficznego okresu życia. Obserwowany współcześnie wzrost liczby osób starszych w ogólnej liczbie ludności sprawił, iż seniorzy są coraz uważniej obserwowaną grupą społeczną. Zapośredniczone przez dyskurs medialny wizerunki seniorów stają się zatem coraz powszechniejsze, stąd też, podjęta przez autorkę artykułu, próba rekonstrukcji ponowoczesnych strategii obrazowania późnej dorosłości, jawi się jako szczególnie interesujący i ważny obszar refleksji.

Słowa kluczowe: starość, media, reklama, wizerunek.

Summary

In every epoch we can notice a different human's attitude towards the old age, fading away and the old people which manifests itself in distinct attitudes and ideas about this specific life's period. Nowadays there's a noticeable increase in the total number of elders. They become therefore an attentively observed society class. In the mass media, the "appealing" old men's images are becoming more and more popular and common, so the reflections on this subject perceive as an interesting and important area of investigations. This article is an attempt to reconstruct a "post-modern" strategies of creating and showing the old age images.

Key-words: the old age, the mass media, commercial, image.

Bibliografia

- Ariès P. (2007), *Rozważania o historii śmierci*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
Beauvoir S. (2011), *Starość*, Czarna Owca, Warszawa.

- Bois J.P. (1996), *Historia starości od Montaigne'a do pierwszych emerytur*, Volumen, Warszawa.
- Klimczyk W. (2008), *Erotyzm ponowoczesny*, Universitas, Kraków.
- Kotlarska-Michalska A. (2000), *Starość w aspekcie socjologicznym* [w:] L. Leońska, Z. Woźniak (red.), *Profile starości*, Wydawnictwo Miejskie, Poznań.
- Kutyla M. (2012), *Miejsce osób starszych w społeczeństwie i rodzinie* (rozdz. 7) [w:] A.A. Zych (red.), *Poznać zrozumieć i zaakceptować starość*, Progres, Łask.
- Minois G. (1995), *Historia starości. Od antyku do renesansu*, Volumen, Warszawa.
- Podsiadła E. (2009), *Starość – nowe tabu, czyli perspektywa starości w jędrnej popkulturze* [w:] H. Jakubowska, A. Raciniewska, Ł. Rogowski, *Patrzac na starość*, Wydawnictwo Naukowe, Poznań.
- Przybylski R. (2008), *Baśń Zimowa, Sic!*, Warszawa.
- Stochmiałek J. (2005), *Samotność oraz starość w świetle koncepcji jakości życia*, [w:] J. Twardowska-Rajewska (red.), *Przeciw samotności*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Szatur-Jaworska B., Błędowski P., Dziegielewska M. (2006), *Podstawy gerontologii społecznej*, ASPRA-JR, Warszawa.
- Woźniak Z. (1997), *Najstarsi z poznańskich seniorów. Jesień życia w perspektywie gerontologicznej*, Wydawnictwo Miejskie, Poznań.
- http://www.youtube.com/watch?v=bdfqgLt0E_4 (dostęp z dnia 28.01.2013).
- <http://www.youtube.com/watch?v=buiMATfPn-0> (dostęp z dnia 28.01.2013).
- <http://www.youtube.com/watch?v=byEmdbLo1PA> (dostęp z dnia 28.01.2013).
- <http://www.youtube.com/watch?v=CtLk1FdvX34> (dostęp z dnia 28.01.2013).
- http://www.youtube.com/watch?v=jQA_JR5fyqo (dostęp z dnia 28.01.2013).
- <http://www.youtube.com/watch?v=ojBF0dGqALM> (dostęp z dnia 28.01.2013).
- http://www.youtube.com/watch?v=o7_5MNSIAyE (dostęp z dnia 28.01.2013).
- http://www.youtube.com/watch?v=Y5Yc0kN_55o (dostęp z dnia 28.01.2013).
- <http://www.youtube.com/watch?v=i8289OTBvjQ> (dostęp z dnia 28.01.2013).
- <http://www.youtube.com/watch?v=bmshD0gMdZQ> (dostęp z dnia 28.01.2013).
- www.4LifeDirect.pl (dostęp z dnia 28.01.2013).

Alina Maria Basak

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

Ofiary przemocy w rodzinie

Victims of violence in the family

Wprowadzenie

Zjawisko przemocy w rodzinie dotyka społeczności całego świata i to niezależnie od wieku, miejsca zamieszkania, rasy, płci, wyznania czy też statusu społecznego. Bez względu na formę, jaką przybiera, prowadzi zawsze do nieodwracalnych zmian w psychice osoby, której dotyczy, powodując ból i cierpienie, którego nie sposób racjonalnie wytłumaczyć, gdyż pochodzi od osób najbliższych, stanowiących rodzinę. Nie można również zapomnieć, iż rodzina to pierwsze środowisko socjalizujące dziecka i wszelkie zaburzenia w jej funkcjonowaniu w bardzo poważny sposób wpływają na nieprawidłowości w wychowaniu młodych ludzi. Czerpanie wzorców zachowań z takich rodzin sprzyja rozwojowi i pogłębianiu się zjawisk patologii społecznej, czyniąc z przemocy w rodzinie standard i normę społeczną.

Zjawisko przemocy w rodzinie

Przemoc definiowana jest jako jeden z głównych, obok groźby, środków przymusu. Polega na użyciu siły fizycznej przez jednostkę czy grupę, często wbrew obowiązującemu prawu, w celu zmuszenia jakiejś osoby czy członków grupy do określonego działania, uniemożliwienia podjęcia działań lub do zaprzestania wykonywania czynności już rozpoczętej [Olechnicki, Załęcki 1988, s. 167]. Zjawisko przemocy określa się jako zespół atakujących, nadzorujących i kontrolujących zachowań, obejmujących przemoc fizyczną, przemoc seksualną i przemoc emocjonalną. Jest to spójna całość, ciąg zachowań o charakterze zamierzonym i instrumentalnym, których celem staje się zniewolenie ofiary,

wyeliminowanie jej suwerennych myśli i działań, podporządkowanie jej żądanom i potrzebom sprawcy [Lipowska-Teutsch 1998, s. 12]. Nie są to zachowania wymykające się spod kontroli, wybuchy emocji. Sprawca często prezentuje złość po to, aby swoją ofiarę zastraszyć, jednocześnie z rozwagą wybierając czas i miejsce ataku tak, aby był on jak najbardziej skuteczny i jak najmniej ryzykowny.

Przemoc rodzinną stanowią wszelkie odmiany działań lub zaniechań (powstrzymywanie się od działań należnych, koniecznych) wobec członków rodziny, które godzą w ich osobistą wolność i przyczyniają się do ich szkody psychicznej lub fizycznej, które są niezgodne ze społecznymi wartościami, dotyczącymi wzajemnych relacji w rodzinie oraz są uznawane za niewłaściwe lub szkodliwe zgodnie z wiedzą profesjonalną [Jarosz 2001, s. 57]. Przemoc w rodzinie narusza prawa lub dobra osobiste osób najbliższych, w szczególności naraża te osoby na niebezpieczeństwo utraty życia, zdrowia, narusza ich godność, nietykalność cielesną, powoduje szkody na ich zdrowiu fizycznym lub psychicznym, a także wywołuje cierpienia i krzywdy moralne u osób dotkniętych przemocą [Dz.U. 2005, Nr 180, poz. 1493, z późn. zm.]. Przemoc wykorzystuje przewagę sił przeciw członkowi rodziny. Wykracza poza społeczne zasady wzajemnych relacji [Browne, Herbert 1999, s. 78]. Są to takie działania, które niezależnie od formy upośledzają ostatecznie moc kogoś, kto jest ich obiektem [Pospiszyl 1999, s. 16]. Zamiarem sprawcy takich zachowań jest więc uczynienie z ofiary osoby bezwolnej i uległej.

Analizując zjawisko przemocy w rodzinie, szczególną uwagę zwraca się na trzy indykatory przemocy w postaci rodzaju zachowania, intencji sprawcy oraz konsekwencji dla ofiary. Należy pamiętać, że przemoc [Sztander 1999, s. 28]:

- przyjmuje działanie intencjonalne i skierowane przeciwko innym członkom rodziny. Jest ona zamierzonym działaniem lub zaniechaniem mającym na celu uzyskanie kontroli nad ofiarami;
- narusza prawa i dobra osobiste ofiar – sprawca narusza podstawowe prawa człowieka, na przykład do wolności, godności, czy nietykalności cielesnej;
- powoduje szkody, ból i cierpienie, gdyż sprawca często jest osobą najbliższą dla ofiary, a do tego naraża jej zdrowie lub nawet życie;
- wykorzystuje wyraźną przewagę sił lub władzy – gdyż ofiara jest słabsza, a sprawca silniejszy;
- skutkuje ofiarami: najczęściej ofiarami przemocy w rodzinie są dzieci, kobiety, osoby trwale lub okresowo niedołączone, a rzadziej mężczyźni.

Rozpatrując problem przemocy w rodzinie z perspektywy moralnej, prezentowany jest pogląd, że unieszczęśliwianie i krzywdzenie innych to zło moralne i zasługuje na społeczne potępienie i krytykowanie. Sprawca takich

zachowań winien podlegać sankcjom własnego sumienia. Niejednokrotnie moralna ocena przemocy pomaga powstrzymywać sprawców i motywować świadków czynów do udzielania pomocy pokrzywdzonym i organom ścigania. Z perspektywy psychologicznej zwraca się uwagę na cierpienie i beznadziejne położenie ofiary. Ujawnia się elementy i mechanizmy kierujące sprawcą, często rozumiane przez nas jako irracjonalne i zupełnie niezrozumiałe zachowanie się ofiary. Z punktu widzenia społecznego należy postrzegać przemoc w dwojaki sposób. Po pierwsze – obyczaje kulturowe, przekonania i normy społeczne czy modele postępowania rozpowszechnione w społeczeństwie niejednokrotnie mogą być czynnikiem sprzyjającym powstawaniu, rozwijaniu się i eskalacji przemocy w rodzinie. Po drugie – takie spojrzenie pozwala na dostrzeżenie wymiaru społecznego, tj. przenoszenia przemocy z rodziny na ogół społeczeństwa, prowadzącego do zwiększania się liczby osób niedostosowanych społecznie, które powodować będą wzrost przestępczości [Sasal 2005, s. 26].

Poznanie i zrozumienie reguł i praw rządzących przemocą w domu rodzinnym, jej form, cykli i typów, a także procesów psychologicznych towarzyszących ofierze czy też sprawcy z pewnością jest bardzo pomocne, a wręcz niezastąpione w prowadzeniu działań profilaktycznych, zapobiegawczych i pomocowych.

Typy ofiar przemocy w rodzinie

Ofiara przemocy w rodzinie to przeważnie osoba dorosła, która ma zdecydowanie większą możliwość obrony niż dziecko. Ma jednak niską samoocenę, pasywne mechanizmy radzenia sobie z przemocą, przeważnie jest podporządkowana partnerowi, niezdolna do obrony, pogrążona w niepokojach, lęku lub depresji, przeważnie wyizolowana społecznie, ze sztuczną bezradnością. To często osoba trudna w kontakcie, zagubiona, niechętna do skorzystania z pomocy. Osoba taka wywołuje współczucie z powodu jej sytuacji, ale także złość z uwagi na jej bezradność, bezwolność i przyzwolenie na przemoc. Jednak egzystowanie osób na pozycji pokrzywdzonego wykazuje duże zróżnicowanie. Zdecydowana większość z nich przejawia rezerwę wobec otoczenia. Otwartość, charakterystyczna dla najmniejszej liczby osób badanych, wynika z faktu, że zmienili oni swoje zdanie o innych, jakby wobec obrazowi, jaki wytworzyli sobie w rodzinie [Kobusińska 1993, s. 48]. W grupie ofiar przemocy w rodzinie bariery i ograniczenia w podejmowaniu działań łączą się z objawami lęku i poczucia własnej słabości.

Wyodrębnia się trzy typy ofiar przemocy domowej [Pospiszył 1999, s. 131]:

- ofiary nieujawniające agresji lub ujawniające ją tylko w małym stopniu, zachowujące się wobec sprawcy raczej biernie – występuje tu klasyczne zjawisko znęcania się, to znaczy zachowanie z pełnią świadomości i nacechowane szczególnym okrucieństwem;

- ofiary dokuczliwe – są to osoby konfliktowe, prowokujące różnego rodzaju spięcia w małżeństwie – cechuje je duża agresywność, często też nadużywają alkoholu i innych używek;
- ofiary agresywne, przejawiające dużą aktywność w oskarżaniu męża – odgrywanie roli ofiary często ma u tych kobiet charakter instrumentalny, każdy małżeński konflikt skrupulatnie wykorzystują i niejednokrotnie powodują agresję. Ostatecznym celem tych kobiet jest na przykład eksmisja męża z mieszkania, uwolnienie się od niewygodnego związku.

Najczęściej ofiarą przemocy domowej jest kobieta, która sprawuje rolę żony, partnerki lub matki. Należy jednak pamiętać, że ofiarami przemocy są czasami inni członkowie rodziny, w tym osoby chore, kalekie, w jakiś sposób zależne od rodziny, w której funkcjonują. Warto też dodać, że często kobieta stosuje przemoc w obronie własnej. W przekazach ofiar przemocy dotyczących tego typu zdarzeń obrona nie jest postrzegana przez nie jako przemoc, stwierdzają one: „uderzyłam go, ale to była tylko obrona, gdybym nie zareagowała, prawdopodobnie leżałabym już w szpitalu albo nie żyłabym od dawna (...) broniłam się, nie stosowałam wobec niego żadnej przemocy, po prostu broniłam siebie i dzieciaka, nie mogłam stać i czekać aż nas zabije” [Pospiszyl 1999, s. 131]. W świadomości wielu ofiar bronienie się poprzez różne formy przemocy jest słuszne.

W psychicznym wymiarze osobowości można wyodrębnić kilka cech rozwiniętych w następstwie doznawania przemocy w dzieciństwie. Osoby, które wychowywały się w atmosferze przemocy – dotyczy to wszystkich form krzywdzenia – mają podstawowe braki socjalizacyjne oraz zaburzenia związane z poczuciem własnej tożsamości, które utrudniają im właściwe funkcjonowanie w społeczeństwie. Kiedy pojawia się coś innego, nowego, natychmiast sygnalizują swoją obecność dwie motywacje: unikanie bólu (zło) i osiągnięcie przyjemności (dobro). Osoba taka sprawdza, czy zaistniała sytuacja nie jest niebezpieczna – fizycznie, emocjonalnie czy intelektualnie – bądź czy nie pozbawi jej przyjemności. Wykazuje skłonności do tkwienia w granicach znanych jej doświadczeń, które obdarzyła swoim zaufaniem bądź przeżyła, bo tak czuje się najbezpieczniej. Jakakolwiek zmiana niesie za sobą duże prawdopodobieństwo bólu lub utraty przyjemności [Pawlicka, Woźniak-Krakowian 1998, s. 58]. Dlatego też wiele ofiar przemocy nadal tkwi w sytuacjach dla nich trudnych, które niejednokrotnie są dla nich zagrożeniem życia i zdrowia, bo uważają je za bezpieczne i znane.

Mechanizmy obronne ofiar przemocy w rodzinie

Każda forma patologii pociąga za sobą negatywne skutki natury fizycznej, psychicznej bądź emocjonalnej. Konsekwencją przemocy w rodzinie jest nie-

ustanne poczucie zagrożenia prowadzące do stresu, a w efekcie końcowym mogące wywołać bardzo rozległe i trwałe konsekwencje. Przemoc w rodzinie i związana z tym sytuacja ciągłego zagrożenia oraz wynikający z tego stres dla ofiary prowadzą do wystąpienia rozległych i trwałych następstw w ich życiu emocjonalno-intelektualnym. Te właśnie zmiany odbierane są niejednokrotnie przez postronnych obserwatorów jako przejawy anormalnego zachowania ofiar tych przestępstw. Każda ofiara, czując się osaczona i zagrożona, stara się bronić w dostępny jej tylko sposób i poszukiwać wszystkich możliwych rozwiązań, aby wyjść z danego problemu. Starania te nie zawsze jednak przynoszą pozytywny i zamierzony skutek, a nieraz są czynnikiem generującym spory i nieporozumienia.

Każdy organizm w obliczu ataku i agresji podejmuje działania obronne, zmierzające do uniknięcia bądź zminimalizowania jego skutków. Tak jest i w przypadku ofiar przemocy. Mechanizmy obronne to automatyczne i nieświadomie podejmowane działanie, zmierzające do rozładowania emocjonalnego napięcia, rozwiązania wewnętrznego konfliktu oraz zmniejszenia lęku wtedy, kiedy sytuacja psychiczna staje się nie do zniesienia [Laughlin 1963, s. 10]. Mechanizmy obronne rodzą się nieświadomie i polegają na poszukiwaniu kompromisowych rozwiązań pomiędzy tym, czego domaga się wola, charakter, normy moralne, a tym, czego domagają się „zabronione” uczucia, popędy, potrzeby psychiczne. Mechanizmy obronne zmniejszają napięcie emocjonalne w usposobieniu ofiary, przez co odnosi ona wrażenie opanowania sytuacji, ale problem pozostaje wciąż nierozwiązany, a przeszkoda niezlikwidowana. Spośród wielu mechanizmów obronnych wymienia się [Mazur 2002, ss. 120–121]:

- racjonalizację – to wybranie sensownego i jedynie słusznego wyjaśnienia dla własnego zachowania;
- projekcję – to utożsamianie partnera lub innych osób z własnymi negatywnymi cechami;
- wyparcie – wymazane z pamięci wszelkich drastycznych i bolesnych przeżyć;
- tłumienie – to ucieczka od rozważania i dyskutowania na tematy drażliwe;
- fantazjowanie – to przenoszenie się w świat iluzji i fantazji, w którym ktoś lub coś spowoduje zmianę w zachowaniu sprawcy, który zaprzestanie nagle stosowania przemocy;
- odreagowanie – to intensywna reakcja o parametrach agresji, która może być skierowana na sprawcę, dziecko lub inną osobę z otoczenia;
- internalizację – prowadzącą do poważnego zniekształcenia obrazu siebie jako osoby wartościowej, kompetentnej;

- reakcje upozorowane jako mechanizmy kontroli – to przyjęcie postawy nadmiernie serdecznej i partnerskiej, pozorującej przychyłność do sprawcy przemocy;
- unieważnienie poprzedniego działania – to zaprzestanie reagowania w przyjęty, stereotypowy sposób na zachowanie sprawcy przemocy, a zastąpienie tych reakcji zupełnie innymi i przeciwnymi do poprzednich.

Ofiary przemocy w rodzinie podejmują działania i zabiegi, mogące zapobiec dalszym takim zachowaniom. Są to m.in. [Mellibruda 2005, ss. 11–12]: rozmowy ze sprawcą o przemoc, skłanianie do składania obietnic zaprzestania przemocy, straszenie sprawców negatywnymi dla nich skutkami, unikanie ataku – zabiegi ofiary zmierzające do wyeliminowania lub zminimalizowania swoich zachowań prowokujących sprawcę, ukrywanie się i uciekanie w trakcie ataku, bierna obrona – niepodejmowanie działań odwetowych przez ofiarę w trakcie ataku, które jednak może prowadzić do eskalacji agresywnych zachowań u sprawcy, aktywna obrona nazywana również walką obronną, strategie poniżające – całkowita uległość i poniżenie się wobec sprawcy.

Największą barierą do pokonania dla większości ofiar przemocy jest złożenie zawiadomienia o przestępstwie i wniosku o ściganie przeciwko sprawcy, z którym przeważnie zawsze pozostaje w jakimś związku. Wniosek, z pozoru suchy i bezosobowy, staje się emocjonalną barierą, przeważnie nie do pokonania. I dlatego właśnie wiele spraw, które dotyczą przemocy domowej, kończy się na przeprowadzeniu postępowania wyjaśniającego przez prokuraturę lub policję. Osoba pokrzywdzona często wycofuje wniosek, odwołuje złożone zeznania i cała sprawa ogranicza się do rozmowy ze sprawcą, który przeważnie obiecuje poprawę.

Efekty urazu psychicznego

Ofiary przemocy z reguły zamieszkują wspólnie ze swoim prześladowcą, tworząc w ten sposób związek oparty na kontroli za pomocą przymusu. Zdarzenia traumatyczne, będące następstwem przemocy, powtarzające się przez pewien czas mogą prowadzić do stanów depresyjnych. Ofiara znajdująca się w takim stanie staje się nadpobudliwa i prezentuje objawy wtargnięcia, które są charakterystyczne dla pourazowego zespołu stresu. Symptomy te często występują wraz z wegetatywnymi objawami depresji i powodują tzw. „triadę pourazową”, charakteryzującą się chroniczną bezsennością, koszmarami sennymi, zaburzeniami psychosomatycznymi. Występuje przy tym typowe dla tych osób zjawisko rozkojarzenia myślowego i brak możliwości koncentracji. Świadomość porażki podejmowanych działań obronnych wo-

bec sprawcy przemocy powoduje przyjęcie pasywnej i apatycznej postawy. Natomiast zerwanie związków z innymi ludźmi pogłębia izolację i wzmacnia negatywny wizerunek siebie [Lewis Herman 2007, s. 98]. Powtarzające się i narastające przez dłuższy okres zdarzenia traumatyczne powodują również kryzys wiary, prowadzący do poczucia beznadziejności swojego położenia.

Efekty urazu psychicznego ofiar przemocy w rodzinie określane są następująco [Mazur 2002, s. 68]:

- nadmierne pobudzenie – które charakteryzuje się nadmierną czujnością, dolegliwościami psychosomatycznymi, koszmarami sennymi;
- wtargnięcie – przeżywanie na nowo traumatycznych zdarzeń, które wydarzyły się nawet w odległej przeszłości;
- zawężenie – całkowite poddanie się ofiary z uwagi na bezsilność i bezsens podejmowanej walki; wycofanie się przez ofiarę z jakichkolwiek form aktywnego działania na rzecz poprawy sytuacji i przeorganizowanie swojej świadomości w kierunku zubożnienia i odcięcia się od realnej rzeczywistości;
- dialektyka urazu – przerastające człowieka niebezpieczeństwo powoduje dwie przeciwstawne reakcje: wtargnięcia oraz zawężenia, występujące w przemiennym rytmie.

Niewątpliwie naturalną reakcją na przemoc jest jej wykreślenie ze świadomości. Przeważnie naruszenie społecznego porządku okazuje się tak straszne, że ofiary nie mówią o nim na głos. Różnice między pragnieniem zaprzeczenia traumatycznym wydarzeniom a potrzebą wypowiedzenia ich na głos stanowią o dialektyce psychicznego urazu. Osoby, które doświadczyły przemocy, zazwyczaj mówią o niej w sposób emocjonalny, pełen sprzeczności i luk, przeważnie nie zachowują chronologii wydarzeń, co poddaje w wątpliwość ich wiarygodność. Bardzo często jednak przeważa pragnienie zachowania zaistniałej sytuacji w tajemnicy i historia wstrząsających wydarzeń przejawia się nie w postaci zwerbalizowanej, lecz jako symptom.

Złożony pourazowy zespół stresu i syndrom bitej kobiety

Zespół stresu pourazowego to lękowe stany zaburzenia następujące po wydarzeniach, które były psychicznie wyczerpujące i traumatyczne, takie jak przemoc czy gwałt. Objawy obejmują ponowne przeżywanie urazów w snach, powracające myśli i obrazy, pewien rodzaj psychicznego odrętwienia przy współwystępowaniu zmniejszonego uczucia zaangażowania w sprawy otaczającego świata, nadmiernej czujności oraz wzmożenia reakcji przestachu. Zwykle w diagnozie psychiatrycznej termin ten stosuje się, gdy objawy trwają co najmniej przez miesiąc. Jeżeli objawy trwają krócej, wówczas zaburzenie to nosi nazwę ostrej reakcji na stres [Reber 2000, s. 28]. Do kryteriów diagnozowania tych stanów można zaliczyć:

- przeżycie zdarzenia niemieszczącego się w obszarze normalnych ludzkich doświadczeń;
- powracające wyraziste wspomnienia urazowego zdarzenia o charakterze intruzywnym, często w postaci snów odtwarzających urazową sytuację, a także intensywnych, negatywnych uczuć w reakcji na bodziec kojarzący się z urazową sytuacją, nawet gdy nie towarzyszy temu świadome przypomnienie urazu;
- unikanie bodźców związanych z urazem, także wszelkiej więzi, relacji, aktywności bądź psychiczne odrętwienie, a wreszcie wyparcie urazowego doświadczenia;
- zwiększona pobudliwość, rozdrażnienie, trudności z zasypianiem, zwiększona reaktywność, podwyższona czujność – stan stałego, niespokojnego pogotowia [Lipowska-Teutsch 1998, s. 49].

Rozszerzając definicję tego zjawiska o objawy towarzyszące długotrwałej przemocy, proponuje się przyjęcie nazewnictwa „złożony pourazowy zespół stresu” lub „złożony syndrom pourazowy” [Lewis Herman 2007, s. 130]. Jako reakcję na uraz należy przyjąć całą gamę stanów psychosomatycznych, obejmującą zarówno krótkotrwałe reakcje stresowe, które mijają samorzutnie i nie kwalifikują się do leczenia, jak i klasyczny, czyli prosty pourazowy zespół stresu oraz złożony syndrom długotrwałego, wielokrotnie powtarzającego się urazu. Wystąpić on może zarówno u ofiary, jak i u świadków bądź też osób udzielających pomocy podczas zdarzeń traumatycznych. Zespół symptomów może wystąpić niezwłocznie po urazie lub po pewnym czasie, wówczas utrzymuje się dłużej. Zespół objawów stresu pourazowego można podzielić na sześć grup w zależności od sfery, której dotyczy [Sterling, Hellewell 2005, s. 77]:

- zmiany w sferze emocjonalnej (ustawiczne myśli samobójcze, skłonność do samookaleczenia, wybuchowość lub skrajne hamowanie gniewu, kompulsywność lub skrajne zahamowanie w sferze seksualnej);
- zmiany w sferze świadomości (amnezja lub hipermnezja w związku z traumatycznymi przeżyciami, przejściowe zmiany dysocjacji, depersonalizacja / derealizacja, ponowne przeżywanie zdarzeń traumatycznych w postaci objawów wtargnięcia lub ruminacji);
- zmiany w sferze postrzegania siebie (poczucie bezradności lub paraliżu inicjatywy, wstyd, poczucie winy i samoobwinianie, poczucie skalania albo napiętnowania, poczucie kompletnej odmienności od innych);
- zmiany w sferze postrzegania prześladowcy (obsesyjna koncentracja na związku z prześladowcą, nierealistyczne przypisywanie prześladowcy władzy absolutnej, idealizacja albo paradoksalna wdzięczność, poczucie, że związek z prześladowcą jest wyjątkowy, akceptacja systemu przekonań lub racjonalizacji prześladowcy);

- zmiany w sferze relacji z innymi (izolowanie się, wycofanie, zerwanie intymnych związków z innymi, powtarzające się oszukiwania wybawiciela, trwały brak zaufania, nieskuteczne próby samoobrony);
- zmiany w sferze systemu wartości (utrata wiary dającej otuchę, poczucie beznadziejności i rozpacz).

W sytuacji, gdy w relacjach kobiety i mężczyzny pojawiają się cykle przemocy, w ramach stresu pourazowego wyróżnia się również „syndrom bitej kobiety” [Mazur 2002, s. 72]. Przebieg kryzysu przedstawia się w czterech fazach:

- Faza I – w której dominuje dezorientacja ofiary, występuje niepokój i napięcie, lęk i bezradność, podejmowane działania okazują się nieskuteczne;
- Faza II – w tej fazie potęgują się opisane objawy, działania są chaotyczne i nieprzemyślane, ofiara stosuje metodę prób i błędów, rodzi się w niej poczucie bezsilności i bezradności oraz przekonanie o beznadziejności swojego położenia;
- Faza III – w fazie tej dochodzi do poszukiwania nowych rozwiązań i wyjść z sytuacji, ofiara maksymalnie mobilizuje siły i energię; dochodzi do rozwiązania problemu lub rezygnacji z osiągnięcia celu;
- Faza IV – pojawia się w niej znużenie i wyczerpanie ofiary i to niezależnie od skutków podjętych działań – porażka prowadzi do załamania psychicznego, a sukces jako skuteczny środek pozwala na włączenie zdobytych doświadczeń do repertuaru środków umożliwiających radzenie sobie w trudnych sytuacjach. Ta faza jest bardzo ważnym wyznacznikiem reakcji ofiary na przemoc i wpływa nie tylko na brak wiary we własne siły, ale niejednokrotnie bywa też zaczątkiem wyuczonej bezradności [Lipowska-Teutsch 1998, s. 73].

Syndrom sztokholmski

Termin ten zrodził się w efekcie obserwacji zachowań zakładników uwięzionych podczas ataków i zamachów terrorystycznych. Sama nazwa syndromu powstała w wyniku zdarzenia, jakie rozegrało się w Sztokholmie. Po napadzie na bank zamachowiec przez sześć dni więził kasjerkę jako zakładniczkę. Gdy sprawca został pojmany i uwięziony, kasjerka postanowiła go odwiedzić w miejscu odosobnienia. Fakt ten zainteresował badaczy, lecz pomimo licznych badań i obserwacji, psychologiczny mechanizm działania tego syndromu do końca nie został wyjaśniony. Podstawą działania tego mechanizmu jest identyfikacja ofiary ze światem agresora, stanowiąca przejaw instynktu samoobrony ofiary. Reakcje zakładników określa się jako „zamrożony strach” lub „histeryczne rozszczepienie”, będące następstwem paraliżu emocjonalnego przy prawidłowym działaniu mechanizmów poznawczych. Ofiara wykazująca symptomy syndromu przechodzi cztery fazy reakcji: zaprzeczenia i niedowierzania, że to właśnie

jej się to przytrafiło; uświadomienia sobie swojego położenia; przeżywania głębokiej depresji i stresu wynikającego ze świadomości uwięzienia i zniewolenia; wewnętrznej integracji jednostki i przyjęcia przez nią określonego stylu życia i strategii działania [Pospiszyl 1994, s. 195].

Porównywalne zachowania można obserwować u osób doświadczających przemocy domowej, które podobnie jak zakładnicy narażone są na różnego rodzaju zagrożenia, godzące w najwyższe dobra i wartości. Różnica tkwi jedynie w okresie oddziaływania tego zagrożenia, gdyż w przypadku przemocy w rodzinie proces ten trwa nieraz kilka bądź kilkanaście lat i ma zazwyczaj związek z osobą bliską. Sprawca przemocy domowej, podobnie jak terrorysta, korzysta z różnych technik zmierzających do zniewolenia ofiary i uczynienia z niej całkowicie poddanej i zależnej. Ofiara wciągana jest w związek ze sprawcą i stopniowo rezygnuje z wewnętrznej autonomii, następnie z przyjętych zasad moralnych, by w końcu wyzbyć się własnych myśli i odczuć.

Syndrom wyuczonej bezradności

Ofiary przemocy w rodzinie często cechuje syndrom wyuczonej bezradności. Na bazie licznych doświadczeń i obserwacji powstawania mechanizmów bierności i rezygnacji, opracowano teorię atrybucji. Polega ona na wykorzystaniu efektów zachowania człowieka do uzasadnienia przyczyn takiego zachowania. Przyjęcie określonego stylu atrybucyjnego obejmuje trzy zasadnicze wymiary [Pospiszyl, 1994, s. 191]:

- źródło kontroli wzmocnień decyduje o tym, czy przyczyn życiowych doświadczeń jednostka poszukuje w sobie, we własnych możliwościach, w psychicznej konstrukcji czy w świecie zewnętrznym;
- zakres zdarzeń wskazuje na stopień generalizacji takiego postrzegania zjawisk, jego kontinuum wyznaczają dwa krańce: globalność, specyficzność;
- stabilność decyduje o trwałości określonej orientacji, od przejściowej do chronicznej.

Wpływ na powstanie i rozwój „wyuczonej bezradności” wywierają doświadczenia życiowe, których komasacja odgrywa znaczącą rolę w prawdopodobieństwie i dynamice powstania syndromu. Są to między innymi [Pospiszyl 1994, s. 192]: doświadczenia z dzieciństwa (przemoc fizyczna, napaść seksualna bądź molestowanie, okresy krytyczne spowodowane nieprzewidzianymi zdarzeniami, np. utrata rodziców, sztywny tradycjonalizm, problemy zdrowotne); doświadczenia wyniesione ze związków (przemoc – duże znaczenie mają tutaj podejmowane próby, jak i faktyczne dokonania, powtarzalność, surowość, długość trwania tego typu związku oraz częstotliwość; patologiczna zazdrość, zaborczość, skłonność do izolowania jednostki; napaść seksualna, dziwaczne

wymagania seksualne; groźba zabójstw; znęcanie się psychiczne; okrucieństwo wobec innych ludzi, dzieci, zwierząt, a nawet przedmiotów nieożywionych).

Syndrom nieprzebaczonej krzywdy i efekt pułapki psychologicznej

Syndrom nieprzebaczonej krzywdy to poczucie krzywdy rodzące się w przeżyciach i doświadczeniach jednostki, z którymi łączą się zjawiska cierpienia, poczucia własnej bezsilności i poczucia burzenia pewnego porządku określającego istotne aspekty życia. Bywa, iż blizna poczucia krzywdy z przeszłości zostaje na trwałe zakodowana w podświadomości ofiary i staje się jej bolesną częścią. Piętno to determinuje dalsze życie jednostki i przez szereg lat może mieć znaczący wpływ na myśli i odczucia doświadczane przez nią w różnych sytuacjach życiowych [Mellibruda 1992, s. 3].

W każdym związku partnerzy oczekują pewnych określonych i pożądaných według siebie zachowań ze strony drugiego partnera. Czasem te oczekiwania okazują się złudnymi i iluzorycznymi pragnieniami i ich osiągnięcie wydaje się niemożliwym do zrealizowania. Wówczas to kobieta, zwłaszcza na początku związku, zaczyna podejmować działania naprawcze zmierzające do stworzenia związku spełniającego jej oczekiwania i kryteria. Czuje się odpowiedzialna za stworzenie szczęśliwego związku, gdyż jest przekonana, iż to na niej jedynie spoczywa ten obowiązek. Niejednokrotnie jednak, pomimo stosowania całej gamy zabiegów, jej wysiłki okazują się daremne i bezowocne, a sukcesu nie można dostrzec. Pomimo swojej porażki decyduje się jednak na dalsze pozostanie w krzywdzącym związku i zaczyna wszystko od nowa uważając, iż zbyt dużo „zainwestowała” w niego, aby na tym etapie zrezygnować. Za wszelkie niepowodzenia i porażki podejmowanych przez siebie działań obwinia wyłącznie siebie, co w rezultacie powoduje wzrost poczucia winy i własnej nieudolności, skutkujących uaktywnieniem mechanizmów obronnych, przede wszystkim racjonalizacji. Jest to efekt tzw. pułapki psychologicznej. Twórcy koncepcji „pułapki psychologicznej” wyodrębnili pięć czynników sprzyjających prawdopodobieństwu uruchomienia mechanizmów obronnych i wejścia w pułapkę [Pospiszyl 1994, ss. 200–201]: poczucie, że poniesione koszty są nieodwracalne; przekonanie, iż wejście w związek było wyborem jednostki i nie wiązało się z jakimkolwiek przymusem; świadomość ryzyka, iż cel może zostać nieosiągnięty, a w przypadku realizacji może powodować duże koszty; rozłożenie kosztów w czasie, co może sprzyjać przyjęciu biernej postawy, np. długi okres zgody pomiędzy wybuchami agresji lub rozmycie kosztów silnymi emocjami np. miłość; zachowanie partnera spostrzegane jako mieszczące się w granicach społecznej akceptacji.

Zapobieganie przemocy w rodzinie

Postępowanie zmierzające do zapobiegania przemocy w rodzinie powinno polegać na podejmowaniu działań na trzech płaszczyznach profilaktyki [Browne, Herbert 1999, s. 29].

Pierwszy poziom działań prewencyjnych to zasadnicze i fundamentalne przemiany zmierzające do całkowitego usunięcia tej patologii z życia i świadomości społecznej poprzez organizowanie akcji uświadamiających i edukacyjnych. Odbiorcami tych akcji mają być zarówno jednostki, jak i poszczególne grupy społeczne, czyli generalnie całe społeczeństwo. Podejmowane działania natury edukacyjnej, społecznej i prawnej mają na celu uświadomienie społeczeństwu zagrożeń i konsekwencji, jakie niesie ze sobą to zjawisko, w celu wygenerowania ogólnie przestrzeganej normy moralno-etycznej, stanowczo, konsekwentnie i bezwzględnie potępiającej tego typu zachowania. Takie rozwiązania są bardzo wartościowymi, lecz długofalowymi posunięciami, które zaczęły przynosić efekty z chwilą wykształcenia w społeczeństwie nowego modelu postrzegania zjawiska przemocy. Na tym poziomie zapobiegania przemocy w rodzinie należy podejmować następujące działania [Browne, Herbert 1999, s. 87]:

- usuwanie norm społecznych usprawiedliwiających i propagujących przemoc w społeczeństwie i rodzinie, kreowanych np. w mass mediach;
- łagodzenie zjawisk stresogennych (nierówności społeczne, bieda, prowadzące do przemocy);
- angażowanie rodzin do funkcjonowania w społecznościach lokalnych w celu zmniejszania izolacji społecznej;
- zmiana seksistowskich postaw w społeczeństwie poprzez edukację;
- uczenie alternatywnych form kontrolowania zachowań dzieci;
- kompleksowe tworzenie instytucji pomocowych, zatrudniających odpowiednio przygotowanych profesjonalistów;
- wygenerowanie właściwych unormowań prawnych, dotyczących zjawiska przemocy w rodzinie.

Kampanie obejmujące powyższe działania winny dotrzeć do jak największej rzeszy odbiorców. Do ich przeprowadzania i realizowania powinny być wykorzystane wszystkie dostępne możliwości, jak: Internet, telewizja, radio, prasa, organizowanie masowych happeningów, wyposażanie instytucji odpowiedzialnych za prawidłowe funkcjonowanie rodzin w odpowiednie broszury, wdrożenie do systemu edukacji problematyki profilaktyki przemocy, jak również tworzenie telefonów zaufania dla osób dotkniętych tą patologią bądź chcących zaczerpnąć fachowej porady. Repertuar tych działań jest nieograniczony i praktycznie zależy od inwencji twórczej ich organizatorów.

Następny poziom działań profilaktycznych wiąże się z identyfikacją, prognozą i poprawą czynników ryzyka inicjujących zjawisko przemocy. Podejmowane działania mają zmierzać do rozpoznawania i ujawniania rodzin tzw. „wysokiego ryzyka”, gdzie prawdopodobieństwo zaistnienia przemocy w rodzinie jest znacznie wyższe niż w przypadku innych rodzin. Wobec takich rodzin należy stosować cały wachlarz zabiegów eliminujących i powstrzymujących ją od stosowania przemocy. Priorytet stanowi zdiagnozowanie i wczesne wykrycie czynników generujących przemoc i zastosowanie właściwej terapii. Celem tej strategii jest otoczenie fachową opieką najsłabszych członków rodziny, zanim staną się ofiarami drastycznych ataków przemocy.

Ostatni poziom zabiegów prewencyjnych to zapanowanie nad przemocą w rodzinie, zastosowanie względem niej odpowiedniej terapii, jak również kontrola zachowań poszczególnych członków rodziny. Adresowane są one do rodzin, w których przemoc już stwierdzono. Działania te mają na celu zmniejszenie ryzyka ponownych ataków agresji, pociągających za sobą urazy fizyczne i psychiczne, jak również przyjęcie opcjonalnej terapii, zmierzającej do opanowania zachowań agresywnych poszczególnych członków rodziny. Chodzi tutaj o ograniczenie zjawiska przenoszenia wzorców agresywnego zachowania się z pokolenia na pokolenie. Na tym etapie stosowane są również represje formalno-prawne wobec sprawców takiej przemocy. Poza nimi stosuje się też różne formy i typy terapii adresowane do ofiar, sprawcy przemocy i całych rodzin w nią uwikłanych [Browne, Herbert 1999, s. 141]. W przedmiotowych działaniach prewencyjnych czynny udział bierze również policja, bowiem przemoc w rodzinie i przestępstwa jej współtowarzyszące spenalizowane są w obowiązującym prawie.

Przeciwdziałając przemocy w rodzinie oraz prowadząc działania prewencyjne, dzielnicowi ściśle współpracują z Gminnymi bądź Miejskimi Ośrodkami Pomocy Społecznej oraz pracownikami socjalnymi, z Sądami Rodzinnymi i Kuratorami Sądowymi, z Komisjami do spraw Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Zakładami Opieki Zdrowotnej oraz szkołami. Współpraca taka ma spowodować podjęcie właściwych i skutecznych działań zapobiegających lub niwelujących skutki zjawiska przemocy w rodzinie, jednej z najgorszych patologii, zagrażającej łaadowi i porządkowi społecznemu.

Podsumowanie

Pomimo przemian społecznych i światopoglądowych zachodzących w bardzo szybkim tempie w społeczności polskiej, nadal dręczy nas i boleśnie dotyka problem przemocy w rodzinie. Wydawać by się mogło, iż wysoko rozwinięte społeczeństwa o dużej świadomości intelektualnej nie powinny mieć w ogóle tego typu problemu. Rzeczywistość jednak okazuje się zupełnie inna, a jej re-

aliów my sami – jako społeczeństwo – nie dostrzegamy bądź nie chcemy dostrzegać, uważając to za sprawę wstydliwą i osobistą. Biernie obserwując istnienie tego zjawiska, sami przyczyniamy się do patologizacji środowisk, w których żyjemy. Aprobując przemoc w rodzinie, czynimy z niej swego rodzaju normę społeczną, co prawda szkodliwą, ale dopuszczalną. Uważam, iż z problemem tym będziemy zmagać się dopóty, dopóki patologia ta nie będzie społecznie piętnowana i potępiana, a jej sprawcy ostro i surowo karani.

Streszczenie

Zjawisko przemocy w rodzinie dotyka społeczności całego świata i to niezależnie od wieku, miejsca zamieszkania, rasy, płci, wyznania czy też statusu społecznego. Bez względu na formę, jaką przybiera, prowadzi zawsze do nieodwracalnych zmian w psychice osoby, której dotyczy powodując ból i cierpienie, którego nie sposób racjonalnie wytłumaczyć, gdyż pochodzi od członka rodziny, od którego oczekuje się zupełnie odwrotnych zachowań. Najczęściej ofiarą przemocy domowej jest kobieta, która sprawuje rolę żony, partnerki lub matki. Ofiarami przemocy są też czasami inni członkowie rodziny, w tym osoby chore, kalekie, zależne od rodziny, w której funkcjonują.

Słowa kluczowe: przemoc, rodzina, ofiara.

Summary

The phenomenon of violence in the family occurs in society all over the world, regardless of age, place of living, race, gender, religion or social status. It always leads to irreversible changes in psychic of a given person, causing pain and suffering which cannot be explained rationally as it comes from a member of a family from whom opposite behavior is expected. The most common victim of violence in a family is a woman who is a wife, partner or mother. Sometimes other members of a family, including sick, disabled, dependent on a family, become victims as well.

Key-words: violence, family, victims.

Bibliografia

- Browne K., Herbert M. (1999), *Zapobieganie przemocy w rodzinie*, PARPA, Warszawa.
- Jarosz E. (2001), *Dom, który krzywdzi*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice.
- Kobusińska M. (1993), *Pozycja zajmowana w rodzinie a otwartość i rezerwa wobec otoczenia* [w:] M. Porębska (red.), *Kształtowanie się podstaw rozwoju psychicznego człowieka w rodzinie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Laughlin H. P. (1963), *Mental Mechanism*, Butterworths, Washington.

-
- Lewis Herman J. (2007), *Przemoc. Uraz psychiczny i powrót do równowagi*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Lipowska-Teutsch A. (1998), *Wychować, wyleczyć, wyzwolić*, PARPA, Warszawa.
- Mazur J. (2002), *Przemoc w rodzinie. Teoria i rzeczywistość*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
- Mellibruda J. (2005), *Charakterystyka zjawiska przemocy w rodzinie* [w:] *Przewodnik do realizacji ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Mellibruda J. (1992), *Nieprzebaczona krzywda*, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa.
- Olechnicki K., Załęcki P. (1998), *Słownik Socjologiczny*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Pawlicka B., Woźniak-Krakowian A. (1998), *Psychologiczna i socjologiczna analiza zjawiska przemocy w rodzinie na terenie województwa częstochowskiego w latach 1990–1995* [w:] J.M. Stanik, Z. Majchrzak (red.), *Przemoc w rodzinie: diagnoza, orzecznictwo, profilaktyka*, Wydawnictwo ANIMA, Katowice.
- Pospiszyl I. (1994), *Przemoc w rodzinie*, WSiP, Warszawa.
- Pospiszyl I. (1999), *Razem przeciw przemocy*, WSiP, Warszawa.
- Reber A. (2000), *Słownik psychologii*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Sasal H.D. (2005), *Niebieskie Karty. Przewodnik do procedury interwencji wobec przemocy w rodzinie*, PARPA, Warszawa.
- Sterling J.D., Hellewell J.S.E. (2005), *Psychopatologia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Sztander W. (1999), *Na czym polega pomaganie ofiarom przemocy*, „Niebieska Linia”, Pismo Ogólnopolskiego Porozumienia Osób, Organizacji i Instytucji Pomagających Ofiarom Przemocy, nr 5.
- Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie, Dz.U. 2005, nr 180, poz. 1493, wraz z późn. zmianami.

Grzegorz Ignatowski

Spółeczna Akademia Nauk

Oenzetowskie Szczyty Ziemi a kwestia edukacji ekologicznej

The UN Earth Summit and the Question of Ecological Education

Troska o środowisko stanowi jeden z najważniejszych priorytetów przy podejmowaniu wszelkich inicjatyw społecznych. Ochrona środowiska musi być brana pod uwagę przy planowaniu wszystkich przedsięwzięć gospodarczych, urbanizacyjnych i komunikacyjnych. Szeroko rozumiane zagadnienia ekologiczne stanowią także jeden z zasadniczych elementów i filarów rozwoju edukacji, zarówno formalnej, jak i nieformalnej. Muszą być one uwzględniane w projektowaniu podstaw programowych, opracowywaniu podręczników oraz innych materiałów szkolnych. Najważniejszym wydarzeniem o randze międzynarodowej, które wpłynęło na rozwój świadomości proekologicznej oraz edukacji środowiskowej, zarówno w wymiarze światowym, jak i lokalnym, był Szczyt Ziemi, który odbył się w brazylijskim Rio de Janeiro w dniach od 3 do 14 czerwca 1992 r. Było to największe spotkanie przywódców państwowych, którzy zajmowali się problemami dotyczącymi ochrony środowiska. Oczywiście wszyscy, dla których nie są obce zagadnienia ekologiczne, łatwo dostrzegają, że data brazylijskich obrad nie była przypadkowa. Prawie dokładnie dwadzieścia lat wcześniej odbyła się w Sztokholmie międzynarodowa konferencja poświęcona ochronie środowiska. To właśnie ona dała pierwszy znaczący sygnał do podjęcia problematyki ekologicznej na płaszczyźnie międzynarodowej, także do rozwoju edukacji środowiskowej. Pięć lat po zakończeniu obrad w Rio de Janeiro odbył się kolejny Szczyt Ziemi, tym razem w Nowym Jorku (23–27 czerwca 1997 r.), a dziesięć lat później w Johannesburgu (26 sierpnia – 4 września 2002 r.). Dokumenty z dwóch ostatnich Szczytów Ziemi wyraźnie nawiązują do uchwał i zadań wyznaczonych przez konferencję w Rio de Janeiro.

Jest to wystarczający powód, aby naszą uwagę skoncentrować na południowo-amerykańskich obradach. Do Brazylii przyjechali przedstawiciele z niemal stu osiemdziesięciu państw. Ich ranga była wysoka: prezydenci, premierzy i ministrowie [Green 2008, ss. 580–581; Pieńkos 2004, ss. 626–634].

Przeglądając dokładnie oenztetowskie rezolucje, odkrywamy, jak krok po kroku przygotowywano się do zorganizowania brazylijskich obrad. Oficjalnie rozpoczęły się one już w roku 1988, dokładnie 20 grudnia 1988 r. Zgromadzenie Ogólne poświęciło wówczas kwestiom organizacyjnym specjalną sesję. W uchwalonej rezolucji (rez. 43/196) nawiązywano do konferencji sztokholmskiej. Przypominano, że w stolicy Szwecji wskazywano na potrzebę odbycia kolejnego międzynarodowego spotkania na temat ochrony środowiska. Nie mamy żadnego prawa sądzić, że była to najważniejsza przyczyna rozpoczęcia przygotowań. Zgromadzenie Ogólne uznało, że pojawiło się wiele nowych kwestii dotyczących środowiska. W obliczu światowego charakteru nabrzmiałych problemów dotyczących zanieczyszczenia – czytamy w dokumencie – wszystkie państwa powinny okazywać wspólne zainteresowanie wspieraniem polityki mającej na celu osiągnięcie „zrównoważonego i środowiskowo pewnego rozwoju”. Na końcu powrócimy do tego nowego tworu językowego. Jednocześnie – jak podaje dokument – ważne dla wszystkich państw stało się podjęcie skutecznych środków, mających na celu ochronę, odnowienie i poprawienie stanu środowiska naturalnego. Rezolucja wskazuje na jeszcze jedną ważną rzecz. Podkreśla, co powinno być oczywiste, konieczność technicznej współpracy między krajami wysoko uprzemysłowionymi a rozwijającymi się na polu możliwości rozpoznawania, analizowania, monitorowania, zarządzania oraz zapobiegania potencjalnym, negatywnym skutkom, jakie niosą dla środowiska dynamicznie powstające na świecie gospodarki. W dokumencie czytamy także, że zagrożenia środowiska mają często ponadnarodowe znaczenie, a ich nie cierpiąca zwłoki natura wymaga wzmocnienia międzynarodowego oraz skoordynowanego działania. Dla naszych rozważań konieczne wydaje się na tym etapie badań zasygnalizowanie, że rezolucja wymienia również ogólnie problematykę, która powinna być podjęta podczas konferencji. Być może wyciągniemy zbyt daleko idące wnioski, gdy stwierdzimy, że w postulatcie mówiącym o konieczności dokładniejszego przyjrzenia się aktywności państw oraz organizacji międzynarodowych pod kątem możliwości włączenia kwestii ekologicznych w sferę politycznych i społecznych działań, odnajdziemy miejsce dla kwestii edukacji środowiskowej [<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/531/75/IMG/NR053175.pdf?OpenElement>, dostęp 6 kwietnia 2012].

Niestety, poza tą jedyną, wątpliwą uwagą, nie znajdujemy w tekście propozycji poruszenia problematyki edukacji ekologicznej podczas planowanej

konferencji. Cenna dla naszych poszukiwań będzie jednak sugestia, że poproszono sekretarza generalnego ONZ oraz członków Rady Nadzorczej Programu Środowiskowego o to, aby swoje uwagi na temat programu konferencji wyraziły także rządy poszczególnych państw. Program Środowiskowy ONZ (UNEP – skrót pochodzi od angielskiej nazwy *United Nations Environment Programme*) jest wyspecjalizowaną agendą ONZ, zajmującą się kwestią dotyczącą ochrony środowiska na poziomie światowym i regionalnym, a która została powołana do życia przez Zgromadzenie Ogólne 15 grudnia 1972 r. (rez. nr 2997 [XXVII]). W dokumencie tym czytamy, że Rada Zarządzająca będzie zajmowała się międzynarodową współpracą w dziedzinie ochrony środowiska, [<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/270/27/IMG/NR027027.pdf?OpenElement>, dostęp 6 kwietnia 2012 r.].

W roku następnym, 22 grudnia 1989 r. Zgromadzenie Ogólne ponownie zajęło się kwestią organizacji konferencji poświęconej ochronie środowiska. Zaproponowano, aby trwała ona dwa tygodnie, a na czele delegacji stały osoby o wysokiej randze państwowej. Mając na uwadze datę obrad, stwierdzono, że ich termin powinien „się zbiegać z obchodami Światowego Dnia Środowiska” (rez. 44/228) [<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/549/87/IMG/NR054987.pdf?OpenElement>, dostęp 6 kwietnia 2012 r.]. Przypomnijmy, że wspomniany dzień obchodzony jest 5 czerwca każdego roku. Organizowane w tym czasie obchody mają uzmysłowić społeczności międzynarodowej potrzebę ogólnoświatowej współpracy w dziedzinie ochrony środowiska oraz upowszechniać najważniejsze postulaty konferencji sztokholmskiej [Grodzińska-Jurczak 2000, s. 330]. Już w tym czasie rząd brazylijski wyraził gotowość pełnienia roli gospodarza, wyznaczono także komitet przygotowawczy.

Nawet krótkie i pobieżne spojrzenie na dokument przyjęty 22 grudnia 1989 r. pozwala zaprezentować nam powody, które decydowały o przygotowaniu do konferencji. W uchwalonej rezolucji czytamy, że problemy dotyczące środowiska nabrały nie tylko ogólnoświatowego zasięgu, lecz wymagają również rozwiązań na poziomie międzynarodowym, regionalnym i krajowym. Owe problemy to obserwowane zjawiska wskazujące na zmiany klimatyczne, zmniejszenie zasięgu warstwy ozonu, zanieczyszczenie powietrza, skażenie oceanów i mórz oraz degradacja naturalnych zasobów lądowych. Wskazano także na powiększanie się obszarów pustynnych oraz występowanie suszy na terenach, na których dotąd zjawiska tego nie było. Dyskusji na poziomie międzynarodowym wymaga przedyskutowania zagadnienia nadmiernej produkcji przemysłowej oraz wzrastającej konsumpcji wyprodukowanych towarów, szczególnie w krajach zindustrializowanych. Rezolucja stwierdza wprost, że odpowiedzialność za zanieczyszczenie środowiska ponoszą przede wszystkim

kraje wysoko uprzemysłowione i to one powinny naprawić wyrządzone szkody. Kraje wysoko rozwinięte są odpowiedzialne za emisję zanieczyszczeń do środowiska, a także wytwarzanie toksycznych, trwale niebezpiecznych odpadów dla ekosystemów. Wyjaśnijmy krótko, że ekosystem to organizmy (biocenoza) i środowisko (biotop), w którym one występują oraz, że elementy te są ze sobą w stałych relacjach [Weiner 1998, ss. 133–134]. W krajach rozwijających się należy rozwiązać przede wszystkim problem ubóstwa, a ochrona środowiska powinna być postrzegana jako integralna część procesu rozwoju. Na szczególne podkreślenie zasługuje uwaga, że nie można traktować oddzielnie zagadnienia dotyczącego ochrony środowiska i problemów związanych z rozwojem gospodarczym oraz społecznym. Dotychczasowe analizy pozwalają nam prawomocnie sformułować pierwszy ważny wniosek dla naszych badań. Edukacja ekologiczna, co podkreślają także liczne publikacje, powinna w swoim programie i szczegółowej tematyce w sposób odpowiedzialny uwzględnić potrzebę zrównoważonego rozwoju [Winiarski 2005, ss. 5–7]. Zaznaczmy, że w budowie programów szkolnych nie należy oddzielać zagadnień dotyczących ochrony środowiska od problematyki dotyczącej rozwoju gospodarczego i społecznego. Wiąże się z tym także kwestia ubóstwa, prowadzonych wojen i konfliktów międzynarodowych.

W perspektywie naszych analiz pojawia się pytanie, które zostało postawione już wcześniej. Czy tym razem, pośród celów konferencji, wskazano na potrzebę oceny i weryfikacji istniejących programów szkolnych w perspektywie edukacji ekologicznej? Pobieżne spojrzenie na zarysowany w rezolucji program pozwala stwierdzić, że postawiono sobie wysokie wymagania. Oczekiwano bowiem, że spotkanie przybliży rozwiązanie aż dwudziestu trzech zagadnień, które pomogą w realizacji planu zrównoważonego rozwoju. Naszej uwadze nie mogą umknąć dwa punkty. Mianowicie, rezolucja wskazuje, że celem konferencji jest wspieranie działań, które mają na celu kreowanie postaw dla ochrony i poprawy stanu środowiska, szczególnie w krajach rozwijających się. To ogólne stwierdzenie, jak możemy słusznie założyć, można zrealizować przez systematyczną edukację środowiskową, uzupełnione zostaje w punkcie dziewiętnastym. Czytamy w nim wprost, że jednym z celów konferencji jest „wspieranie edukacji ekologicznej, szczególnie młodszego pokolenia. Konferencja powinna zająć się również rozważeniem innych sposobów poprawy świadomości ludzi w kwestii wartości, jaką samą w sobie jest środowisko” [<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/549/87/IMG/NR054987.pdf?OpenElement>, dostęp 6 kwietnia 2012 r.].

W naszych poszukiwaniach powracamy jeszcze raz na chwilę do przygotowań konferencji w Rio de Janeiro. Rezolucja Zgromadzenia Ogólnego z 19 grudnia 1991 r. podkreśliła kolejny raz, że na czele delegacji konkretnych

państw powinni stać przywódcy państwowi (rez. 46/168). Zdecydowano się zaprosić przedstawicieli wszystkich państw członkowskich ONZ, stałych obserwatorów, a także – co może w pewien sposób zastanawiać – reprezentantów ruchów wyzwoleniczych, które były uznawane przez Organizację Jedności Afrykańskiej (od 2002 – Unia Afrykańska) [<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/582/56/IMG/NR058256.pdf?OpenElement>, dostęp 6 kwietnia 2012 r.]. Konferencja miała pogodzić troski wyrażane przez przedstawicieli krajów uprzemysłowionych o postępującą degradację środowiska z dążeniami państw rozwijających się do przyspieszenia rozwoju i industrializacji. Przedstawiciele państw rozwiniętych zgodzili się uruchomić finansowe mechanizmy, które przyznawałyby subwencje krajom rozwijającym się na projekty ochrony środowiska, zmniejszenie emisji gazów, czego konsekwencją jest niszczenie warstwy ozonu, ubożenie różnorodności gatunkowej roślin i zwierząt oraz degradacja i skażenie wód międzynarodowych.

Wskazaliśmy powyżej, że konferencja odbyła się od 3 do 14 czerwca 1992 r. Na jej zakończenie przyjęto „Deklarację na temat środowiska i rozwoju” oraz „Agendę 21” – program wdrażania w życie zrównoważonego rozwoju. Listę przyjętych dokumentów uzupełniają trzy dalsze teksty: „Deklaracja o ochronie lasów”, „Ramowa konwencja ONZ w sprawie zmian klimatu” oraz „Konwencja na temat różnorodności biologicznej”. Wyniki obrad w Rio de Janeiro zostały zaaprobowane przez Zgromadzenie Ogólne w dniu 22 grudnia 1992 r. Tego samego dnia utworzono Komisję do spraw Zrównoważonego Rozwoju (rez. 47/190 i 47/191) [<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/025/57/IMG/NR002557.pdf?OpenElement>, dostęp 6 kwietnia 2012 r. oraz <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/025/58/IMG/NR002558.pdf?OpenElement>, dostęp 6 kwietnia 2012 r.].

Postawmy najważniejsze dla naszych rozważań pytanie: jakie stanowisko zajęli uczestnicy brazylijskiej konferencji na temat edukacji środowiskowej? Ku naszemu zaskoczeniu możemy stwierdzić, że nie znalazło się miejsce dla tej problematyki w „Deklaracji na temat środowiska i rozwoju”, w której zawarto aż dwadzieścia siedem postulatów. W punkcie dwudziestym drugim, poświęconym bezpośrednio młodzieży, czytamy, że należy zmobilizować oraz wykorzystać „kreatywność, ideały i odwagę młodzieży całego świata dla wytworzenia trwałego partnerstwa, którego celem jest osiągnięcie zrównoważonego rozwoju i zapewnienie lepszej przyszłości dla wszystkich ludzi”.

Kilka uwag na temat edukacji znajdujemy w deklaracji poświęconej ochronie lasów. Celem „Deklaracji o ochronie lasów” – jak czytamy w preambule do tego dokumentu – jest „stworzenie podstaw do zagospodarowania, ochrony oraz trwałego i zrównoważonego funkcjonowania lasów”. Cały dokument składa się z piętnastu punktów. W punkcie dwunastym – poświęconym mię-

dzy innymi edukacji – czytamy, że „należy umacniać krajowe, a tam, gdzie już istnieją, również regionalne i międzynarodowe instytucje, które zajmują się nauczaniem, szkoleniem, badaniami naukowymi, techniką, ekonomią oraz antropologicznymi i społecznymi zasadami gospodarowania lasami”. Wymienione instytucje mają zasadnicze znaczenie dla ochrony lasów i prawidłowego zarządzania nimi („Deklaracja o ochronie lasów”). Podsumowując krótko, możemy stwierdzić, że deklaracja nie zajmuje się bezpośrednio edukacją środowiskową w sposób szczegółowy. Pozostaje na poziomie ogólnych sformułowań.

Podczas konferencji w Rio de Janeiro, jak mogliśmy przeczytać powyżej, zaprezentowano także „Ramową konwencję ONZ na temat zmian klimatu”. Tekst dokumentu określa zasady międzynarodowej współpracy, dotyczące ograniczenia emisji do atmosfery gazów cieplarnianych, głównie emisji dwutlenku węgla, które uznawane są za jedną z przyczyn globalnego ocieplenia. Składa się on z dwudziestu pięciu artykułów. Kwestię edukacji poruszono w czwartym i szóstym artykule. Sygnatariusze dokumentu postanowili „promować i współpracować w zakresie edukacji, szkoleń oraz w szerzeniu świadomości społecznej w sprawach związanych z globalnymi zmianami klimatu [...]”. Zachęcając do uczestnictwa w tym procesie, zgodziły się one na uwzględnienie w tych działaniach organizacji pozarządowych. Artykuł szósty zobowiązuje strony do popierania rozwoju i wdrażania programów edukacyjnych oraz do budzenia świadomości społecznej w sprawach dotyczących zmian klimatycznych oraz ich skutków. Podobnie jak poprzednio odnotujmy, że również w tym dokumencie podkreślono ogólnie rolę szkolnictwa w kwestii reagowania na dokonujące się zmiany klimatyczne („Ramowa konwencja Narodów Zjednoczonych w sprawie zmian klimatu”).

Krótkie postulaty dotyczące edukacji znajdują się również w „Konwencji o różnorodności biologicznej”, która składa się z czterdziestu dwóch artykułów. Przez różnorodność biologiczną rozumie się w dokumencie „zróżnicowanie wszystkich żywych organizmów pochodzących *inter alia* z ekosystemów, których są one częścią”. W konwencji jest mowa o różnorodności w obrębie jednego gatunku, między gatunkami oraz ekosystemami (zob. art. 2). Problematyka edukacyjna podjęta została w artykule trzynastym. Sygnatariusze tego dokumentu zachęcają do zrozumienia znaczenia, jakie ma ochrona różnorodności biologicznej oraz do podjęcia niezbędnych działań dla jej ochrony, wykorzystując w tym celu środki społecznego przekazu oraz programy edukacyjne. Konwencja zachęca także do nawiązania współpracy międzynarodowej w zakresie rozwoju programów edukacyjnych („Konwencja o różnorodności biologicznej”).

Dotychczasowe analizy dokumentów uchwalonych w Rio de Janeiro z perspektywy edukacji ekologicznej pozwalają stwierdzić, że problematyka ta zo-

stała tylko ogólnie poruszona w wyżej wymienionych tekstach. Nie wspomniano o niej w ogóle w „Deklaracji na temat środowiska i rozwoju”. Na początku niniejszych rozważań stwierdzono jednak, że brazylijski Szczyt Ziemi w Rio de Janeiro przyczynił się znacząco do rozwoju edukacji ekologicznej. Słuszny jest więc wniosek, że problematyka ta musiała zostać poruszona w „Agendzie 21”.

W telegraficznym skrócie przedstawmy główne tematy poruszone w „Agendzie 21”, która jest podzielona na cztery części. W pierwszej z nich, zatytułowanej „Wymiar społeczny i ekonomiczny”, wezwano do nawiązania efektywnego partnerstwa między państwami, jak i do wzmocnienia krajowej oraz międzynarodowej polityki w celu dostosowania jej do zmieniającej się rzeczywistości, przede wszystkim w sferze gospodarczej. Część druga, „Zachowanie oraz zarządzanie zasobami naturalnymi na rzecz rozwoju”, wzywa do wykorzystania wszystkich źródeł energii w taki sposób, aby z szacunkiem podchodzono do atmosfery, ludzkiego zdrowia i środowiska, w którym żyje człowiek. Wskazano, że usługi transportowe muszą w mniejszym stopniu przyczyniać się do zanieczyszczania atmosfery. W części trzeciej – „Wzmocnienie roli najważniejszych grup społecznych” zaznaczono, że w celu promowania zrównoważonego rozwoju należy podkreślić działalność kobiet, dzieci i młodzieży. Wskazano na potrzebę zaangażowania organizacji pozarządowych, związków zawodowych, rolników, naukowców oraz władz lokalnych. W końcu, w części ostatniej, zatytułowanej „Sposoby realizacji”, podjęto kwestie finansowe, rozwoju technologii przyjaznej dla środowiska, zajęto się wkładem nauki, edukacji i działalności praktycznej na rzecz ochrony przyrody [Osmańczyk, Mango 2003, ss. 41–42].

Zasygnalizowaliśmy powyżej, że zagadnienie edukacji ekologicznej poruszone zostało w ostatniej, czwartej części „Agendy 21”. Ze zrozumiałych więc względów koncentrujemy naszą uwagę na tej części dokumentu, która podobnie jak poprzednie podzielona została na rozdziały. Kwestia edukacji przedstawiono w sposób zwięzły w kilku z nich. I tak, w rozdziale dwudziestym siódmym, „Umocnienie roli organizacji pozarządowych – partnerów w działaniach na rzecz trwałego i zrównoważonego rozwoju”, podkreślono potrzebę aktywizacji wszystkich grup społecznych. Kwestia edukacji ekologicznej pojawia się pośród postulatów skierowanych do rządów. Czytamy, że powinny one dokonać przeglądu własnych systemów edukacyjnych, pozwalając na szersze uczestnictwo organizacji pozarządowych w oświacie formalnej i nieformalnej oraz, ogólnie, w kształtowaniu świadomości publicznej [„Agenda 21”, s. 447, 450]. W rozdziale trzydziestym piątym, „Nauka dla trwałego i zrównoważonego rozwoju”, wskazano na konieczność integracji nauk ścisłych, ekonomicznych i społecznych w celu wyjaśniania wpływu działań gospodarczych i przemian społecznych na środowisko; zaproponowano badania nad wpływem degradacji

środowiska na stosunki gospodarcze, zarówno w skali lokalnej, jak i globalnej. W tym samym rozdziale zalecono „umocnienie naukowej infrastruktury w szkołach i na uniwersytetach” [„Agenda 21”, s. 493, 496, 499].

Problemy dotyczące edukacji najobszerniej zostały poruszone w rozdziale trzydziestym szóstym, zatytułowanym „Promowanie nauczania, kształcenie świadomości społecznej i szkolenia w zakresie trwałego i zrównoważonego rozwoju oraz ochrony środowiska”. Nie znaczy to jednak wcale, że wszystkie poruszone tutaj zagadnienia odnoszą się bezpośrednio do edukacji ekologicznej. Niektóre z nich wskazują na konieczność podniesienia poziomu szkolnictwa w ogóle lub zmniejszenia analfabetyzmu, zrównania w wykształceniu mężczyzn, kobiet, jak i dzieci. To oczywiste, ponieważ „Agenda 21” skierowana jest do wszystkich państw członkowskich ONZ. Skoncentrujemy się jednak na problematyce dotyczącej edukacji ekologicznej. Zupełnie zrozumiałe wydają się uwagi, że nauczanie na poziomie podstawowym stanowi grunt dla wszelkiej edukacji środowiskowej. W proces kształtowania etycznych i wartościowych postaw ludzi, budowania świadomości społecznej uwrażliwionej na problemy dotyczące zrównoważonego rozwoju, włączona ma być zarówno edukacja formalna, jak i nieformalna. Pośród najważniejszych celów związanych bezpośrednio z edukacją ekologiczną „Agenda 21” wskazuje na:

1. uświadomienie wszystkich grup społecznych w zakresie problemów dotyczących ochrony środowiska oraz trwałego i zrównoważonego rozwoju;
2. konieczność uzyskania powszechnego dostępu do edukacji podejmującej problematykę ochrony środowiska i trwałego, zrównoważonego rozwoju zarówno przez dzieci w wieku szkolnym, jak i przez osoby dorosłe;
3. integrację zagadnień dotyczących ochrony środowiska i zrównoważonego rozwoju ze wszystkimi programami szkolnymi.

Jak zrealizować wskazane powyżej cele? Na to pytanie stara się również odpowiedzieć „Agenda 21”. Podobnie jak poprzednio, pomijamy uwagi dotyczące szkolnictwa w perspektywie ogólnej, koncentrując się na kwestiach edukacji środowiskowej. Postulaty zostały skierowane przede wszystkim do rządów i ciał odpowiedzialnych za organizację szkolnictwa. Uczestnicy obrad w Rio de Janeiro wymagają więc od rządów, aby:

1. w przeciągu trzech lat przygotowały strategie mające zintegrować zagadnienia dotyczące rozwoju i ochrony środowiska na wszystkich poziomach nauczania. Problematykę tę należy uwzględnić w programach nauczania każdego z przedmiotów, korzystając z szerokiej współpracy różnych grup społecznych;
2. powołały na poziomie krajowym ciała doradczo-koordynacyjne, zajmujące się problematyką ochrony środowiska;

3. przygotowały programy szkoleniowe dla wszystkich nauczycieli, pracowników administracji, osób odpowiedzialnych za tworzenie planów szkolonych;
4. tworzyły aktywne plany pracy dotyczące ochrony środowiska. W procesie tym powinny uczestniczyć zarówno nauczyciele, jak i uczniowie;
5. popierały sprawdzone metody nauczania, jak i tworzyły nowatorskie koncepcje;
6. wspierały szkoły wyższe oraz instytucje naukowe zajmujące się rozwojem i edukacją środowiskową oraz przygotowały dla wszystkich studentów międzydyscyplinarne kursy;
7. wzmacniały już istniejące lub tworzyły nowe lokalne centra, zajmujące się doskonaleniem interdyscyplinarnych badań i edukacją w zakresie ochrony środowiska i zrównoważonego rozwoju;
8. wspierały istniejące, nieformalne inicjatywy działające na polu edukacji ekologicznej;
9. promowały programy nauczania dla osób dorosłych; zachęcały szkoły o profilu technicznym, biznesowym oraz rolniczym do włączenia problematyki zrównoważonego rozwoju i edukacji do własnych programów nauczania („Agenda 21”, ss. 507–516].

Szczyt Ziemi w Rio de Janeiro stanowi pozytywny przełom dla zainteresowania opinii światowej problemami ochrony środowiska w aspekcie zrównoważonego rozwoju. Podsumujmy więc nasze dotychczasowe badania. „Agenda 21” postuluje prowadzenie edukacji ekologicznej na wszystkich poziomach nauczania, także osób dorosłych. Problematyka ta powinna być uwzględniana w programach edukacyjnych każdego przedmiotu. Krąg miejsc, gdzie powinna docierać owa edukacja, wykracza zdecydowanie poza ramy szkół i uniwersytetów. W tym samym trzydziestym szóstym rozdziale czytamy bowiem, że „państwa powinny tworzyć we wszystkich sektorach instytucje edukacyjne, przede wszystkim w sektorze usług, aby miały one większy udział w kształtowaniu świadomości społecznej” w dziedzinie ochrony środowiska.

Pięć lat po zakończeniu Szczytu Ziemi w Rio de Janeiro odbyło się kolejne spotkanie poświęcone kwestii zrównoważonego rozwoju oraz ochronie środowiska zorganizowane przez ONZ, w którym uczestniczyło ponad stu przywódców państwowych. Z powodu upływu lat, znany jest on, jako Szczyt Ziemi + 5. Dokładnie, odbył się on w Nowym Jorku, od 23 do 27 czerwca 1997 r. [Pietraś 2007, s. 448]. O planach takiej konferencji mówił raport końcowy z brazylijskich obrad. Potwierdza to także rezolucja Narodów Zjednoczonych z 16 grudnia 1996 r. (rez. 51/181). Celem obrad miała być ocena postępów

w realizacji „Agendy 21”. Rezolucja ONZ wyraźnie stwierdza, że przedmiotem obrad nie może być renegocjacja postanowień zawartych w „Agendzie 21” oraz „Deklaracji na temat środowiska i rozwoju”. W trakcie przygotowań należało się skoncentrować na wypełnianiu zobowiązań wynikających z „Agendy 21” oraz sposobach ich dalszej realizacji. Rezolucja wspomina również o edukacji środowiskowej. Mianowicie, wskazano, że na etapie przygotowawczym należy rozważyć takie zagadnienia jak ubóstwo i zdrowie, szkolnictwo, rozwój nauki oraz przepływ nowoczesnych technologii [<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N97/762/13/PDF/N9776213.pdf?OpenElement>, dostęp 6 kwietnia 2012 r.].

Dnia 28 czerwca 1997 r. podczas nadzwyczajnego Zgromadzenia Ogólnego przyjęto dokument zatytułowany „Program wprowadzania w życie Agendy 21”, który jest podsumowaniem nowojorskich obrad. Kwestia edukacji ekologicznej pojawia się wielokrotnie w całym tekście. Naszą uwagę koncentrujemy przede wszystkim na rozdziale trzecim dokumentu zatytułowanym „Wprowadzenie w życie Agendy 21 w obszarach wymagających natychmiastowego działania”. Znajdujemy tam intrygujący podrozdział (punkty od 105 do 110), zatytułowany „Edukacja i świadomość”. Czytamy, że fundamentem dla realizacji zrównoważonego rozwoju jest skuteczny, dofinansowany i dostępny dla wszystkich edukacyjny system, zbudowany przede wszystkim na podstawowym i średnim poziomie nauczania. Rozwija on ludzkie zdolności i przyczynia do powszechnego dobrobytu. Edukacja, która realizuje program nauczania w ramach zrównoważonego rozwoju, powinna być kontynuowana przez całe życie. Podobnie jak we wcześniejszych tekstach, tak i tutaj podkreślono jej interdyscyplinarny wymiar. W tekście pojawia się pewne novum, na które warto zwrócić uwagę. Mianowicie, podkreślono, że edukacja powinna mieć również wymiar wielokulturowy. Nie zapomniano o potrzebie stałego dokształcania nauczycieli. Według dokumentu – te ogólne wskazania dotyczą również krajów, w których istnieje rozbudowany i trwały system szkolnictwa. To przecież dzięki niemu kształtuje się powszechna akceptacja całych społeczeństw dla procesu zrównoważonego rozwoju. Krótko zalecono zaangażowanie szerokiego spektrum instytucji, począwszy od sfery biznesowej po organizacje młodzieżowe, międzynarodowe, pozarządowe, szkolnictwo wyższe oraz rządy poszczególnych państw [„Programme for the Further Implementation of Agenda 21”].

Na koniec tych związanych uwag poświęconych Szczytowi Ziemi + 5 zwróćmy uwagę na trzy rzeczy. Po pierwsze, z przyjętego dokumentu wynika, że szefowie rządów oraz przedstawiciele innych delegacji potwierdzili, iż „Agenda 21” stanowi fundamentalny program działania dla osiągnięcia zrównoważonego rozwoju. Podkreślili, że wprowadzenie w życie całej „Agendy 21” pozostaje niezmiernie ważne i jest bardziej naglące niż kiedykolwiek (art. 4). Z aprobatą

czytamy, że w toku dotychczasowych prac osiągnięto już wiele pozytywnych rezultatów. Po drugie, z niepokojem patrzymy jednak na kolejne stwierdzenia zawarte w oenzetowskim dokumencie. Mianowicie, uczestnicy Zgromadzenia Ogólnego przyznali: „jesteśmy do głębi zatroskani, ponieważ ogólne tendencje dla poszanowania zrównoważonego rozwoju są dzisiaj gorsze niż były w 1992 r.”. Po trzecie, kwestia edukacji środowiskowej na stałe znalazła swoje miejsce w całym procesie budowania zrównoważonego rozwoju. Nadając jej interdyscyplinarny wymiar, należy ją kontynuować przez całe życie. Edukacja ekologiczna zostanie podjęta w kolejnych oenzetowskich dokumentach.

Postępując logicznie, możemy założyć, że kolejny Szczyt Ziemi powinien odbyć się dziesięć lat po zakończeniu obrad w Rio de Janeiro i po pięciu w Nowym Jorku. Faktycznie, tak było. Podobnie też, jak w trakcie amerykańskich obrad, za podstawę do oceny osiągniętego postępu w realizacji założeń zrównoważonego rozwoju miały służyć dokumenty przyjęte w Rio de Janeiro, a szczególnie „Agenda 21”. Uczestnicy konferencji mieli uwzględnić również w perspektywie swoich badań decyzje podjęte w Nowym Jorku. W rezolucji ONZ z 15 grudnia 1998 r., w trakcie której podjęto decyzję o odbyciu kolejnego Szczytu Ziemi, znajdujemy stwierdzenie, że „Agenda 21” stanowi podstawowy program działania na rzecz osiągnięcia zrównoważonego rozwoju. Zarówno ona, jak „Program wprowadzania w życie Agendy 21” wzmacniają proces pełnej realizacji wyników konferencji w Rio de Janeiro. Procedura przygotowawcza była podobna. Organizację konferencji powierzono Komisji do spraw Zrównoważonego Rozwoju (rez. 53/188) [<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N99/768/25/PDF/N9976825.pdf?OpenElement>, dostęp 6 kwietnia 2012 r.]. W kolejnym oenzetowskim dokumencie, w których podsumowywano przygotowania do następnego szczytu, a więc w rezolucji nr 54/218 z 22 grudnia 1999 r. znajdujemy niepokojące stwierdzenia: „Mimo że dokonał się pewien postęp, szczególnie na poziomie lokalnym, to jednak ogólne tendencje mające na celu wzrost szacunku dla światowego środowiska nie uległy poprawie [...]” [<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N00/271/69/PDF/N0027169.pdf?OpenElement>, dostęp 6 kwietnia 2012 r.]. Ciekawe, czy autorzy tekstu mieli również na uwadze edukację ekologiczną i proces wprowadzania jej w życie.

W naszych dalszych analizach wypada na chwilę zatrzymać się przy „Deklaracji Milenijnej” uchwalonej przez Zgromadzenie Ogólne w dniu ósmego września 2000 r., mimo że nie poruszono w niej kwestii edukacji środowiskowej w ogóle. Tekst składa się z trzydziestu dwóch punktów. W punkcie dwudziestym pierwszym czytamy, że „nie wolno nam szczędzić wysiłków, aby uchronić całą ludzkość, a zwłaszcza nasze dzieci i wnuki od groźby życia na planecie nieodwracalnie zniszczonej przez działalność człowieka i pozbawio-

nej zasobów adekwatnych do ich potrzeb”. W kolejnym, dwudziestym drugim punkcie, państwa członkowskie potwierdziły swoje zaangażowanie na rzecz uczestniczenia w procesie budowy zrównoważonego rozwoju, w tym także dla zasad zawartych w „Agendzie 21”. Odnotujemy fakt, że deklaracja podejmuje zagadnienie edukacji w ogólności. W punkcie dziewiętnastym zapisano, że ONZ chce, aby do 2015 r. „dzieci na całym świecie zyskały możliwość ukończenia pełnego cyklu nauki na szczeblu podstawowym i zapewniły zarówno dziewczętom, jak i chłopcom równy dostęp do wszystkich szczebli oświatowych” („United Nations Millennium Declaration”).

Przyglądając się kolejnym etapom przygotowań do następnego Szczytu Ziemi, odnotujemy jedną wypowiedź zawartą w rezolucji ONZ z 20 grudnia 2000 r. Mianowicie, stwierdza ona, że w trakcie obrad i przygotowań „Agenda 21” oraz „Deklaracja na temat środowiska i rozwoju” nie powinny być renegocjowane. Przeciwnie, należy podjąć działania na rzecz wprowadzenia w życie dokumentów z Rio de Janeiro i z Nowego Jorku. Zarówno podczas Szczytu, jak i w okresie przygotowawczym, należy się skoncentrować na możliwościach zapewnienia równowagi między rozwojem ekonomicznym i społecznym oraz ochroną środowiska. Uznano, że wymienione elementy stanowią nierozzerwalne komponenty dla realizacji celów zrównoważonego rozwoju. W szczegółowo zaprezentowanym programie przygotowań oraz wypunktowanych celach konferencji nie wspomniano o edukacji (rez. 55/199) [<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N00/571/15/IMG/N0057115.pdf?OpenElement>, dostęp 6 kwietnia 2012 r.]. Możemy jednak założyć, że kwestia ta znalazła się w perspektywie prac Komisji do spraw Zrównoważonego Rozwoju. Była przecież ona omawiana w trakcie wcześniejszych Szczytów Ziemi.

Kolejny Szczyt Ziemi został zorganizowany w Johannesburgu. Obrady trwały od 26 sierpnia do 4 września 2002 r. [Deptuła 2003, ss. 161–162]. Ówczesny sekretarz generalny ONZ Kofi A. Annan, w październiku 2001 r. przypominał, że zagadnienie zrównoważonego rozwoju nie jest łatwym celem do realizacji. Mając na uwadze zbliżające się obrady, podkreślił, że „potrzebne będzie dokonanie istotnych zmian w sferze podejmowania decyzji na najwyższych szczeblach, jak i w codziennej postawie producentów i konsumentów”. Zaznaczył, że kraje członkowskie ONZ zobowiązały się realizować „Agendę 21”, która stanowi pełny plan działań dla zrównoważonego rozwoju. Konferencja w Johannesburgu będzie okazją, „by nabrać nowej dynamiki w dążeniu do zbudowania bezpiecznej przyszłości. Szczyt musi zjednoczyć świat i doprowadzić do zawązania globalnych sojuszy w celu realizacji „Agendy 21”. Jego uczestnicy dadzą jasne przesłanie, że zrównoważony rozwój jest nie tylko koniecznością, lecz także wyjątkową okazją do stworzenia trwalszej podstawy funkcjonowania naszych gospodarek i społeczeństw” [Annan 2001].

Zasygnalizowany krótko plan przygotowań do johannesburskiej konferen-

cji nie wspominał bezpośrednio o edukacji środowiskowej. Podobnie jednak jak w dokumentach przyjętych podczas obrad w Nowym Jorku, tak i teraz problematyka ta pojawiła się w kilku miejscach. W osiemnastym punkcie „Johannesburskiej deklaracji na temat zrównoważonego rozwoju” wyrażono nadzieję, że między innymi przepływ nowoczesnych technologii oraz edukacja przyczynią się na zawsze do zapomnienia o zacyfowaniu („Johannesburg Declaration on Sustainable Development”). Znacznie szerzej problematyka edukacji ekologicznej podjęta została w innym dokumencie, a mianowicie w „Planie wprowadzenia w życie postanowień Światowego Szczytu na temat Zrównoważonego Rozwoju”. Zagadnienie to omawiają punkty od 109 do 117. Ogólnie, podkreślono w nich, że edukacja jest istotna dla wspierania zrównoważonego rozwoju. Mając zaś na uwadze edukację ekologiczną, wskazano na konieczność zapewnienia pomocy finansowej krajom rozwijającym się w celu wsparcia istniejących struktur oraz programów edukacyjnych. Zasygnalizowano także potrzebę ściślejszej integracji problematyki zrównoważonego rozwoju z samym szkolnictwem. Bez rozróżnienia na kraje rozwijające się i wysoko uprzemysłowione, podkreślono potrzebę uwzględnienia problematyki dotyczącej zrównoważonego rozwoju na wszystkich poziomach szkolnictwa. Edukacja ekologiczna powinna stanowić istotną część tych programów. Ponieważ edukacja środowiskowa jest długim procesem, należy zapewnić ciągłość samych systemów kształcenia. Z tego też powodu studenci szkół wyższych powinni mieć swobodny dostęp do programów poświęconych edukacji ekologicznej („Plan of Implementation of the World Summit on Sustainable Development”).

Zwróćmy tymczasem uwagę na dwie kwestie. Po pierwsze, zasygnalizujemy problem terminologii. Jeszcze przed Szczytem Ziemi w Rio de Janeiro w oficjalnych oenzetowskich dokumentach nie mówi się tylko o „zrównoważonym rozwoju” (*sustainable development*), lecz o „zrównoważonym i środowiskowo pewnym rozwoju” (*sustainable and environmentally sound development*). Fakt ten nie zawsze jest dostrzegalny w naszej rodzimej literaturze. Niezależnie od trudności związanych z tłumaczeniem angielskich terminów, należy zaznaczyć, że dla sprostania wymaganiom, jakie stawia przed edukacją na rzecz zrównoważonego rozwoju, które wyznaczają oenzetowskie normy, konieczne jest zwiększenie świadomości proekologicznej oraz ukształtowanie systemu wartości i wypracowanie etyki środowiskowej. Ponadto, niezbędny okazuje się w tym względzie wzrost ludzkiej wrażliwości i zaangażowania na rzecz rozwiązywania konkretnych problemów oraz utrwalenie motywacji do działań proekologicznych [Cichy 2011, s. 86]. Po drugie, jaki obraz edukacji ekologicznej wyłania się z analizy wymienionych dokumentów? Powinna być ona prowadzona na wszystkich poziomach nauczania, począwszy od klas początkowych

po studia na uczelniach wyższych. Problematyka dotycząca zrównoważonego rozwoju i ochrony środowiska ma mieć swoje trwałe miejsce we wszystkich systemach edukacyjnych i przenikać każdą dziedzinę nauczania. W proces ten mają być włączeni nie tylko uczniowie, lecz także nauczyciele i administracja szkolna. Możemy zauważyć, że postulat, aby edukacja środowiskowa przenikała wszystkie dziedziny życia, jest w pełni zrozumiały. Łatwiej byłoby go zrealizować, mając na uwadze szkolnictwo, w programach nauczania geografii, fizyki lub biologii. Trudności mogą się pojawić w przypadku matematyki.

W niniejszym opracowaniu najwięcej uwagi zwrócono na przygotowania i same dokumenty uchwalone w Rio de Janeiro w 2002 r. Jest to w pełni zrozumiałe. Kolejne Szczyty Ziemi, zarówno w Nowym Jorku, jak i w Johannesburgu, wyraźnie nawiązywały do tekstów przyjętych w trakcie brazylijskich obrad. Więcej, nawet postulowały, aby inicjatywy podejmowane na rzecz ochrony środowiska wyraźnie były prowadzone w perspektywie decyzji podjętych w Rio de Janeiro. Na koniec powiedzmy rzecz jeszcze jedną. W połowie 2012 odbył się następny Szczyt Ziemi. W kolejnych pracach na temat edukacji ekologicznej w perspektywie oenzetowskich dokumentów należy więc przeanalizować teksty uchwalone w 2012 r. Jawi się bowiem ważne pytanie: w jakim znaczeniu przyczyniły się one do rozwoju edukacji lub wskazały na kierunki i zadania stojące przed ludźmi odpowiedzialnymi za edukację?

Streszczenie

Ochrona środowiska stanowi najważniejszy imperatyw przy podejmowaniu wszystkich inicjatyw o charakterze gospodarczym, urbanizacyjnym i społecznym. Pełna i skuteczna realizacja tego zadania będzie możliwa tylko wówczas, kiedy całe społeczeństwa zachowają szacunek dla wartości proekologicznych ukształtowanych przez stałą i realizowaną na wszystkich poziomach nauczania edukację ekologiczną. Od kilkudziesięciu lat rozwija się ona w sposób dynamiczny, a szczególny impuls dla jej szybkiego rozwoju nadał Szczyt Ziemi w Rio de Janeiro (1992 r.). Zagadnie edukacji ekologicznej było podejmowane również podczas kolejnych Szczytów Ziemi: w Nowym Jorku (1997), Johannesburgu (2002 r.) i Rio de Janeiro (2012). Według oenzetowskich wskazań, zawartych w dokumentach z pierwszych trzech Szczytów Ziemi, powinna być ona prowadzona na wszystkich poziomach nauczania, począwszy od szkoły podstawowej po wyższe uczelnie oraz stanowić istotną część przedmiotów prowadzonych w ramach programów edukacyjnych. W edukacji ekologicznej mają uczestniczyć nauczyciele i szkolny personel administracyjny.

Słowa kluczowe: edukacja ekologiczna, ochrona środowiska, Szczyt Ziemi, zrównoważony rozwój.

Summary

In any economic, social, or urban planning initiative, the most important imperative is the protection of the environment. The full and effective realization of that challenge will only be possible when the whole society appreciates the ecological values which are shaped by the permanent education and conducted at every educational school level. In the past few decades, ecological education has developed in a dynamic way, but a special impulse was given during the Earth Summit in Rio de Janeiro (1992). The issue of ecological education was also taken up at the Earth Summit in New York (1997), in Johannesburg (2002) and in 2012. According to the United Nations recommendations from the first three meetings, it must be present at every level of education, starting from primary school until the university level and be a crucial part of every subject in the curriculum. The teachers and administrative personnel of the school must take part in ecological education as well.

Key-words: environmental education, environmental protection, Earth Summit, sustainable development.

Bibliografia

Agenda 21 [w:] I. Kulisz (red.), *Dokumenty końcowe Konferencji Narodów Zjednoczonych „Środowisko i Rozwój” Rio de Janeiro*, Instytut Ochrony Środowiska, Warszawa 1993.

Annan K.A. (2001), <http://www.un.org/johannesburg/> (dostęp 12 kwietnia 2012).

Cichy D. (2011), *Obszar edukacyjny filozofii zrównoważonego rozwoju*, „Edukacja biologiczna i środowiskowa”, tom 10, nr 1.

Deklaracja o ochronie lasów [w:] I. Kulisz (red.), *Dokumenty końcowe Konferencji Narodów Zjednoczonych „Środowisko i Rozwój” Rio de Janeiro*, Instytut Ochrony Środowiska, Warszawa 1993.

Deptuła W. (2003), *Edukacja ekologiczna w szkołach wyższych w Polsce*, „Edukacja Humanistyczna”, tom 5, nr 1–2.

Green O. (2008), *Kwestie ochrony środowiska* [w:] J. Baylis, S. Smith (red.), *Globalizacja polityki światowej. Wprowadzenie do stosunków międzynarodowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Grodzińska-Jurczak M. (2000), *Światowy Dzień Ochrony Środowiska* [w:] Z. Otołęga (red.), *Encyklopedia biologiczna*, tom 10, Agencja Publicystyczno-Wydawnicza Opreś, Kraków.

Johannesburg Declaration on Sustainable Development, <http://www.joburg.org.za/pdfs/johannesburgdeclaration.pdf> (dostęp 12 kwietnia 2012).

Konwencja o różnorodności biologicznej, <http://lisap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20021841532>, (dostęp 6 kwietnia 2012)

Pieńkos J. (2004), *Prawo międzynarodowe publiczne*, Kantor Wydawniczy Zakamczyce, Kraków.

Pietraś M. (2007), *Problemy ekologiczne* [w:] M. Pietraś (red.), *Międzynarodowe stosunki polityczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.

Plan of Implementation of the World Summit on Sustainable Development, http://www.unmillenniumproject.org/documents/131302_wssd_report_reissued.pdf, (dostęp 12 kwietnia 2012).

Programme for the Further Implementation of Agenda 21, <http://www.un.org/documents/ga/res/spec/aress19-2.htm> (dostęp 6 kwietnia 2012 r.).

Ramowa konwencja Narodów Zjednoczonych w sprawie zmian klimatu, http://www.kashue.pl/materialy/jicdm/konwencja_klimatyczna_pl.pdf (dostęp 6 kwietnia 2012).

United Nations Millennium Declaration, <http://www.undemocracy.com/A-RES-55-2.pdf> (dostęp 6 kwietnia 2012 r.).

Weiner J. (1998), *Ekosystem* [w:] *Encyklopedia biologiczna*, Z. Otołęga (red.), tom 3, Agencja Publicystyczno-Wydawnicza Opres, Kraków.

Winiarski M. (2005), *Współpraca w edukacji środowiskowej*, „Edukacja”, tom 21, nr 1.

Rezolucje ONZ

Rezolucja nr 2997 (XXVII) z 15 grudnia 1972 r.: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/270/27/IMG/NR027027.pdf?OpenElement> (dostęp 6 kwietnia 2012 r.).

Rezolucja nr 43/196 z 20 grudnia 1988 r.: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/531/75/IMG/NR053175.pdf?OpenElement> (dostęp 6 kwietnia 2012).

Rezolucja nr 44/228 z 22 grudnia 1989 r.: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/549/87/IMG/NR054987.pdf?OpenElement> (dostęp 6 kwietnia 2012 r.).

Rezolucja nr 46/168 z 19 grudnia 1991 r.: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/582/56/IMG/NR058256.pdf?OpenElement> (dostęp 6 kwietnia 2012 r.).

Rezolucja nr 47/190 z 22 grudnia 1992 r.: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/025/57/IMG/NR002557.pdf?OpenElement> (dostęp 6 kwietnia 2012 r.).

Rezolucja nr 47/191 z 22 grudnia 1992 r.: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/025/58/IMG/NR002558.pdf?OpenElement> (dostęp 6 kwietnia 2012 r.).

Rezolucja nr 51/181 z 16 grudnia 1996 r.: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N97/762/13/PDF/N9776213.pdf?OpenElement> (dostęp 6 kwietnia 2012 r.).

Rezolucja nr 53/188 z 15 grudnia 1998 r.: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N99/768/25/PDF/N9976825.pdf?OpenElement> (6 kwietnia 2012 r.).

Rezolucja nr 54/218 z 22 grudnia 1999 r.: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N00/271/69/PDF/N0027169.pdf?OpenElement> (dostęp 6 kwietnia 2012 r.).

Rezolucja nr 55/199 z 20 grudnia 2000 r.: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N00/571/15/IMG/N0057115.pdf?OpenElement> (dostęp 6 kwietnia 2012 r.).

Marek Miśkiewicz

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

Problemy współczesnej rodziny w dobie promowania wartości prorodzinnych

The problems of nowadays families in the era of promoting the pro-family values

Rodzina jest tematem bardzo szerokim z punktu widzenia literatury i pod kątem rozpatrywanych zagadnień. Problematyka, jaka została poruszona w niniejszym artykule, sięga „rodzinnego dna”, od którego echem odbija się polityczna czkawka, czyli jak rodzinę u szczytu kryzysu traktuje zakres polityki prorodzinnej.

W bogatej literaturze poświęconej rodzinie, grupa ta postrzegana jest jako najstarsza forma życia zbiorowego. To w końcu środowisko rodziny stanowi podstawowe pole do opisu działań opiekuńczo-wychowawczych, jak też socjalizacyjnych, względem dziecka, od samego początku, czyli od jego narodzin. To rodzina właśnie uczestniczy w poszczególnych fazach rozwoju dziecka. Rodzina to także „społecznie aprobowany (...) sposób współżycia osobników połączonych więzami małżeństwa, pokrewieństwa bądź adopcji”, którzy współdziałają „w ramach społecznie akceptowanego podziału ról”. Rodzice, ponieważ dali życie dzieciom, mają pierwotne niezbywalne prawo i pierwszeństwo do wychowania potomstwa i dlatego muszą być uznani za pierwszych i głównych jego wychowawców.

Rodzina staje się środowiskiem wychowującym, jeśli istnieje jednolitość wymagań wychowawczych obojga rodziców, jeśli oboje mają klarowną wizję osobowości, którą mają ukształtować w ciągu kilkunastu lat oddziaływania wychowawczego. W związku z tym rodzice między sobą muszą uzgodnić, jakie cechy osobowości będą u swoich dzieci kształtować i jakie warunki rozwoju im stworzą. Warunkiem prawidłowego, skutecznego oddziaływania wycho-

wawczego rodziny jest zatem komunikacja i współpraca rodziców w projektowaniu koncepcji wychowania i konsekwencja w wieloletnim urzeczywistnianiu tej koncepcji. Duże znaczenie ma tu umiejętność kompromisowego rozwiązania problemu wyboru wzoru osobowości, który mają realizować w procesie wychowania. Wybór wzoru osobowego w procesie wychowania rodzinnego jest nie tylko bardzo ważny, ale także niezwykle trudny. Musi bowiem brać pod uwagę: zadatki biologiczne dzieci, ich wrodzone zdolności i genetycznie uwarunkowane możliwości rozwoju psychofizycznego, istniejące w świadomości potocznej i literaturze naukowej koncepcje wzorów osobowych, tradycje i doświadczenie własnej rodziny macierzystej, warunki życia i pracy; liczbę dzieci i możliwość zapewnienia im opieki, potrzeby i oczekiwania społeczne.

W systemach totalitarnych rodzina realizuje cele wychowawcze państwa i innych struktur politycznych i społecznych. Socjologia rodziny bada zatem, czy i w jakim stopniu rodzina jest autonomiczna lub podporządkowana państwu, zbiorowościom lokalnym, regionalnym czy narodowym, kościołowi lub innym organizacjom społecznym; czy rodzina w swoim oddziaływaniu wychowawczym respektuje specyfikę i wartości kultury, w ramach których funkcjonuje, czy też tworzy własną podkulturę; czy rodzina łączy dobro swoich członków z interesem społecznym, czy też realizuje wyłącznie swoje własne egoistyczne cele. Socjologia rodziny bada, jakie funkcje spełnia rodzina w społeczeństwie (funkcje wychowawcze, opiekuńcze, rekreacyjne, prokreacyjne, kulturotwórcze) i jak je godzi.

Nauka ta szuka odpowiedzi na pytanie, które funkcje rodzina preferuje i dlaczego (czy funkcje wychowawcze, czy opiekuńcze). Socjologia interesuje się faktem, czy rodzina jako instytucja społeczna jest przygotowana do realizacji tych funkcji i czy urzeczywistnia je zgodnie z interesem społecznym i jej dobrem. Również istotne jest, czy rodziny realizują ideał wychowania adaptacyjnego, czy innowacyjnego; czy kształtują ludzi przystosowanych do warunków życia społecznego w takim kształcie, w jakim one w danym momencie się znajdują, czy rozwijają postawy buntu wobec takich form życia społecznego, które są niezgodne z zasadami humanizmu i praw człowieka.

Jak w każdym środowisku życia, także i w środowisku rodzinnym istnieje wiele zagrożeń. Występujące zjawiska, zachowania, sytuacje uznawane za patologiczne, stanowią czynnik, który zakłóca funkcjonowanie systemu społecznego. Patologią życia rodzinnego jest powtarzanie się trudności w działaniach systemu rodzinnego, nawet wtedy, gdy członkowie pełniący role nie zdają sobie sprawy z tych trudności i gdy towarzyszy im zadowolenie z dotychczasowej realizacji celów. Zdarza się, że działania systemu rodzinnego podlegają zaburzeniom. Anomalia w życiu rodziny dotyczą takich zachowań jej członków, które powodują degradację społeczną jednostki. Niedomogi te prowadzą do

zachwiania najważniejszej funkcji rodziny, a w konsekwencji do dezorganizacji jej struktury. Dezorganizacja pociąga za sobą istotne ujemne skutki społeczne. Obserwujemy rozkład stosunków i związków między ludźmi. Środki społecznej kontroli przestają działać, dezaktualizują się istniejące role społeczne. Rozpadają się więc plany życiowe, zanikają zainteresowania, zmienia się treść poczuć moralnych, ginie intelektualna postawa refleksji kontrolującej emocje. Następuje obniżenie progu odporności na trudności życiowe. Trudności tego typu zazwyczaj mają charakter lawinowy i wcześniej czy później odbijają się na dziecku. Jeżeli dziecko jest członkiem rodziny, w której panują ustawiczne konflikty i napięcia o silnym natężeniu, gdy otoczenie dziecka nie potrafi prawidłowo reagować na odchylenia od normy, to rezultatem takiej sytuacji jest zakłócenie rytmu rozwoju umysłowego dziecka oraz objawy pierwszych niepowodzeń w nauce.

Jakiego typu dezorganizacje spotykamy zatem najczęściej? Nieformalne związki, tak ostatnio modne, zadające cios układom kościelnym (np. brak ślubu, konkubinat), rodziny rozbite, istniejące jedynie na papierze, rodziny zdeorganizowane przyczynami wewnętrznymi niezawinionymi – na przykład chorobą i zamierzonymi – na przykład alkoholizmem.

Socjolodzy za przyczyny dezorganizacji rodziny podają najczęściej postępujące procesy industrializacji i urbanizacji oraz wynikające z tego skutki, postępujący rozwój społeczności miejskiej, wzrost wszelkich rodzajów ruchliwości społecznej, wygasanie starych tradycji obyczajowych, alkoholizm i narkomanię, dezorganizację w zakresie pracy, jak również tak monitorowaną w ostatnich kampaniach politycznych kwestię spadku liczby dzieci w rodzinie. Zatem rodziny dysfunkcyjne to takie, które nie zaspokajają niezbędnych psychicznych i społecznych potrzeb swoich członków rodziny. Cechą charakterystyczną tych rodzin jest współwystępowanie wielu niekorzystnych czynników. Należą do nich faktyczne rozbicie rodziny, poważne konflikty między jej członkami, nadużywanie alkoholu, popełnianie przestępstw, uprawianie prostytucji, poważne choroby i zaburzenia psychiczne, złe warunki materialno-bytowe. Ponadto niski poziom wykształcenia i kultury rodziców łączy się z reguły z niskim statusem społeczno-zawodowym, ekonomicznym. Często w takich rodzinach występują zaburzenia kontaktów emocjonalnych, więzi między rodzicami i dziećmi są zazwyczaj poważnie osłabione, dzieci boleśnie odczuwają wyobcowanie i odrzucenie uczuciowe. Rodziny takie stwarzają ogromne zagrożenie dobra dziecka. Z nich najczęściej wywodzą się nieletni i młodociani przestępcy, dzieci alkoholizujące się, wykazujące przejawy agresji i przemocy. Szczególnie degradujący wpływ na funkcjonowanie rodziny i kształtowanie osobowości dziecka ma alkohol. Nadmiernie pijący rodzice dezorganizują życie rodzinne, ponadto wprowadzają atmosferę niepokoju. Należy

podkreślić, iż alkoholizm bardzo często idzie w parze z takimi zjawiskami jak wielodietność, przemoc, wykorzystywanie seksualne czy konkubinaty.

Jednym z bardzo częstych syndromów kryzysu małżeństwa i rodziny jest zaburzenie lub całkowite osłabienie struktury rodziny. Strukturę rodziny określa jej skład, układ pozycji i ról społecznych wszystkich członków rodziny oraz elementy więzi rodzinnej. Jako wskaźnik tej więzi przyjąć można stan współżycia między członkami rodziny i występowanie konfliktów. Trudności współżycia lub konflikty występujące w małżeństwie spowodowane są często niedojrzałością psychiczną (umysłową, uczuciową), społeczną i zawodową małżonków. Napięcia, konflikty i niepowodzenia występują prawie w każdym małżeństwie, ale dopiero nierozładowane i trwałe konflikty, przeradzające w permanentnie długotrwałe napięcie w rodzinie, mogą z czasem prowadzić do bardziej trwałych skutków powodujących zaburzenia w życiu rodziny.

Pojawienie się różnego rodzaju zaburzeń w zachowaniu i funkcjonowaniu społecznym i rodzinnym dzieci i młodzieży świadczy o zakłóceniach w realizacji przez rodzinę jej podstawowych funkcji. Dysfunkcjonalność według autorów, można rozpatrywać w dwóch aspektach: rodzina – społeczeństwo oraz rodzina – członkowie i wiąże się ona z niewypełnianiem przez rodzinę zadań na rzecz społeczeństwa i na rzecz członków rodziny. Przyczyną dysfunkcjonalności może być patologia społeczna lub biologiczna obciążająca jej członków, najczęściej rodziców. Dysfunkcjonalność rodziny może dotyczyć różnego zakresu realizowanych zadań. Może to być dysfunkcja całkowita, oznaczająca, że w rodzinie występuje kompletne niepowodzenie w realizacji zadań rodziny i muszą ją w tym zastąpić wyspecjalizowane rodziny lub dysfunkcja częściowa, przejawiająca się nieumiejętnością realizacji podstawowych funkcji i zadań. Dysfunkcjonalność ta może obejmować między innymi niepowodzenia w realizacji zadań wychowawczych, niepowodzenia w walce z kryzysem małżeńskim, niepowodzenia w zaspakajaniu potrzeb dziecka. Nie ulega wątpliwości, że dzieci z rodzin dysfunkcyjnych, zdeorganizowanych, patologicznych, wykazują szereg trudności wychowawczych i edukacyjnych, z którymi spotykają się w swojej pracy wychowawcy, nauczyciele, sami rodzice. W świetle literatury trudności wychowawcze to wyraz braku przystosowania się do środowiska, negatywne formy i sposoby zachowań dzieci, np. agresja, przestępczość, czyli zachowania niezgodne z ideałem wychowawczym, celem i kierunkiem wychowania.

Zakłócenia w czynnikach istotnych dla rodziny, np. rozbieżności małżeństwa, zaburzenie stosunków międzyosobowych, konflikty w systemie wartości czy głębokie kryzysy związane z rozwojem rodziny powodują utrudnienie lub uniemożliwiają wypełnienie zadań na rzecz społeczeństwa. Nie zaspakajają również potrzeb jej członków. Sytuacje te mogą prowadzić do stanu rzeczy,

który można nazwać patologicznym. Dezorganizacja życia rodzinnego pociąga za sobą szereg negatywnych skutków, przejawiających się zwłaszcza w dalszym życiu dzieci z rodzin patologicznych. Generalnie warto wysnuć prosty wniosek, iż dzieci wywodzące się z rodzin patologicznych, o zaburzonej strukturze lub nieprawidłowych stosunkach, mają znacznie więcej problemów z zachowaniem aniżeli dzieci pochodzące z rodzin o wysokim poziomie jakości małżeństwa i sprzyjających warunkach rozwoju.

Istotnym czynnikiem zaburzającym życie rodzinne jest także brak pracy. Bezrobocie, zwłaszcza długotrwałe, określane jest jako szczególna sytuacja stresowa, która powstała na skutek utraty pracy, dochodów, pozycji społecznej. Jest typowym przykładem deprywacji podstawowych potrzeb człowieka. Za podstawowe przyczyny wystąpienia zjawiska bezrobocia w Polsce należy uznać załamanie się popytu konsumpcyjnego, inwestycyjnego oraz eksportu. Do wymienionych powyżej przyczyn bezrobocia dodatkowo pojawiły się kolejne czynniki powodujące wzrost bezrobocia. Należą do nich:

1. zmniejszenie zatrudnienia socjalnego;
2. niedorozwój gospodarczy niektórych regionów;
3. nadmierne opodatkowanie przedsiębiorstw sektora publicznego;
4. niewydolność instytucji pośrednictwa pracy;
5. niedostosowanie systemu edukacji do potrzeb rynku pracy;
6. pasywne postawy przedsiębiorstw państwowych.

Konsekwencje bezrobocia są wielostronne, co oznacza, że obejmują liczne wymiary aktywności człowieka. Wymienia się skutki ekonomiczne, zdrowotne, psychospołeczne, emocjonalne. Konsekwencją bezrobocia jest też obniżona sprawność funkcjonowania poznawczego. Bezrobocie wpływa w istotny sposób na funkcjonowanie rodziny. Dłuższe pozostawanie bez pracy obniża stopę zawierania małżeństw i stymuluje procesy dezintegracyjne w istniejących rodzinach bezrobotnych, wyrażające się m.in. w rozwodach. W rodzinach bezrobotnych słabnie autorytet ojca – żywiciela rodziny, co często przeradza się w demonstrowanie przez niego siły i władzy w stosunku do bliskich. Zjawisko bezrobocia leży często u podstaw przemocy w rodzinie. Najbardziej poszkodowane są rodziny bezrobotnych, a zwłaszcza dzieci, które są pozbawione tego wszystkiego, co mają ich rówieśnicy z rodzin pracujących. Degradacja statusu ekonomicznego rodzin bezrobotnych wywołuje szereg negatywnych konsekwencji od biedy, położenia społecznego po wykluczenie społeczne. Bezrobocie w radykalny sposób wpływa na powstawanie atmosfery napięcia. Bezrobocie bezsprzecznie wpływa na sytuację materialną domowników i ich samopoczucie. Jeśli dzieci nie rozumieją, co znaczy utrata pracy, rejestrują napięcia, czują że dzieje się coś niedobrego. Czasem obarczają siebie winą.

Niebagatelną rolę dla rodziców i dzieci mają warunki mieszkaniowe i materialne ich życia. Uniemożliwiają one zaspokojenie potrzeb materialnych, biologicznych i psychicznych: przede wszystkim potrzeby uznania i znaczenia w grupie rówieśniczej i środowisku społecznym, a także kontaktów społecznych. Trudne warunki bytowe i niezaspokojone potrzeby powodować mogą pewne niedobory w rozwoju psychicznym dziecka (gorsze odżywianie, choroby), często też przyczyniają się do utrudniania rozwoju intelektualnego. Dziecko z domu o trudnej sytuacji materialnej może mieć pewne ograniczenia w korzystaniu z dóbr kulturalnych: brak książek, rozrywek kulturalnych itp. Warunki takie mogą wpływać też na przeżycia emocjonalne i społeczne: braki w wyposażeniu w odzież, zabawki, przybory szkolne, materiały do realizacji zainteresowań, sprzęt itp. Są one również źródłem uczuć, zazdrości i poczucia niższości w stosunku do rówieśników lepiej sytuowanych.

Ogromne większe znaczenie od warunków materialnych ma sytuacja mieszkaniowa rodziny. Trudne warunki mieszkaniowe bardzo niekorzystnie wpływają na życie rodziny i na rozwój dziecka. Uniemożliwiają integrację wszystkich członków rodziny, prawidłowe kontakty między rodzicami, zaburzają atmosferę. Brak własnego kąta w domu sprzyja powstawaniu konfliktów – nadmiar działających bodźców przyczynia się do powstawania u dziecka zwiększonej pobudliwości, uniemożliwia koncentrację uwagi, utrudnia uzyskiwanie dobrych wyników w nauce.

W prawidłowo funkcjonującej rodzinie dziecko poznaje właściwe wartości i przygotowuje się do pełnienia ról społecznych. Niestety w dzisiejszych trudnych czasach rodzina narażona jest na szereg negatywnych zjawisk, które wpływają w większym lub mniejszym stopniu na jej dezorganizację. Wzrastające bezrobocie, wzrost bezdomności, zakresu ubóstwa społecznego oraz patologii społecznej stwarza zagrożenie dla funkcjonalności rodziny. Co za tym idzie, dysfunkcyjny dom rodzinny stanowi źródło frustracji, co w konsekwencji może zaburzać jego rozwój biopsychiczny i społeczny. Dysfunkcyjność w tym aspekcie może obejmować niepowodzenia w realizacji zadań wychowawczych, kryzys małżeński oraz niepowodzenia związane z niezaspokajaniem potrzeb dziecka.

Skoro w zdrowej rodzinie członkowie mają zaspokajane prawidłowe warunki rozwoju biologicznego i psychicznego, to rodzina patologiczna jest przeciwieństwem rodziny zdrowej. Najczęściej wymieniane w literaturze przedmiotu patologie życia rodzinnego przejawiają się w określonych zaburzeniach życia rodzinnego. W lekkim wydaniu chodzi tutaj o zaburzenia komunikacji w rodzinie, zawyżone wymagania wobec dziecka. Patologia rodziny to niestety również kazirodztwo, pedofilia, dzieciobójstwo i maltretowanie słabszych członków rodziny.

Przegląd literatury, mass media oraz doświadczenia wskazują jednoznacznie, iż negatywnym skutkiem wpływu środowiska rodzinnego może być zarówno opóźnienie, jak i przyspieszenie wieku społecznego. W rodzinach niewydolnych spotyka się czasami u dzieci przyspieszenie tego wieku, czyli większą dojrzałość życiową. Spowodowane jest to nadmiernym obciążeniem obowiązkami domowymi, wczesnym podejmowaniem pracy zarobkowej, chęcią szybkiego usamodzielnienia się. Wszystko to kształtuje niejednokrotnie postawy zamykania się przed rówieśnikami, nieujawniania im kłopotów domowych w obawie przed wyśmiewaniem lub też manifestowania określonych agresywnych typów zachowań.

Generalnie rodziny patologiczne stanowią margines każdego społeczeństwa. Zalicza się do nich rodziny, gdzie nierzadko dochodzi do kolizji z prawem. Występują w niej zjawiska patologiczne takie jak: kradzieże, rabunki, rozboje, hazard, przemyt, prostytutka i stręczycielstwo czy też alkoholizm. Niejednokrotnie konsekwencją tego stanu rzeczy jest zerwanie więzi rodzicielskiej i małżeńskiej. Zatem najczęściej spotykane zjawiska patologiczne w rodzinie to alkoholizm, narkomania, przemoc w rodzinie, przestępczość rodziców.

Uzależnienia członków rodziny są jedną z najgroźniejszych patologii, która deprecjonuje rodzinę i jej poszczególnych członków. Uzależnienia wszelkiego rodzaju destabilizują życie rodzinne, co bezpośrednio powoduje dysfunkcyjność w sferze pełnionych ról, zadań i funkcji. Uzależnienia członków rodziny prowokują kolejne zjawiska patologii społecznej, przykładowo można tutaj mówić o pasożytniczym trybie życia, przestępczości i przemocy. Również przestępczość rodziców jest utrudnieniem prawidłowego funkcjonowania rodziny, nie przemilczając także zjawiska przemocy w rodzinie.

Przemoc w rodzinie obejmuje wszelkie odmiany złego traktowania słabszych członków rodziny. Dziecko zawsze najdotkliwiej doświadcza skutków przemocy. Złe traktowanie obejmuje zaniedbywanie dzieci, fizyczne i moralne znęcanie się nad nimi. Przemoc wewnątrz rodzinna jest najczęściej spotykaną formą agresji interpersonalnej. „Badania i obserwacje z ostatnich lat ujawniły, że zjawisko przemocy nie dotyczy jedynie rodzin z tzw. marginesu społecznego, istnieje niezależnie od wykształcenia, pozycji społecznej czy zawodowej członków rodziny, czyli dotyczy ono rodzin z różnych środowisk społecznych”.

W znacznej większości przypadków przemoc dokonywana jest pod wpływem alkoholu. „Badania prowadzone wśród przypadków zgłaszanych do Ogólnopolskiego Telefonu dla Ofiar Przemocy w Rodzinie „Niebieska Linia” czy w placówkach odwykowych Instytutu Psychologii Zdrowia dowodzą, że około 70% do 80% żon alkoholików doświadczyło różnego rodzaju przemocy ze strony męża”. Rodziny alkoholików są grupami wysokiego ryzyka dla prawdopodobieństwa stosowania przemocy, ale

sam alkohol nie jest bezpośrednią przyczyną, lecz staje się katalizatorem uwalniającym agresję i toruje drogę do przemocy. Znaczna część przypadków przemocy dokonywana jest bez udziału alkoholu, a rodziny, w których się ona odbywa, zwykle postrzegane są przez otoczenie jako dobre i zgodne.

Z punktu widzenia niniejszego opracowania i współczesnych zagrożeń rodziny warto przez moment skoncentrować się na największej chorobie naszych czasów. Mowa oczywiście o alkoholizmie. Zatem alkoholizm w naszym społeczeństwie stanowi jeden z najgroźniejszych problemów natury społecznej i medycznej. Określenia „alkoholizm nałogowy” i „alkoholizm przewlekły” zastąpiono terminem „zespół uzależnienia od alkoholu”. Uzależnienie od alkoholu jest chorobą, która zaczyna się i rozwija podstępnie. Polega na niekontrolowanym piciu napojów alkoholowych i może doprowadzić do przedwczesnej śmierci. W pierwszej fazie alkohol staje się ważnym elementem wszelkich spotkań towarzyskich, uroczystości rodzinnych itp. Pojawia się również skłonność do wyszukiwania okazji do napicia się. Faza krytyczna charakteryzuje się utratą kontroli nad piciem oraz porannym piciem tzw. „klinowaniem”. Uzależnienie w tej fazie na poziomie biologicznym objawia się występowaniem zespołu abstynencyjnego. Zaburzenia na poziomie emocjonalnym i psychicznym przejawiają się wzmożoną pobudliwością nerwową, skłonnością do zachowań agresywnych oraz utratą krytycyzmu. Z powodu zachowań związanych z piciem alkoholu, pojawiają się wyrzuty sumienia, poczucie winy, wstyd, niekiedy nawet myśli samobójcze. W ostatniej fazie chronicznej występują wielodniowe lub wielotygodniowe „ciągi” picia. Następuje degradacja psychospołeczna, objawiająca się utratą rodziny i pracy, zaburzeniem stosunków z otoczeniem i poważnymi problemami zdrowotnymi (fizycznymi i psychicznymi). W przypadku niepodjęcia leczenia, faza ta kończy się śmiercią. Alkoholizm jest chorobą śmiertelną. Jeśli jej rozwój nie zostanie w porę powstrzymany, to wskutek wieloletniego, wyniszczającego działania może doprowadzić do śmierci. Należy jednak pamiętać, że zatrzymanie procesu chorobowego jest możliwe na każdym etapie i w każdej fazie.

Osoba uzależniona potrafi również w sposób niezwykle przekonujący uzasadniać swoje picie. Alkoholik święcie wierzy, że ma wiele powodów, dla których sięga po alkohol. Uważa, że na jego miejscu każdy by pił. Twierdzi na przykład, że pije, ponieważ ma problemy w pracy, konflikt z prawem lub dlatego, że z małżonką nie znajduje zrozumienia. To prawda, że alkoholik zazwyczaj ma kłopoty w pracy, konflikt z prawem oraz rozpada mu się małżeństwo. Pije, ponieważ jest uzależniony, a nie dlatego, że ma określone problemy. Przy pomocy alkoholu próbuje rozwiązywać problemy. Nie zdaje sobie sprawy z tego, że przez swoje niekontrolowane picie tylko pogarsza sytuację. Zaprzeczanie,

samooszukiwanie się oraz świat iluzji, w jakim żyje alkoholik, służą mu do usprawiedliwiania swego zachowania przed samym sobą i przed otoczeniem. Nie mając świadomości swojej choroby, alkoholik nie widzi potrzeby podjęcia leczenia.

Alkoholizm rzutuje na całe życie społeczne, działalność zawodową i rodzinną. Nie ma takiej sfery życia, na którą nie oddziaływałby negatywnie. Przyjęte w naszym kraju wzory spożycia alkoholu wpływają na deformację stosunków międzyludzkich i rozpad więzi społecznych. U osób, które przez wiele lat nadużywają alkoholu, stwierdza się zaburzenia osobowości (psychodegradację alkoholową). Psychodegradacja ta z reguły nie jest odczuwana przez alkoholika, burzy zawiązki społeczne z rodziną oraz ze środowiskiem zawodowym, istotę człowieczeństwa, poczucie etyczne i moralne. Poczucie odpowiedzialności za dom i rodzinę jest u alkoholika minimalne. Często przepija zarobione przez siebie pieniądze. Nie łożąc na utrzymanie rodziny, wynosi z domu różne przedmioty, sprzedaje je, a następnie uzyskane pieniądze przeznacza również na alkohol. Dość powszechnym zjawiskiem w rodzinie alkoholowej są awantury. Niekiedy dochodzi także do bicia i maltretowania rodziny. M. Ochmański traktuje alkoholizm nie tylko jako zagrożenie dla zdrowia jednostki, lecz jako czynnik pozbawiający rodzinę jej najważniejszych funkcji, wśród których najistotniejszą jest sprawa prawidłowego i skutecznie realizowanego procesu wychowania dziecka. Przeprowadzone przez autora badania empiryczne potwierdzają przypuszczenia o spustoszeniu, jakie wywołuje alkoholizm w życiu dziecka, narażonego na przeżywanie zbyt silnych konfliktów emocjonalnych, zarówno we własnym domu, jak i w grupie rówieśniczej. Brak oparcia w rodzicach lub zagrożenie podstawowych potrzeb rozwojowych dziecka powoduje wzrastające stopniowo niepowodzenia szkolne i trudności wychowawcze.

W obliczu przytoczonych przez badaczy tematu faktów, dorastanie w rodzinie alkoholowej kształtuje osobowość, uczuciowość i zachowanie dziecka w bardzo dużym stopniu. Choroba rodziców staje się motywem przewodnim – wszystkie sprawy obracają się wokół problemu alkoholowego matki lub ojca. Niesłuchanie frapującą rzeczą jest to, że im bardziej dzieci nie chcą powielać zachowania swojego pijącego rodzica, tym trudniej w dorosłym życiu uchronić się im od uzależnienia. Nie znają bowiem innego życia rodzinnego, nie wyniosły z domu innych wzorów zachowań.

Jak już wynika z dotychczasowych treści opracowania, na ukształtowanie się właściwości psychicznych dziecka pierwszy i podstawowy wpływ wywiera rodzina, a przede wszystkim rodzice. Są pierwszymi osobami znaczącymi, które zaspokajają potrzeby dziecka, dostarczając mu przez to wzmocnień dodatnich, wytwarzających i utrwalających związek emocjonalny między nimi a dzieckiem. Wpływ ich zaczyna się najwcześniej

i trwa najdłużej. Właśnie rodzina, zdaniem J. Rembowskiego, stanowi ważny czynnik w kształtowaniu osobowości dziecka, jego sfery intelektualnej i uczuciowej, postaw wobec siebie i innych, zachowania się w domu, w szkole i wśród rówieśników. Dziecko uczestniczące w życiu rodzinnym nabywa wiele różnych umiejętności i wiadomości, kształtują się jego potrzeby i dążenia, postawy życiowe i osobowość; wychowywane w rodzinie jest zdrowe i silne oraz odporne na ujemne wpływy, a jego rozwój jest prawidłowy. Nie wszyscy rodzice jednak przyjmują takie postawy wobec swoich dzieci i nie każda postawa rodziców wobec dzieci jest równie wartościowa i korzystna dla jego rozwoju. Tuż po urodzeniu dziecka, każda matka z niecierpliwością pragnie je zobaczyć, aby stwierdzić, czy jest ono zbudowane prawidłowo, czy ma wszystko „na swoim miejscu”. W miarę wzrastania i rozwoju dziecka pojawia się następne pytanie – czy dziecko rozwija się prawidłowo, czy jego rozwój psychiczny i fizyczny jest prawidłowy. Marzenie rodziców oczekujących dziecka stanowi udany poród i zdrowe potomstwo. I w tym momencie pragnę poruszyć kolejną kwestię, wpływającą na generowanie się przyczyn zagrażających rodzinie – jakież jest ich rozczarowanie, kiedy dowiadują się, że na świat przyszło dziecko niepełnosprawne. Doznają prawdziwego szoku. Zadręczają się pytaniem: dlaczego ich to spotkało? Szukając przyczyny nieszczęścia, często obwiniają się nawzajem. Dochodzi do ochłodzenia stosunków domowych. Nieobcy jest też im problem: co zrobić z takim dzieckiem? Zabrać je do domu, czy może oddać do jakiegoś zakładu? I nic w tym dziwnego, gdyż rodzice czują się bezradni i często boją się, że sobie nie poradzą z chorym dzieckiem. Ale są też i tacy, którzy nie mają wątpliwości: muszą dać dziecku szansę! Ich miłość rodzicielska każe przezwyciężyć trudności i poświęcić wszystko, by przystosować dziecko do życia.

Bezpośrednio po tym, jak rodzice dowiadują się, że dziecko jest niepełnosprawne, znajdują się w fazie szoku. W tym czasie, zwanym okresem wstrząsu emocjonalnego, pojawia się paraliż zdolności rodziców do działania. Trwa zwykle kilka dni, zdarzają się też przypadki znacznego wydłużenia. W tej fazie równowaga psychiczna rodziców ulega załamaniu. Często pojawiają się takie objawy jak obniżony nastrój, niekontrolowane reakcje emocjonalne (krzyk, agresja, płacz oraz reakcje i stany nerwicowe (zaburzenia snu, łaknienia, stany lękowe). Silne emocje przeżywane przez rodziców znacząco wpływają na relacje między nimi, mogą pojawić się kłótnie, pretensje, wrogość. Najczęściej rodzice nie wiedzą, jak postępować z dzieckiem. Przeżywają również ambiwalentne uczucia wobec siebie i dziecka: miłość i nienawiść, czułość i odrzucenie, poczucie winy, wstyd i zażenowanie. Kolejnym etapem rozwoju przeżyć rodziców jest faza pozornego przystosowania się. Charakteryzuje się ona uruchomieniem różnych, często podświadomych mechanizmów obrony psychicznej przed na-

pięciami nie do zniesienia, poprzez deformacje obrazu realnej rzeczywistości zgodnie ze swoimi pragnieniami. Mechanizmy obronne to najczęściej rezygnacja oraz negacja – zaprzeczenie i wypieranie faktu niepełnosprawności dziecka. Negacja często prowadzi do działań zastępczych np. leczenia za granicą lub nieracjonalnego stosowania metod rehabilitacji, absorbujących nadmiernie czas i siły. Najbardziej korzystna jest faza orientacji. Polega ona na pełnej akceptacji dziecka i własnej sytuacji jako rodzica, na umiejętności korzystania z doświadczeń własnych, cudzych oraz na posiadaniu dystansu do rzeczywistości. U rodziców zaczynają dominować uczucia pozytywne, a kontakty z dzieckiem powoli przynoszą satysfakcję. Rodzice dostrzegają postępy dziecka i sprawia im to radość. Zaczynają obdarzać dziecko miłością i zaspakajają różne jego potrzeby, a dziecko odwzajemnia je swoim przywiązaniem, dobrym samopoczuciem, radością okazywaną na ich widok. Rodząca się akceptacja jest bardzo ważna dla prawidłowego funkcjonowania rodziców i dziecka w rodzinie i społeczeństwie.

Środowisko rodzinne, jako najbardziej naturalne ze środowisk, w największym stopniu wpływa na zakres i jakość funkcjonowania osoby dysfunkcyjnej. Niepełnosprawność przecież w pierwszej kolejności dotyczy rodzinę poszkodowanego i jego najbliższe otoczenie. Stąd sposób jej reagowania na fakt niesprawności jednego ze swych członków determinuje obszar funkcyjności fizycznej i psychospołecznej niepełnosprawnej osoby. Oznacza to, iż człowiek niepełnosprawny musi na nowo uczyć się życia, poczynawszy od wykonywania codziennych czynności do prób włączenia się w życie społeczne. O skutkach tej adaptacji decyduje w poważnej części postawa bliższego i dalszego środowiska społecznego, a w ślad za tym jego wsparcie. Niepełnosprawność powoduje do pewnego stopnia upośledzenie wszystkich obszarów życia człowieka. Zakres konsekwencji zależy od rodzaju niepełnosprawności, stopnia uszkodzenia danego narządu i wieku osoby niepełnosprawnej. Przyjmuje się, że w procesie przystosowania do życia z niepełnosprawnością istotną rolę odgrywają czynniki psychologiczne i społeczne. Z psychologicznymi następstwami nierozzerwalnie związane są następstwa społeczne. Długotrwałe np. zablokowanie potrzeb, zwłaszcza potrzeby bezpieczeństwa, niezależności, poczucia własnej wartości, samorealizacji wyzwała stany stresowe, frustracyjne, lęki. Nieprawidłowy natomiast stosunek do siebie i własnej sytuacji, do innych ludzi, życia i do świata, poczucie niewydolności, często winy i wstydu, obawa przed osobami obcymi i ich ewentualnie niekorzystnymi reakcjami może przyczyniać się do stopniowego wycofywania się z życia społecznego. Problemy społeczne związane z niepełnosprawnością obejmują niemal wszystkie aspekty życia ludzkiego, poczynając od niedostosowania środowiska zewnętrznego do potrzeb osoby niepełnosprawnej, a kończąc na problemach jednostki. Zatem dotyczą one m.in.: norm współżycia, systemu prawnego, postaw, koncepcji ról

społecznych, możliwości kształcenia, pracy, życia rodzinnego, towarzyskiego oraz trudności wynikających z występowania przeszkód natury architektonicznej i komunikacyjnej. Osoby niepełnosprawne często nie stawiają sobie celów życiowych, rezygnują z aspiracji, a ich życie koncentruje się na codziennej wegetacji. Niektórzy mają poczucie krzywdy, co wiąże się z uczuciem osamotnienia, społeczną izolacją. Takie nastawienie człowieka niepełnosprawnego do życia staje się źródłem barier w aktywności społecznej.

Można więc powiedzieć, że akceptacja niepełnosprawności dziecka zależy od wielu czynników, wśród których wymienia się: dojrzałość do rodzicielstwa, w tym gotowość do przyjęcia dziecka takiego, jak się rodzi; następnie rodzaj relacji łączącej rodziców, poczucie wsparcia ze strony rodziny lub innych osób oraz sytuację ekonomiczną rodziny. Nie ulega zatem wątpliwości fakt, że specjalistyczna pomoc jest bardzo potrzebna nie tylko dzieciom, ale i rodzicom. Zatem istotnym zagadnieniem staje się w tym wypadku wsparcie społeczne, określane jako szczególny sposób i rodzaj pomocy udzielanej rodzinom dotkniętym problemem niepełnosprawności. Celem wsparcia jest mobilizowanie sił, potencjału i zasobów rodzin, które zachowały, aby mogły same sobie radzić ze swoimi problemami. Analogicznie do tego, wsparcie udzielane osobom niepełnosprawnym i ich rodzinom polega na stosowaniu takich form pomocy, aby przez wykorzystanie istniejących i zachowanych sprawności wskazać najbardziej optymalną możliwość samodzielnego, aktywnego i twórczego życia. Zatem także osoby niepełnosprawne mają szansę na uczestnictwo w życiu społecznym dzięki rehabilitacji, realizowanej przede wszystkim przez wyrabianie zaradności osobistej i pobudzanie aktywności społecznej, a także wyrabianie umiejętności samodzielnego wypełniania ról społecznych.

A co na to wszystko nasze prawo, nasz apolityka prorodzinna? Ochrona prawna rodziny jest jedną z podstawowych zasad Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej. Liczne konwencje i pakt międzynarodowe chronią członków rodziny, w tym małżeństwo, dziecko i kobietę, przy czym brakuje w tych dokumentach zapisów dotyczących bezpośredniej ochrony prawnej rodziny jako całości. Rodzina nie jest też pojęciem rozumianym jednakowo w prawodawstwie różnych krajów Unii Europejskiej. Istnieją odmienne koncepcje roli rodziny w społeczeństwie oraz różny jest wobec niej zakres zobowiązań poszczególnych państw. Wynika stąd potrzeba promocji i ochrony praw rodziny w międzynarodowym systemie praw człowieka. Jednym z nadrzędnych długookresowych celów polityki prorodzinnej jest tworzenie warunków pełnego rozwoju i funkcjonowania rodziny poprzez wspomaganie jej we wszystkich fazach rozwoju. Realizacja tego celu wymaga zastosowania takich rozwiązań, które pozwolą zastąpić dominującą obecnie zasadę opiekuńczości państwa zasadą jego pomocniczości wobec rodziny. Podstawową przesłanką wyboru rozwiązań polityki prorodzinnej powi-

nien być powszechny szacunek i akceptacja wartości rodziny oraz przekonanie, że wydatki na rzecz rodziny wychowującej dzieci stanowią inwestycję, która w przyszłości przyniesie społeczeństwu określone korzyści.

W związku a tymi założeniami działania polityki prorodzinnej zmierzają do wspierania rodzin w kilkutorowych kierunkach:

- I – zmiana sytuacji demograficznej i struktury rodzin;
- II – poprawa sytuacji finansowej rodzin;
- III – poprawa warunków mieszkaniowych;
- IV – wychowanie młodego pokolenia;
- V – poprawa stanu zdrowia rodziny;
- VI – pomoc rodzinom z osobami niepełnosprawnymi;
- VII – opieka nad dzieckiem;
- VIII – pomoc rodzinom zagrożonym dysfunkcjami;
- IX – wspieranie polskich rodzin poza granicami kraju;
- X – kultura i media a rodzina;
- XI – ochrona prawna rodzin.

Wymienione wyżej działania, co zapewne nie będzie odkrywcze, mają wpływ w znacznym stopniu na dążenie do stabilnego rozwoju społeczno-gospodarczego. Człowiek przecież stanowi swoistą podstawę rozwoju społeczno-ekonomicznego, natomiast wszelkie wyże i niże demograficzne powodują konieczność nieustannego dostosowywania się do zmieniającego się liczbowego stanu oraz struktury wieku ludności. Faktem także jest, iż w ostatnich latach nastąpił systematyczny wzrost poziomu życia społeczeństwa. Jednakże oprócz widocznych oznak poprawy sytuacji finansowej przeciętnej rodziny, nadal znaczna część z nich żyje w bardzo trudnych warunkach. Jest to tym bardziej niepokojące, że w dużej mierze dotyczy rodzin wielodzietnych, które w realiach dzisiejszych czasów stanowią przyszłość i są zaliczane do rodzin rozwojowych. Rodziny te nierzadko dotknięte są bezrobociem, które stanowi główną przyczynę trudnej sytuacji materialnej wielu z nich. Zagrożenie trwałym ubóstwem zwiększa się w małych miasteczkach i na wsiach.

W takiej sytuacji wsparcie państwa powinno zmierzać do zapewnienia rodzinom materialnych warunków rozwoju. I podobno zmierza – zgodnie z zasadą pomocniczości państwo ma za zadanie stymulować wzrost aktywności własnej rodziny, poprzez stwarzanie warunków dla osiągnięcia przez nią samodzielności ekonomicznej. Natomiast rodzinom, które znajdują się w trudnej sytuacji materialnej i własnym staraniem nie są w stanie jej sprostać, państwo pomaga poprzez systemem świadczeń społecznych.

Każdy dojrzały człowiek zdaje sobie sprawę, iż podstawą utrzymania rodziny powinna być jej aktywność zawodowa. Dlatego najważniejszym zadaniem jest stworzenie każdej rodzinie warunków umożliwiających utrzymanie się z własnej pracy. Również mieszkanie to podstawowe dobro pierwszej potrzeby. Jednakże krytyczna sytuacja mieszkaniowa, która jest udziałem wielu rodzin, zwłaszcza rodzin młodych, w dużym stopniu wpływa na jakość ich funkcjonowania. W tej sytuacji konieczne jest podjęcie przez państwo działań w następujących kierunkach:

- stworzenie możliwości uzyskania samodzielnego mieszkania;
- pomoc w poprawie warunków mieszkaniowych rodzin;
- pomoc w utrzymaniu mieszkania.

Podstawowa dziedzina polityki prorodzinnej to troska o dzieci i młodzież. Przede wszystkim stanowią one przyszłość naszych rodzin, a tym samym wyznaczają standard bytu państwowego. Inwestycje w młodych zwracają się wielokrotnie, bowiem pozwalają zapobiegać wielu niepożądanym zjawiskom i unikać w ten sposób kosztownej walki z ich skutkami. Rodzice, jako pierwsze środowisko wychowawcze, mają zagwarantowane Konstytucją RP prawo do wychowania dzieci zgodnie ze swoimi przekonaniem moralnymi i religijnymi. Prawo to rozciąga się na program wychowawczy szkoły, do której dziecko uczęszcza oraz na program mediów publicznych, w szczególności radia i telewizji. Zadaniem państwa jest zapewnienie możliwości realizacji tego prawa.

Jeżeli chodzi o wspieranie rodziny w aspekcie zdrowotnym, to długoterminowa koncepcja poprawy stanu zdrowia rodziny jest oparta na promocji zdrowia, wychowaniu prozdrowotnym, kształtowaniu i propagowaniu stylu życia sprzyjającego zachowaniu zdrowia, w tym poczucia odpowiedzialności za własne zdrowie.

W polityce rodzinnej państwa szczególną uwagę trzeba zwrócić na rodziny z osobami niepełnosprawnymi. Niepełnosprawność powoduje wiele niekorzystnych zjawisk utrudniających samodzielne życie i rozwiązywanie podstawowych problemów ekonomicznych, bytowych, wychowawczych i opiekuńczych. Rodziny, w których jest osoba niepełnosprawna, stają przed licznymi problemami życiowymi, odnoszącymi się do materialnej sfery ich życia, konieczności sprawowania opieki i świadczenia usług pielęgnacyjnych, niesienia pomocy w wykonywaniu codziennych czynności i zapewnienia warunków domowej rehabilitacji. Działania podejmowane na rzecz rodzin, w których są osoby niepełnosprawne, powinny być zróżnicowane. Inne bowiem są potrzeby samotnych osób niepełnosprawnych niż potrzeby rodzin wieloosobowych, opiekujących się niepełnosprawnym członkiem rodziny. Innych form wsparcia i pomocy oczekują rodzice wychowujący dzieci niepełnosprawne, innych zaś

niepełnosprawni rodzice wychowujący dzieci zdrowe. Pomoc rodzinom z osobą niepełnosprawną i chorą jest realizowana przede wszystkim przez:

- wspieranie dochodów tych rodzin (poprzez świadczenia pieniężne i inne formy pomocy finansowej, wynikające z ustawy o pomocy społecznej, ustawy o zasiłkach rodzinnych i pielęgnacyjnych);
- pomoc w wypełnianiu zadań opiekuńczych;
- świadczenia rehabilitacyjne;
- system opieki w środowisku szkolnym i kształcenie dzieci niepełnosprawnych;
- działania na rzecz aktywizacji zawodowej i ekonomicznego usamodzielniania się osób niepełnosprawnych;
- specjalistyczną opiekę medyczną, w tym wczesne diagnozowanie niepełnosprawności.

Aspekt opieki nad dzieckiem jest równie ważny, zwłaszcza, że jest on w ostatnim czasie tak gorąco dyskutowany przez nasze społeczeństwo. Kobieta w ciąży ma mieć zapewnioną specjalistyczną opiekę medyczną i psychologiczną. Zapewnienie opieki najmłodszemu to w pierwszym rzędzie troska o bezpieczny poród i promocja karmienia piersią, a następnie pomoc wychowawczo-oświatowa, obejmująca dzieci w wieku 0-6 lat oraz opieka zdrowotna nad uczniami w szkole. Jak to się ma do naszej rzeczywistości? Kobieta ciężarna w trudnej sytuacji materialnej nie pójdzie do prywatnego lekarza, by prowadził jej ciążę, gwarantując tym samym związany z tym komfort psychiczny. Będzie raczej stać w kolejce w przychodni, gdzie nierzadko spotyka się z traktowaniem pozbawionym zaangażowania. Kwestia kolejna to bezpieczny poród – wiąże się to z powyższym aspektem: prywatny gabinet ginekologiczny stanowi większą szansę na bezpieczny poród. Twierdzi tak większość matek. Obecnie urlop macierzyński wynosi 20 tygodni podstawowych i cztery tygodnie dodatkowe; od 1 września 2013 roku wynosić będzie pół roku (20 tygodni podstawowych i sześć tygodni dodatkowych) i będzie można go wydłużyć o kolejne 26 tygodni. W czasie urlopu w wymiarze półrocznym rodzic będzie otrzymywał zasiłek w wysokości 100 % dotychczasowego wynagrodzenia, jeśli skorzysta z rocznego urlopu macierzyńskiego, otrzyma zasiłek w wysokości 80%. Czy w obecnej sytuacji stanowi to wystarczające wsparcie dla rodziny? Odpowiedzmy sobie sami. A pomoc wychowawczo-oświatowa obejmująca dzieci w wieku 0-6 lat? Znowu gorący temat. Obecnie każda matka, która chce być aktywna zawodowo, boryka się z dylematem: pójść do pracy po 24 tygodniowym macierzyńskim, czy zostać w domu z dzieckiem? Zatrudnić opiekunkę czy zapisać do żłobka? A przedszkole? Czy zmiana w prawie oświatowym przepisującego sześciolatków do klasy pierwszej ma w ogóle sens?

Jak wiadomo, rodziny dysfunkcyjne i zagrożone dysfunkcjami potrzebują kompleksowej pomocy, skierowanej do wszystkich ich członków, we wszystkich sferach życia. Celem pomocy powinno być przezwyciężenie trudności i usamodzielnienie rodziny, poprzez ukazanie sposobów wyjścia z kłopotów i odpowiednie wsparcie materialne. Ukierunkowana pomoc stanie się bardziej efektywna i nie spowoduje bierności zainteresowanych oraz nie zachęci innych do stawiania siebie w podobnych sytuacjach. Aby udzielanie właściwej pomocy rodzinom zagrożonym dysfunkcjami było możliwe, należy wprowadzić nowe formy i sposoby pomocy, przy uwzględnieniu wniosków z analizy dotychczasowych rozwiązań. Pomoc powinna być wielozakresowa, świadczona przez instytucje o charakterze ponadresortowym (pomoc zdrowotna, materialna, wychowawcza, psychologiczna, lokalowa, prawna, pośrednictwo pracy itp.). Zmienić się powinien także tryb udzielania pomocy, poczynając od wczesnej interwencji kryzysowej.

Coraz pilniejszym zadaniem polityki prorodzinnej staje się wykreowanie modelu aktywności kulturalnej, konkurencyjnego wobec biernej monokultury mediów elektronicznych. Podejmując stosowne działania w zakresie kształtowania potrzeb i kompetencji w dziedzinie kultury, polityka prorodzinna stawia sobie następujące zasadnicze cele: upowszechnianie wartości związanych z rodziną, podnoszenie poziomu edukacji kulturalnej, zwiększenie udziału w wydarzeniach kulturalnych.

Zatem polityka prorodzinna deklarowana przez państwo jest świetnie zorganizowana, czy jednak w obliczu narastających patologii życia społecznego i dysfunkcji rodziny jest taka rzeczywistość? Dopóki sprawy te nas nie dotyczą, przechodzimy obok nich spokojnie. Jednak prędzej czy później zetkniemy się problemami tworząc własną rodzinę... i co wtedy?

Streszczenie

Niniejszy artykuł zawiera krytyczne spojrzenie na promowanie wartości prorodzinnych w naszym kraju i związaną z tym nieporadność rządu wobec problematyki pomocy rozwiązywania problemów rodziny. W pierwszej części skoncentrowano się na problemach współczesnej rodziny, zwłaszcza na dezorganizacji życia rodzinnego spowodowanego sytuacją społeczną w naszym kraju. Poruszane kwestie oscylują wokół wszechobecnego bezrobocia, niewydolności rodziny, alkoholizmu, przemocy, agresji, niepełnosprawności – tych wszystkich „codziennych – niecodziennych spraw domowych”, które mogą być obecne w życiu każdej przeciętnej rodziny polskiej. Druga część to ocena przydatności pomysłów naszych rodzimych polityków dla poprawy jakości życia wyżej wymienionych. Polityka prorodzinna? Owszem, ale dla kogo? Zapraszam do lektury artykułu.

Słowa kluczowe: rodzina, kryzys w rodzinie, patologia, bezrobocie, alkoholizm, przemoc, agresja, rodzina rozbita, niepełnosprawność w rodzinie, polityka prorodzinna.

Summary

The present article contains a critical look at promoting pro-family values in our country and ineptitude associated with it of the government towards issues of the help of the problem solving of the family. The first part focuses on the problems of the modern family, especially on the disorganization of family life due to the social situation in our country. Raised issues around unemployment, hovering around family, pervasive alcoholism, violence, aggression, disability-all these "everyday-unusual domestic affairs" may be present in the life of each of the average family. The second part is an evaluation of mentioned above ideas of our native politicians to the improvement of quality of life. Pro-family policy? Indeed, but for whom? I invite to read the article.

Key-words: family, the crisis in the family, pathology, unemployment, alcoholism, violence, aggression, broken families, disability in the family, family policy.

Bibliografia

Badora S., Czeredrecka B., Marzec D. (2001), *Rodzina i formy jej wspomagania*, Oficyna Wydawnicza „IMPULS”, Kraków.

Brańgiel J. (red.) (2002), *Pedagogika rodziny*, Toruń.

Cudak H. (1999), *Znaczenie rodziny w rozwoju i wychowaniu małego dziecka*, Warszawa.

Heine M., Gajewska G. (red.) (1999), *Sieroctwo społeczne i jego kompensacja*, Zielona Góra.

Hrebenda A. (1999), *Socjologia bezrobocia*, WN Śląsk, Katowice.

Kawula S. (2002), *Rodzina funkcjonalna i dysfunkcjonalna w ujęciu pedagogicznym* [w:] S. Kawula, J. Brańgiel (red.), *Pedagogika rodziny*, Toruń.

Kawula S., Kościelak R. (1996), *Funkcjonowanie psychospołeczne osób niepełnosprawnych umysłowo*, Warszawa.

Kozłowska A. (2000), *Znaczenie relacji rodzinnych dla pozytywnego rozwoju dziecka. Diagnoza i terapia*, Warszawa.

Kwiatkowski E. (2002), *Bezrobocie: podstawy teoretyczne*, PWN, Warszawa.

Lubrańska A. (2008), *Psychologia pracy. Podstawowe pojęcia i zagadnienia*, Wydawnictwo Difin, Warszawa.

Mellibruda J. (1993), *Tajemnice ETOH czyli alkohol i nasze życie*, PARPA, Warszawa.

Ochmański M. (1981), *Wpływ alkoholizmu rodziców na poziom inteligencji i przystosowanie ich dzieci do nauki szkolnej*, PZWL, Warszawa.

Popielicki M., Zieman I. (2000), *Kryzys psychiczny w związku z pojawieniem się w rodzinie dziecka niepełnosprawnego*, „Szkoła Specjalna” nr 1.

- Reszke I. (1999), *Wobec bezrobocia: opinie, stereotypy*, Biblioteka Pracownika Socjalnego, Katowice.
- Skarbek W. (2003), *Wybrane zagadnienia socjologii ogólnej i socjologii edukacji*, Piotrków Trybunalski.
- Sztander W. (1993), *Dzieci w rodzinie z problemem alkoholowym*, PTP, Warszawa.
- Turoś L. (2004), *Wychowawcze i kulturotwórcze funkcje rodziny*, Wydawnictwo Wszechnica Polska Szkoła Wyższa TWP, Warszawa.
- Waszczak S. (1995), *Polityka rodzinna* [w:] *Polityka ludnościowa i rodzinna*, pod red. L. Frąckiewicz, S. Waszczak, Akademia Ekonomiczna im. Karola Adamieckiego, Katowice.
- Woronowicz B.T. (2009), *Uzależnienia, geneza, terapia, powrót do zdrowia*, Warszawa.

Komunikaty z badań

Dorota Ruszkiewicz

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Piotrkowie Trybunalskim

Współczesna obyczajowość narzeczeńska na przykładzie praktyk seksualnych w okresie przedmałżeńskim

Present customs of fiancés with the example of sexual intercourses in the pre-marriage period

Wprowadzenie

Na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat mamy do czynienia z bardzo ważnymi przemianami w myśleniu o życiu rodzinnym człowieka, seksie, posiadaniu dzieci. Zmieniają się także wyobrażenia i oceny związane z przedmałżeńskim współżyciem seksualnym i kontrolą urodzeń. Podejmowanie współżycia płciowego przez młodych ludzi jeszcze przed zawarciem związku małżeńskiego weszło w społeczną obyczajowość, a pary decydujące się na ten krok nie są już poddawane ostracyzmowi.

W polskim społeczeństwie, które w przeważającej części przyznaje się do wychowania w duchu katolickim, fakt nieprzestrzegania czystości przedmałżeńskiej świadczy o zrywaniu w tej sferze z chrześcijańską etyką seksualną. Doktryna katolicka nadaje miłości ogromne znaczenie osobo twórcze, a jednocześnie osobom złączonym miłością stawia bardzo wysokie wymagania. Jak pisze M. Trawińska [1996, s. 54]: „Kościół stawia bardzo wysokie wymagania narzeczonemu w sferze czystości, a brzmiały one następująco: narzeczeni są powołani do życia w czystości przez zachowanie wstrzemięźliwości. Poddani w ten sposób próbie, odkryją wzajemny szacunek, będą uczyć się wierności i nadziei na otrzymanie siebie nawzajem od Boga. Przejawy czułości, właściwie miłości małżeńskiej, powinni zachować na czas małżeństwa. Powinni pomagać sobie wzajemnie we wzrastaniu do czystości”.

Gdy mówimy o czymś, co jest czyste, to w zasadzie myślimy, że takie powinno być. Gdy mówimy o człowieku, że jest czysty, wyrażamy przekonanie,

że jest on czysty moralnie. Polega to właśnie na moralności, na pełnym odczuwaniu tej odpowiedzialności, która w nas istnieje i pobudza nasze „ja”. Zatem „czystość jest wyrazem tego, że człowiek osiągnął wewnętrzną wolność od potrzeby seksualnej (...). Postawa czystości wypływa z szacunku do człowieka. Toteż człowiek prawdziwie kochający chce być czysty i o czystość się stara” [Meissner OSB, Suszka 2001, ss. 48–49]. Zaprzeczanie czystości to skupianie się na cielesności, instynktach i popędach oraz szukanie przyjemności za każdą cenę. Czystość to bycie darem dla drugiej osoby, a nieczystość to bycie złodziejem, który chce wykraść godność i niewinność. Miłość, która nie panuje nad popędem, nie jest prawdziwą miłością. „Więź oparta na pożądaniu sprawia, że seksualność staje się przekleństwem, czyli miejscem wyrażania przemocy (do gwałtu włącznie) i miejscem przekazywania śmierci (do aborcji i AIDS włącznie). Czystość wynika z postawienia miłości na pierwszym miejscu” [ks. Dziewiecki 2000, s. 13]. K. Meissner OSB [2004] opisuje czystość dwojako w pojmowaniu: jako postawę i zdolność dochowania w praktyce wierności postawie. Czystość jako postawa wynika z przyjęcia określonego spojrzenia na osobę ludzką jako na istotę obdarzoną płcią. Takie spojrzenie na wartości wymaga poszanowania, a czystość zasadniczo polega na spełnianiu tego wymagania. Przez postawę czystości należy rozumieć akceptowanie wartości, jaką jest godność osoby ludzkiej. Nikomu nie wolno używać innego człowieka do osiągnięcia własnych celów. Postawa czystości wyraża się w rozumnym kierowaniu zdolnością do przekazywania życia.

Wychowanie do czystości odbywa się nie tylko przez wszelkiego rodzaju pouczenia i informacje, ale przede wszystkim przez atmosferę domową w kochającej się rodzinie i przez przykład miłości między rodzicami. Dzieci naśladują i przyswajają od rodziców sposób bycia i odnoszenia się do siebie, wnosząc następnie podobny styl w swoje dorosłe życie. „Człowiek dojrzały to ktoś, kto kieruje się miłością i odpowiedzialnością, a nie dążeniem do osiągnięcia łatwej przyjemności” [Meissner OSB 2004, s. 13].

W świetle zaprezentowanych wyżej treści można sformułować pogląd, że czystość przedmałżeńska to istotny element wychowania i profilaktyki, gdyż sprzyja wszechstronnemu rozwojowi, przyjmowaniu odpowiedzialnych postaw i zapobieganiu różnorodnym patologiom w sferze fizycznej, psychicznej, duchowej oraz społecznej. Wskazania do kształtowania tej postawy można znaleźć w Piśmie Świętym, Katechizmie Kościoła Katolickiego, wypowiedziach papieskich i innych dokumentach Stolicy Apostolskiej, ale także w rozmaitych pracach naukowych i popularnonaukowych, pisanych przez lekarzy, psychologów, pedagogów, księży.

Należy jednak podkreślić, że współczesna etyka seksualna nie promuje rozwiązłości płciowej, nie zachęca do promiskuitywizmu i nie głosi hasel wolności seksualnej bez ograniczeń. Pomimo większego liberalizmu w sprawach

płciowości i realizacji związanych z nią potrzeb, świecka doktryna zaleca powściągliwość seksualną do czasu osiągnięcia dojrzałości fizycznej, psychicznej i moralnej. Za podstawową rację moralną uznaje zaś branie odpowiedzialności za skutki swoich czynów [Kozakiewicz 1969]. Obala mit, że seksualność może być wyłącznie realizowana i akceptowana w małżeństwie, szczególnie kiedy w społeczeństwie pojawia się coraz więcej względnie trwałych związków kohabitacyjnych oraz powszechne zjawisko coraz późniejszego wstępowania w związki małżeńskie z przyczyn zawodowych, ekonomicznych czy edukacyjnych. Etycy świeccy oskarżają radykalny Kościół o brak szacunku dla natury ludzkiej i fizjologii. Niezrealizowane potrzeby dorosłych często już ludzi prowadzą do emocjonalnego kalectwa poprzez ograniczenie naturalnych przejawów seksualnych. Szczególnie u młodych mężczyzn napięcie seksualne i potrzeba jego rozładowania są bardzo zawyżone, a nieraz dotkliwie odczuwane, co wiąże się z wysokim poziomem androgenów [Sokoluk, Andziak, Trawińska 1987]. Ponadto heteroseksualna aktywność partnerska jest bardziej wartościowa od innych zastępczych form, jak np. masturbacja czy homoseksualizm. Zapobiega zatem rozwojowi i utrwalaniu się nietypowych zachowań seksualnych.

Wśród ewentualnych negatywnych następstw i problemów wynikających z decyzji niedotrzymania czystości przed wstąpieniem w związek małżeński można wymienić:

1. niebezpieczeństwo ciąży przedmałżeńskiej;
2. niebezpieczeństwo prób sztucznego przerywania ciąży;
3. sytuację zmuszającą do małżeństwa z powody ciąży, czasem wbrew życzeniom jednego lub obojga ludzi;
4. groźbę zakażenia chorobami przenoszonymi drogą płciową;
5. poczucie winy wytwarzające się w wyniku świadomego łamania tradycyjnych norm moralnych;
6. poczucie winy spowodowane utratą „czystości” i jego oddziaływaniem na późniejsze pożycie seksualne;
7. urazy psychiczne;
8. obawę przed odkryciem przedmałżeńskich stosunków płciowych i w związku z tym utratę szacunku partnera małżeńskiego, a nawet rozwiązanie związku;
9. możliwość opóźnienia związku małżeńskiego na skutek utrzymywania dających satysfakcję stosunków płciowych z inną osobą [Imieliński 1985].

Natomiast za podjęciem przedmałżeńskich stosunków płciowych podaje się następujące argumenty:

- fizjologiczną, naturalną potrzebę zaspokojenia popędu seksualnego oraz związane z nią przeżycia rozkoszy seksualnej;

- możliwość osiągnięcia bezpośredniej satysfakcji psychicznej i fizycznej;
- możliwość rozwoju szczególnych zdolności adaptacyjnych do współżycia uczuciowego, mających pozytywne znaczenie w późniejszym życiu małżeńskim;
- stosunki seksualne mogą być sprawdzianem zgodności psychicznej i seksualnej kandydatów do zawarcia małżeństwa;
- emocjonalne i seksualne dopasowanie w młodych latach jest znacznie łatwiejsze do wyuczenia niż w wieku późniejszym;
- stosunki małżeńskie przebiegające w sposób prawidłowy mogą usunąć wiele hamulców seksualnych (a nawet urazów, które mogłyby zaciążyć na małżeńskim życiu seksualnym);
- heteroseksualne doświadczenia z ukochaną osobą zapobiegają rozwojowi homoseksualnego sposobu zachowania się [Imieliński 1985].

1. Uwagi metodologiczne

Celem badań jest poznanie wybranych aspektów aktywności seksualnej narzeczonych. Dlatego też główny problem badawczy zawiera się w pytaniu: Czy i w jakim zakresie narzeczeni podejmują przedmałżeńską aktywność seksualną? Z tak sformułowanego problemu głównego wynikają następujące problemy szczegółowe:

1. W jakim wieku narzeczeni doświadczyli inicjacji seksualnej?
2. Czy badani inicjowali seks z obecnym narzeczonym / narzeczoną czy z poprzednim partnerem?
3. Jak badani oceniają swój pierwszy stosunek seksualny?
4. Jakie były przyczyny inicjacji seksualnej?
5. Jaką wartość dla narzeczonych ma czystość przedmałżeńską?
6. Co badani sądzą o filmowaniu nocy poślubnej?

W badaniach, którymi objęto 171 par narzeczeńskich, wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego. Jako technikę badawczą przyjęto ankietę. Proces badawczy trwał od marca do października 2012 roku. Badania przeprowadzała autorka oraz studenci Filii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Piotrkowie Trybunalskim. Próba badawcza była dobiera na zasadzie kuli śnieżowej (znajomi znajomych). Metoda ta ułatwiła znalezienie osób będących w związku narzeczeńskim i kontakt z nimi.

Prezentowane w niniejszym opracowaniu wyniki badań są fragmentem szerszych badań autorki nad współczesnym narzeczeństwem. Stąd autorka posiada dość obszerną wiedzę na temat populacji badawczej. Na użytek artykułu zwrócono uwagę tylko na kilka kwestii.

Tabela 1. Czas trwania związku*

odpowiedzi	N	%
do roku	31	9,0
od roku do 2 lat	201	58,8
od 2 do 4 lat	72	21,1
powyżej 4 lat	38	11,1
ogółem	342	100,0

*czas trwania związku rozumiany jest jako czas „chodzenia ze sobą” oraz okres narzeczeństwa

Źródło: opracowanie własne.

Najwięcej badanych, gdyż 59%, jest ze sobą od roku do 2 lat. Ponad 1/5 (21,1%) dłużej, gdyż od 2 do 4 lat. Porównywalny odsetek respondentów jest ze sobą do roku i powyżej 4 lat (odpowiednio 9,0% i 11,1%).

Tabela 2. Stosunek badanych do wiary i praktyki religijnej

odpowiedzi	N	%
głęboko wierzący i praktykujący systematycznie	68	19,9
wierzący i praktykujący rzadko / niesystematycznie	199	58,2
wierzący, lecz niepraktykujący	75	21,9
niewierzący	-	-
ogółem	342	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Wszyscy badani podali, że są wierzący. Najwięcej, gdyż 58%, to osoby wierzące i praktykujące niesystematycznie. Głęboką wiarę i systematyczne uczestnictwo w życiu Kościoła zadeklarowała 1/5 narzeczonych. Niewiele więcej, gdyż 22%, to osoby wierzące lecz niepraktykujące.

Tabela 3. Zamieszkanie narzeczonych

odpowiedzi	N	%
oddzielne	182	53,2
wspólne	94	27,5
„pomieszkiwanie” ze sobą	66	19,3
ogółem	342	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Ponad połowa narzeczonych (53,2%) mieszka oddzielnie. Wspólne zamieszkanie deklaruje mniej badanych, gdyż 27,5%. Najmniej respondentów (19,3%) „pomieszkuje” ze sobą od czasu do czasu.

2. Analiza wyników badań

Problematyka związana z seksem jest trudna do badania, bowiem przeplatają się w niej osobiste doświadczenia, emocje oraz społeczne stereotypy. W analizach odpowiedzi uwzględniono podział na kobiety i mężczyzn, bowiem grupy te prezentują odmienne oczekiwania co do pełnionych przez nie ról.

Uzyskanie informacji o inicjacji seksualnej polegało na ustaleniu: wieku pierwszego stosunku seksualnego, partnera, motywów oraz oceny stosunku.

Tabela 4. Uprawianie przez badanych seksu przedmałżeńskiego

Pytanie: „Czy uprawiał (a) Pani / Pani seks przedmałżeński?”

odpowiedzi	kobiety		mężczyźni		ogółem	
	N ₁	%	N ₂	%	N	%
tak	152	88,9	160	93,6	312	91,2
nie	19	11,1	11	6,4	30	8,8
ogółem	171	100,0	171	100,0	342	100,0

N₁ – kobiety – 171

N₂ – mężczyźni – 171

Źródło: opracowanie własne.

Zdecydowana większość badanych (91,2%) przyznała, że uprawiała już seks. Z poglądem tym identyfikuje się 90% kobiet i niewiele więcej, gdyż blisko 94% mężczyzn. Pozostałe osoby nie przeżyły jeszcze swojego „pierwszego razu”.

Wyniki badań dowodzą, że obecnie w relacjach między kobietą a mężczyzną zapanował trend polegający na dość swobodnym traktowaniu spraw współżycia seksualnego, świadczący o odchodzeniu od tradycyjnego postępowania w tym zakresie. Nie bez wpływu na to zjawisko pozostaje pomieszanie różnorodnych przekazów wartości, na które narażona jest współczesna młodzież. W. Wróblewska [1998] podaje, że w Polsce, szczególnie od lat 90. zauważyć można zjawisko postępującej dezorientacji i swoistego chaosu w przekazywanych wzorach aksjologicznych w sferze płciowości i życia seksualnego człowieka. Istnieje brak spójności tych przekazów, młodzież gubi się, ponieważ przekazy napływające z domu, z Kościoła, od kolegów i te proponowane w mediach – uważane za modne i postępowe – różnią się od siebie. Wobec tego niedoświadczona młodzież, nieświadoma negatywnych skutków swego postępowania, często wybiera to, co najbardziej oddziałuje na jej zmysły, to, co łatwiejsze, przyjemniejsze, uważane za nowoczesne i przynoszące natychmiastowe wymierne korzyści, choćby w sferze satysfakcji seksualnej.

Tabela 5. Stosunek badanych do wiary i praktyki religijnej a uprawianie seksu przedmałżeńskiego

Pytanie: „Czy uprawiał (a) Pani / Pani seks przedmałżeński?”

odpowiedzi	stosunek badanych do wiary i praktyki religijne						ogółem	
	głęboko wierzący i praktykujący systematycznie		wierzący i praktykujący rzadko / niesystematycznie		wierzący, lecz niepraktykujący			
	N1	%	N2	%	N3	%	N	%
tak	45	66,2	182	96,3	75	100,0	312	91,2
nie	23	33,8	7	3,7	-	-	30	8,8
ogółem	68	100,0	189	100,0	75	100,0	342	100,0

N₁ – głęboko wierzący i praktykujący systematycznie - 68N₂ - wierzący i praktykujący rzadko / niesystematycznie - 199N₃ - wierzący lecz niepraktykujący - 75

Źródło: opracowanie własne.

Brak uprawiania seksu przedmałżeńskiego zadeklarowało najwięcej osób głęboko wierzących i praktykujących systematycznie, tj. blisko 34%. Należy jednak zwrócić uwagę na fakt, że niemalże dwukrotnie więcej badanych (66,2%), pomimo deklaratywności głębokiej wiary i systematycznego uczestnictwa w życiu Kościoła, prowadzi współżycie seksualne przed ślubem. Dla respondentów, którzy określili siebie jako wierzący i praktykujący rzadko, odsetek ten jest większy, gdyż wynosi 96%. Pozostali badani, tj. niecałe 4%, przyznali, że moment inicjacji seksualnej mają jeszcze przed sobą. Wszyscy narzeczeni, którzy swój stosunek do wiary określili jako wierzący, lecz niepraktykujący, utrzymują przedślubne stosunki seksualne.

Wyniki badań wskazują na coraz bardziej pogłębiającą się rozbieżność między postawami i zachowaniami seksualnymi chrześcijan a doktryną moralności w tym zakresie. Obok aktywnego uczestnictwa w praktykach religijnych i oficjalnej akceptacji prawa kanonicznego, jednocześnie występuje zjawisko negacji podstawowych nakazów wiary. Zjawisko takiej niespójności postaw z deklarowanymi wartościami przekazywanymi przez Kościół wydaje się powszechne. Podobny pogląd – który wprawdzie dotyczy młodzieży – wyraża I. Obuchowska. „Przekonania religijne nie wydają się odgrywać decydującej roli w świadomej powściągliwości seksualnej dorastającej młodzieży” [Obuchowska 1996, s. 53].

Utrzymywanie przedślubnych stosunków seksualnych przez osoby deklarujące się jako wierzące i praktykujące może świadczyć zarówno o niedojrzałości tejże wiary, jak również o niedojrzałości psychoseksualnej badanych, szczególnie bardzo młodych, którzy mają szeroki dostęp do środków masowego

przekazu i często stamtąd czerpią informacje na temat płci i życia płciowego człowieka. Należy podkreślić, że informacje te są zazwyczaj niepełne, często zniekształcone lub wręcz nieprawdziwe.

Tabela 6. Wiek inicjacji seksualnej

Pytanie: „W jakim wieku przeżył (a) Pani / Pani inicjację seksualną?” (pytanie dotyczyło osób, które zadeklarowały uprawianie seksu przedmałżeńskiego)

odpowiedzi	kobiety		mężczyźni		ogółem	
	N ₁	%	N ₂	%	N	%
przed 15. r. ż.	5	3,3	16	10,0	21	6,7
między 15.a 17. r. ż.	9	5,9	19	11,9	28	9,0
między 17.a 19. r. ż.	31	20,4	42	26,2	73	23,5
między 19.a 21. r. ż.	39	25,7	63	39,5	102	32,7
między 21.a 25. r. ż.	48	31,6	12	7,5	60	19,2
między 25.a 29. r. ż.	9	5,9	5	3,1	14	4,5
między 29.a 35. r. ż.	6	3,9	1	0,6	7	2,2
po 35. r. ż.	5	3,3	2	1,2	7	2,2
ogółem	152	100,0	160	100,0	312	100,0

N₁ – kobiety – 152

N₂ – mężczyźni – 160

Źródło: opracowanie własne.

Inicjacja seksualna jest najczęściej głębokim i mocnym przeżyciem, które może wywrzeć duży wpływ na cały późniejszy rozwój seksualny człowieka. Dominującym przedziałem wiekowym, w którym badani zdecydowali się na inicjację seksualną był 19–21. rok życia (25,7% kobiet i 39, % mężczyzn). Dość znaczny odsetek kobiet (31,6%) współżycie płciowe rozpoczął później, gdyż między 21.a 25. rokiem życia. Dla mężczyzn odsetek ten jest czterokrotnie mniejszy (7,5%).

Badania dowodzą, iż inicjacja seksualna dotyczy pewnego odsetka nastolatków. Aktywność seksualną przed 15 rokiem życia podjęło 3,3% kobiet trzykrotnie więcej mężczyzn (10,0%). W kolejnym przedziale wiekowym, tj. 15–17 lat, współżycie płciowe rozpoczęło 6% kobiet i dwukrotnie więcej mężczyzn (12%). Odsetek badanych z przedziału wiekowego 17–19 lat jest już zdecydowanie większy: 20% kobiet i 26% mężczyzn. Rozpoczęcie aktywności seksualnej w młodym wieku – zdaniem D. Ł. Jarczewskiej [2010] – ma charakter spontaniczny, związane jest z niedojrzałością społeczną i przeżyciem nieplanowanego stosunku seksualnego bez świadomości możliwości zajścia w ciążę. Częściej wczesną inicjację przeżywają osoby ze słabo zinternalizowanymi normami religijnymi, o określonym profilu behawioralnym czy pochodzeniu spo-

łecznym, szybciej kończące edukację. Autorka zwraca ponadto uwagę na fakt, że przeżycie wcześniej pierwszego stosunku płciowego wiąże się z posiadaniem większej liczby partnerów seksualnych w życiu, częstszym zarażaniem się chorobami przenoszonymi drogą płciową, w tym HIV i HPV, niechcianymi ciążami, większym ryzykiem dokonania aborcji oraz samotnym macierzyństwem. Osoby, które wcześniej rozpoczęły życie płciowe, mają statystycznie mniejsze poczucie szczęścia, a częściej zapadają na depresję czy wykazują zachowania ryzykowne lub samobójcze. Często także żałują one przeżytej inicjacji.

Najmniej badanych zadeklarowało stosunkowo późny wiek inicjacji seksualnej. Między 25. a 29. rokiem życia swój pierwszy stosunek seksualny odbyło 6% kobiet i 3% mężczyzn, między 29. a 35. rokiem życia 4% kobiet i tylko jeden mężczyzna, z kolei po 35. roku życia 3% kobiet i 1% mężczyzn. Różne mogą być przyczyny późnej inicjacji seksualnej. Z. Lew-Starowicz [1999] wymienia takie jak: porzucenie stanu duchownego i stworzenie związku partnerskiego, utrata bliskiej osoby, wobec której istniało uzależnienie psychiczne: synów od matek, rzadziej córek od ojców (w następstwie osamotnienia pojawia się potrzeba związania się z drugą osobą), długotrwałe zaburzenia seksualne uniemożliwiające współżycie (np. pochwica, fobie seksualne, impotencja), a także długie oczekiwanie na upragniony ideał, zakochanie się (bywa, że z lęku przed samotnością obniża się pułap wymagań).

Tabela 7. Partner inicjacji seksualnej

Pytanie: „Czy inicjacja seksualna odbyła się z obecnym narzeczoną / obecną narzeczoną?”

odpowiedzi	kobiety		mężczyźni		ogółem	
	N ₁	%	N ₂	%	N	%
tak	49	32,2	25	15,6	74	23,7
nie	103	67,8	135	82,5	238	76,3
ogółem	152	100,0	160	100,0	312	100,0

N₁ – kobiety – 152

N₂ – mężczyźni – 160

Źródło: opracowanie własne.

Na pytanie, czy inicjacja seksualna odbyła się z obecnym partnerem, odpowiedź twierdzącą uzyskano od 32% kobiet i dwukrotnie mniej mężczyzn (blisko 16%). Z poprzednimi partnerami inicjowało blisko 68% kobiet i więcej, gdyż 82% mężczyzn. Pierwszy stosunek seksualny może stać się źródłem satysfakcji seksualnej i dobrego samopoczucia oraz przyczynić się do prawidłowego rozwoju seksualnego. W niektórych przypadkach może spowodować jednak silny uraz seksualny, wypaczający rozwój seksualny, a przez to zaciążyć na całokształcie rozwoju człowieka.

Tabela 8. Ocena pierwszego stosunku płciowego przez badanych

Pytanie: „Jak ocenia Pan / Pani swój pierwszy stosunek płciowy?” (pytanie dotyczyło osób, które zadeklarowały uprawianie seksu przedmałżeńskiego)

odpowiedzi	kobiety		mężczyźni		ogółem	
	N ₁	%	N ₂	%	N	%
spełnił moje wyobrażenie	29	19,1	94	58,8	123	39,4
byłem (am) rozczarowana	73	48,0	37	23,1	110	35,3
pozostał bez wpływu na dalsze życie	50	32,9	29	18,1	79	25,3
ogółem	152	100,0	160	100,0	312	100,0

N₁ – kobiety - 152

N₂ – mężczyźni - 160

Źródło: opracowanie własne.

Pierwszy stosunek seksualny spełnił wyobrażenie 39% ogółu badanych. Przy czym taką percepcję inicjacji seksualnej ma 19% kobiet i trzykrotnie więcej mężczyzn (blisko 60%).

Niewiele mniejszy odsetek badanych, gdyż 35%, przyznał, że doświadczył uczucia rozczarowania po pierwszym współżyciu seksualnym. Z poglądem tym identyfikuje się blisko połowa kobiet (48%) i niemalże ¼ mężczyzn (23,1%). Oto wybrane wypowiedzi kobiet: „Zamiast świec, rozmarzonych oczu i płatków róż – alkohol i buzujące hormony. Za największy życiowy błąd coraz częściej uważam swój pierwszy raz”. Inna wypowiedź: „Szybko, niezdarnie, bez emocji. Nie tak to miało być”. Kolejna: „Słyszałam, że ten pierwszy raz to taki ważny, i że scala parę. Planowałam romantyczną scenerię, wyobrażałam sobie, jak to będzie. Tymczasem chłopak powiedział mi, że trzeba wykorzystać czas, kiedy moich rodziców nie ma w domu. No i stało się. Niecały kwadrans. Jak już poszedł, długo płakałam, a i dziś zdarza mi się wracać do tamtego zdarzenia. Nie czuję się z tym najlepiej”. I ostatnia: „Zrobiłam to po studniówce. Dziewczyny mówiły, że tak wypada. Stało się to w pokoju hotelowym (studniówkę mieliśmy w hotelu). Pokój bardzo ładny. To jednak nie wystarczyło, abym miło wspominała ten pierwszy raz. Wydawało mi się, że „odrabiam pracę domową” i że za chwilę muszę powiedzieć dziewczynom, że jestem już po”. Można zatem przypuszczać, że kobiety rozczarowała postawa partnera seksualnego, tj. jego egoizm i konsumpcyjne potraktowanie przez niego zbliżenia. Żaden badany mężczyzna nie podał, dlaczego był rozczarowany pierwszym aktem seksualnym. Kobiety w obszarze omawianego zagadnienia okazały się bardziej otwarte.

Inicjacja seksualna nie wpłynęła na dalsze losy ¼ badanych. Pogląd taki wyraziło 33% kobiet i 18% mężczyzn.

Tabela 9. Motywy inicjacji seksualnej

Pytanie: „Jakie były przyczyny inicjacji seksualnej?”

odpowiedzi	kobiety		mężczyźni		ogółem	
	N ₁	%	N ₂	%	N	%
chęć rozładowania napięcia seksualnego	18	11,8	107	66,9	125	40,1
ciekawość	65	42,8	96	60,0	161	51,6
miłość	124	81,6	67	41,9	191	61,2
uleganie namowom partnera	44	28,9	8	5,0	52	16,7
alkohol	6	3,9	34	21,3	40	12,8
presja grupy rówieśniczej	27	17,8	29	18,1	56	17,9
ogółem	284	186,8*	341	213,2*	625	200,3*

*suma odpowiedzi > 100%, gdyż respondenci mogli zaznaczyć kilka odpowiedzi

N₁ – kobiety – 152N₂ – mężczyźni – 160

Źródło: opracowanie własne.

Najczęściej występującym motywem do podjęcia współżycia seksualnego w grupie kobiet była miłość (blisko 82%). Na ten motyw wskazało dwukrotnie mniej mężczyzn (42%). Kobiетom częściej niż mężczyznom przypisuje się romantyczność. Można zatem przypuszczać, że zakochane respondenci chciały okazać partnerowi swoje uczucia i pokazać mu, że zależy im na nim. Z kolei najczęściej podawaną przyczyną inicjacji seksualnej w grupie mężczyzn była chęć rozładowania napięcia seksualnego (67%). Dla kobiet odsetek ten jest zdecydowanie mniejszy, gdyż wynosi tylko 12%. A. Moir i D. Jessel [1993, s. 164] podają, że „wszak u młodych kobiet napięcie seksualne nie jest zwykle tak silne, jak u ich rówieśników, a potrzeba rozładowania wtopiona jest zazwyczaj w potrzeby uczuciowe”. Dodatkowo standardy moralne, surowiej oceniające zachowania seksualne kobiet, powodują większe ich zahamowania w sferze seksualności.

Jedną z przyczyn, dla której respondenci zdecydowali się na współżycie seksualne była ciekawość. Chęć „zobaczenia, jak to jest” zadeklarowało 43% kobiet i 60% mężczyzn.

Blisko 30% kobiet przyznało, że do podjęcia współżycia seksualnego namówił je partner. Kontakt seksualny miał być dowodem miłości. Do zbliżenia seksualnego pod wpływem prośb ze strony partnerki przyznało się sześciokrotnie mniej mężczyzn (5%).

Presja grupy rówieśniczej i alkohol to kolejne powody, które skłoniły badanych do inicjacji seksualnej. W grupie rówieśniczej funkcjonuje pewien mo-

del akceptowanych zachowań. W sferze omawianego zagadnienia model ten można opisać określeniem „większość już to przeżyła, głupio powiedzieć, że ja jeszcze nie”. Odsetek kobiet i mężczyzn, których ten argument przekonał do rozpoczęcia współżycia seksualnego, jest niemal identyczny (odpowiednio 17,8% i 18,1%). Pozostawanie pod wpływem alkoholu było przyczyną podjęcia aktywności seksualnej aż dla 21% mężczyzn i 4% kobiet. Bez wątpienia alkohol dodaje odwagi, sprawia, że stajemy się bardziej otwarci, towarzyscy i pewni siebie. Niewielka ilość alkoholu pozwala się rozluźnić, powoduje że opada napięcie. Jednakże skutki podjęcia współżycia seksualnego mogą być bardzo poważne, jak chociażby seks bez zabezpieczenia czy seks z nieznanym człowiekiem, o którym nic nie wiemy.

Czystość przedmałżeńska i związana z nią wstrzemięźliwość seksualna przed zawarciem sakramentalnego małżeństwa budzi wiele emocji, pytań i kontrowersji. Dawno już przestała być normą, a stała się pewnego rodzaju „luksusem” ludzi o specyficznych poglądach i zazwyczaj wyrażnie zaangażowanych po stronie światopoglądu chrześcijańskiego oraz wartości religijnych. Przestała być obyczajem funkcjonującym w kulturze i mentalności społecznej, stała się natomiast przejawem religijności oraz identyfikacji z pewnymi normami moralnymi. Dlatego też jest postrzegana przez świat jako niezrozumiały wymysł religijny i ciężki wymóg określonego systemu etycznego lub wręcz ideologii. Ocenia się ją bardziej jako przejaw nienormalności i pewnej „egzotyki” niż harmonii i normalnego porządku życia [Włodarczyk]. Spośród 342 badanych tylko 30 (19 kobiet i 11 mężczyzn) przyznało, że nie doświadczyło jeszcze stosunku seksualnego. Na pytanie: „Jakie czynniki wpłynęły na Pana / Pani decyzję o zachowaniu wstrzemięźliwości seksualnej?” najczęściej odpowiadali:

1. rodzice mają negatywny stosunek do współżycia przedmałżeńskiego;
2. kieruję się względami religijnymi;
3. moja narzeczona chce zachować czystość do ślubu i ja szanuję jej decyzję;
4. mój system moralny nie pozwala mi na przedślubny seks;
5. nie chcę zajść w ciążę, będąc panną.

Fakt, iż badani nie współżyją z partnerem, nie oznacza, że nie podejmują zastępczych zachowań erotycznych. Wszyscy narzeczeni przyznali, że podejmują takie zachowania seksualne jak *necking* i *petting*. Zatem wstrzemięźliwość seksualna jest rozumiana przez badanych jako brak stosunku seksualnego. Nie oznacza ona natomiast rezygnacji z satysfakcji seksualnej.

Bez wątpienia noc poślubna straciła swoje pierwotne znaczenie – o czym świadczą wyniki badań – lecz mimo wszystko wciąż wywołuje wiele emocji. Kiedyś panna młoda musiała być dziewicą, inaczej nie miała szans na dobre zamążpójście. Dziś ten zwyczaj nie jest kultywowany w krajach europejskich,

nie jest aż tak ważne, ilu partnerów miała wcześniej młoda żona. Mało kto z seksem czeka do zamążpójścia, a utrata dziewictwa nie stanowi dla dziewcząt tak ważnego wydarzenia, jak dla ich prababek. W kontekście tej uwagi postawiono narzeczonemu pytanie: „Czy warto czekać na noc poślubną?”. Pytanie to skierowano do wszystkich respondentów, również do tych, którzy podjęli już przedmałżeńską aktywność seksualną.

Tabela 10. Opinia narzeczonych na temat, czy warto czekać na noc poślubną

odpowiedzi	kobiety		mężczyźni		ogółem	
	N ₁	%	N ₂	%	N	%
tak	48	28,1	23	13,5	71	20,8
nie	123	71,9	148	86,5	271	79,2
ogółem	171	100,0	171	100,0	342	100,0

N₁ – kobiety – 171

N₂ – mężczyźni – 171

Źródło: opracowanie własne.

Na pytanie „Czy warto czekać na noc poślubną?” 21% ogółu respondentów odpowiedziało, że tak. Przy czym należy zauważyć, że z poglądem tym identyfikuje się więcej kobiet (28,1%) niż mężczyzn (13,5%). Co ciekawe, na powyższe pytanie odpowiedzi twierdzącej udzieliło 19,1% kobiet i 7,5% mężczyzn, którzy dokonali już wyboru i rozpoczęli współżycie seksualne. W uzasadnieniu tej odpowiedzi przytaczano romantyczne argumenty, takie jak oczekiwanie na najpiękniejszy i niepowtarzalny moment w życiu, ukoronowanie wspólnej, prawdziwej miłości, istnienie podczas zbliżenia pełnego zaufania i oddania między małżonkami. Oto wybrane wypowiedzi: „W dzisiejszym świecie zepsutym do szpiku kości, zachowanie czystości do ślubu to skarb nad skarbami. Seks to tylko dopełnienie miłości. Jeśli kogoś naprawdę się kocha, to się poczeka. Prawdziwa miłość jest tylko jedna i warto czekać na te najprzyjemniejsze chwile”. Inna wypowiedź: „Dziewictwo to najpiękniejsza rzecz, jaką kobieta ma do zaoferowania swojemu mężowi”. Kolejna: „Oboje nie uprawialiśmy jeszcze seksu i sądzę, że jest to powód do dumy. Bardzo się kochamy i pożądamy, ale z tą najważniejszą chwilą, kiedy staniemy się jednością, czekamy do ślubu. Zdarzają się momenty trudne, ale wszystko można przezwyciężyć. Najważniejsza jest miłość, a nie przereklamowany seks”. Następna: „Wydaje mi się, że utrata dziewictwa w noc poślubną musi być niesamowitym doświadczeniem. To takie romantyczne. Szkoda, że mnie to już nie spotka”.

Zdecydowana większość badanych kobiet (72%) i mężczyzn (86%) stoi na stanowisku, że nie warto czekać z inicjacją seksualną do nocy poślubnej.

Uważają oni, że trudno jest powstrzymywać się od seksu, szczególnie, jeśli ma się od dłuższego czasu stałego partnera oraz że dobrze jest sprawdzić się zawczasu, „by się potem nie rozczarować”. Oto wybrane uzasadnienia: „Utrata dziewictwa to nic mistycznego. Raczej bywa nieprzyjemna. Poza tym wolę uprawiać seks przedmałżeński i wiedzieć o upodobaniach partnera niż potem obudzić się z obrączką na palcu i nie wiadomo co dalej”. Kolejna wypowiedź: „Według mnie seks przed ślubem to nic złego. Można dzięki temu wiele dowiedzieć się o naszej drugiej połówce. Seks to dla mnie jedna z bardziej istotnych rzeczy w związku, dlatego chyba ciężko by mi było w związku z dziewczyną, która ma zupełnie inny temperament niż ja. Nawet, gdybym ją kochał do szaleństwa, to w sytuacji gdy nie chciałaby się ze mną kochać lub co gorsze np. nienawidziła seksu to byłbym strasznie sfrustrowany. Z jednej strony ciężko by mi było zerwać z nią, a z drugiej czułbym się, lekko mówiąc niezaspokojony i już nie wiem co gorsze – trwać w takim związku czy się rozstać, bo i jedno i drugie rozwiązanie prowadzi do cierpienia”. Następna: „Wbrew pozorom seks jest bardzo ważny w związku. Często problemy z sypialni przenosimy poza nią. Frustracja spowodowana nieudanym pożyciem, różnice temperamentów pod tym względem mogą rodzić wiele problemów małżeńskich. Skoro ma się być z kimś przez całe życie, to trzeba sprawdzić, czy pasujemy do siebie pod względem seksualnym. Lepiej to zrobić przed ślubem”.

Poruszając tematykę nocy poślubnej, nie sposób nie wspomnieć o nowym trendzie, jakim jest jej filmowanie. Moda na filmowanie nocy poślubnej przyszła do nas ze Stanów Zjednoczonych. Ślubne filmy erotyczne są też bardzo popularne w krajach skandynawskich. Tam często po weselu organizuje się spotkanie na wzór wieczoru panieńskiego i panna młoda pokazuje koleżankom fragmenty filmu. W Polsce film jest pamiątką tylko dla młodej pary. Czasem kilka ocenzonego ujęć wmontowuje się na taśmę z wesela, którą dostają w prezencie rodzice i przyjaciele. Dla nich obraz kończy się po pierwszym pocałunku w hotelowym pokoju. Pełna wersja jest tylko dla bohaterów filmu.

Na forach internetowych mnóstwo jest opowieści par, które już „to” zrobiły albo mają takie plany. Nowożeńcy dzielą się doświadczeniami, polecają operatorów albo doradzają sobie, jak wyreżyserować idealną noc.

Na stronie internetowej oferującej filmowanie nocy poślubnej czytamy, że istnieje kilka możliwych przykładowych wariantów scenariuszy:

Wariant 1

Filmowanie od samego początku: wejście do pokoju, szampan, powolne czułe wzajemne rozbieranie się nowożeńców, pieszczoty i gra wstępna.

Wariant 2

Nowożeńcy przygotowują się w pokoju i kładą do łóżka, operator wchodzi o umówionej godzinie.

Wariant 3

Akcja może rozgrywać się np. w wannie wypełnionej aromatyczną pianą.

Inne warianty według pomysłów nowożeńców

Zainteresowany dowiaduje się również, że tylko od odwagi i inwencji nowożeńców zależy, co zechcą „pokazać” na filmie. Operator nigdy nie ingeruje w toczącą się akcję i stara się być jak najbardziej „niewidzialny”. Ponadto na wyraźne życzenie nowożeńców, operator może częściowo reżyserować akcję.

Nowożeńcy otrzymują film w dwóch wariantach: film niemontowany, czyli po zakończeniu nagrania operator natychmiast oddaje nagrany kasetę oraz film montowany. W przypadku tego ostatniego osoba, która dokonywała nagrania montuje film i przekazuje młodej parze na oddzielnej płycie przy odbiorze filmu z przyjęcia weselnego.

W przypadku filmu montowanego fotograf podpisuje oświadczenie, że wydana płyta jest jedyną kopią filmu, a pliki robocze zostały trwale wykasowane z dysków firmy. Na końcu czytamy o gwarancji pełnej dyskrecji (<http://www.video-filmowanie.com>).

Ania i Grzegorz pochodzą z Tomaszowa Mazowieckiego. Studiowali w Łodzi. Ślub wzięli po trzech latach znajomości. W ich związku nie było ani więcej, ani mniej namiętności niż u innych. Postanowili zaszaleć ten jeden raz. Zdecydowali się na subtelny wersję filmu weselnego. „Grzegorz leżał na łóżku, ja przyszedłam do niego w samej bieliźnie. Okryliśmy się półprzezroczystym białym materiałem, żeby zachować rąbek tajemnicy. W pokoju grała muzyka. Na początku były nerwy, a operator cały czas chrząkał. Po kilku minutach zapomnieliśmy, że w pokoju jest ktoś oprócz nas. Choć wstydę się do tego przyznać, podniecało mnie to, że ktoś patrzy” [Barczykowska 2010, s. 7].

Im popularniejsze stają się ślubne filmy erotyczne, tym przybywa na nie pomysłów. Pokoje hotelowe są specjalnie przygotowane, Standardem są świece, ozdobne pościele i kwiaty. Ale są też nowożeńcy, którzy decydują się na wersję sado-maso i do nakręcenia filmu wykorzystują erotyczne zabawki i lateksowe stroje.

Co na to seksuolodzy? „Tylko się cieszyć, że stajemy się coraz bardziej otwarci. Skoro filmujemy ślub i wesele, to czemu pomijać noc poślubną. Przecież to część wydarzenia, jakim jest zawarcie związku małżeńskiego”, mówi dr Stanisław Dulko, seksuolog [Barczykowska 2010, s. 7].

Zdecydowanie nie zgadzam się z zaprezentowanym wyżej stanowiskiem. Filmowanie nocy poślubnej świadczy o rozluźnieniu obyczajów i przesunięciu granicy tabu związanego z seksem. Era Big Brothera zaczęła się w Polsce już kilka lat temu. Ludzie chcą wszystko pokazywać, stają się coraz większymi ekshibicjonistami, potrzebują coraz większych bodźców, aby było ciekawie, aby coś się działo. Filmowanie nocy poślubnej przez osobę trzecią jest dla mnie wy-

razem zachwiania systemu granic, tych zewnętrznych (dystansu, jaki chcemy utrzymać wobec innych ludzi), jak i wewnętrznych (chroniących nasze myśli i uczucia). W świetle powyższych treści nasuwa się pewien wniosek czy postulat: uczmy młodych ludzi granic! Uczenie granic to kształtowanie sumienia, proces poznawania tego, co dobre i tego, co złe, co bezpieczne i niebezpieczne, co moralne i co niemoralne. Granice to również intymność. Poczucie intymności, odczuwanie wstydu i skrępowanie w naturalny sposób chroni nas przecież w odpowiednich sytuacjach przed przekraczaniem granic między innymi naszej seksualności.

Tabela 11. Stosunek narzeczonych do filmowania nocy poślubnej

Pytanie: „Czy zdecydowałby (aby) się Pan / Pani na filmowanie nocy poślubnej?”

odpowiedzi	kobiety		mężczyźni		ogółem	
	N ₁	%	N ₂	%	N	%
tak	37	21,6	66	38,6	103	30,1
nie	134	78,4	105	61,4	239	69,9
ogółem	171	100,0	171	100,0	342	100,0

N₁ – kobiety – 171

N₂ – mężczyźni – 171

Źródło: opracowanie własne.

Na filmowanie nocy poślubnej zdecydowałoby się 30% ogółu badanych. Większą otwartością w tej kwestii wykazują się mężczyźni, bowiem 39% wyraziło pogląd, iż skorzystałoby z oferty uwiecznienia na taśmie nocy, o której mowa. Dla kobiet odsetek ten jest nieco mniejszy, gdyż wynosi 22%. Należy jednak podkreślić, że opcja wybrana przez narzeczonych w tym pytaniu ankietowym jest jedynie deklaratoryjna. Można przypuszczać, że w trakcie podjęcia ostatecznej decyzji część z nich zmieniłaby zdanie. Badani w następujący sposób uzasadniali swój wybór: „Wiadomo, że po jakimś czasie wszystko człowiekowi powszednie. Podobnie jest z seksem. Potem nie jest już tak fajnie jak na początku. Można zatem urozmaicić sobie tę noc poślubną przez wynajęcie kamerzysty. Z całą pewnością byłoby inaczej jak dotąd”. Kolejne uzasadnienie: „Skoro ta noc poślubna ma być tą wyjątkową i jedyną w swoim rodzaju, to trzeba coś wymyślić, żeby była inna, niepowtarzalna. Taka możliwość daje skorzystanie z usługi filmowania”. Kolejna: „Świat idzie do przodu. Kiedyś ludzie robili sobie zdjęcia ślubne tylko w zakładzie fotograficznym. Potem przyszła moda na zdjęcia w plenerze. Teraz filmuje się noc poślubną. To znak naszych czasów. Nie uciekniemy przed tym”.

Jednak zdecydowana większość kobiet (78%) i mężczyzn (61%) na postawione pytanie udzieliła odpowiedzi przeczącej. Filmowanie nocy poślubnej to

– ich zdaniem – zbyt duża ingerencja w intymny świat dwojga ludzi. Głosy sprzeciwu wyrażane są w następujący sposób: „Dla nas seks, a tym bardziej pierwszy po ślubie, to coś bardzo intymnego, nie potrzebujemy pamiątki z niego w postaci filmu. Ważne, że my będziemy go pamiętać”. Kolejna: „To ingerowanie w intymność, to co między nami. W życiu bym się na to nie zdecydowała”. I ostatnia wypowiedź, z dużym ładunkiem emocjonalnym: „Dla mnie to chore. Zarówno filmowanie porodu, jak i nocy poślubnej. Może, jak umrzecie wsadzicie sobie kamerkę w trumnę, celem zmontowania filmiku z rozkładu zwłok? A co, taka miła pamiątka dla przyszłych pokoleń”.

Fundamentem małżeństwa jest jedność, nierozzerwalność i trwałość. Istnieje wiele czynników, które mogą pozytywnie wpływać na trwałość więzi małżeńskiej. Wśród nich można wymienić akceptację i wyrozumiałość dla współmałżonka, umiejętność rozmawiania i rozwiązywania konfliktów, okazywanie sobie czułości, ciągłą pracę nad własnym rozwojem i odpowiedzialne rodzicielstwo, również w okresie prenatalnym. Tymczasem wyniki badań J. Stanka [2012, ss. 91–92] dowodzą, że tylko „42% rodziców dostrzega możliwość krzywdzenia dziecka jeszcze przed narodzeniem. Brak zgody na taki punkt widzenia objawił się w odpowiedziach co piątego respondenta. Brak jednoznacznej opinii („trudno powiedzieć”) wystąpił w 38,3% próby”. Obok czynników scalających małżeństwo istnieją również te, które powodują jego rozpad. H. Cudak [2003, s. 62] na podstawie przeprowadzonych badań wskazuje na następujące przyczyny rozwodów: alkoholizm, niezgodność charakterów, agresję męża lub żony, zdradę małżeńską, konfliktową atmosferę, trudne warunki materialne i mieszkaniowe, niezaspokojone potrzeby seksualne, opuszczenie rodziny przez jednego z małżonków, nud^o małżeńską, dewiacje seksualne i chorobę psychiczną. Czy powodem ewentualnego rozpadu małżeństwa mogą być wcześniejsze kontakty seksualne małżonków?

Tabela 12. Opinia narzeczonych na temat wpływu wcześniejszych kontaktów seksualnych na trwałość małżeństwa

Pytanie: „Czy wcześniejsze kontakty seksualne mogą mieć wpływ na trwałość małżeństwa?”

odpowiedzi	N	%
nie jest to powód ewentualnego rozpadu małżeństwa	238	69,6
może to zaważyć na wzajemnym zaufaniu, kontaktach i wierności małżeńskiej	40	11,7
nie mam zdania	64	18,7
ogółem	342	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Najwięcej narzeczonych, gdyż blisko 70% wyraziło pogląd, że wcześniejsze kontakty seksualne nie mają znaczenia dla trwałości związku małżeńskiego

i tym samym nie są powodem ewentualnego jego rozpadu. W opinii 12% badanych fakt przedmałżeńskiej aktywności seksualnej może zaważyć na wzajemnym zaufaniu, kontaktach i wierności małżeńskiej. Badani, a zwłaszcza kobiety, obawiają się przede wszystkim porównywania siebie z byłą partnerką narzeczonego, a późniejszego współmałżonka. Oto wybrane wypowiedzi: „Kobieta tak ma, że myśli, jaka była ta poprzednia, również w sypialni. Jak zaczyna wkradać się w związek monotonia i pewna stagnacja, to pojawia się obawa, że partner zatęskni za swoją byłą i zechce ponownie z nią nawiązać kontakt”. Kolejna wypowiedź: „Kobiety pewnie częściej niż mężczyźni mają kompleksy związane ze swoim wyglądem. Kompleksy mają ogromny wpływ na aktywność seksualną kobiety. Mężczyzna może sobie wówczas przypomnieć swoją byłą i zatęsknić do jej temperamentu w łóżku”. I ostatnia: „Jeśli mężczyzna miał wcześniej wiele kobiet, to może odczuwać pewnego rodzaju nudę w związku z jedną kobietą. Jeśli poprzedniczki były do tego atrakcyjne, to jest zagrożenie, że może próbować odszukać chociaż jedną z nich. A wiadomo, czym może skończyć się takie spotkanie”.

Każdy człowiek marzy o przeżyciu szczęścia we dwoje. Aby to marzenie spełniło się, należy przestrzegać pewnych warunków. W miłości istnieje dążenie do uszczęśliwiania drugiej osoby. Jednym z jego przejawów jest współżycie seksualne. Jest ono czymś więcej niż przyjemnością. Jest to spotkanie dwóch osobowości, przekazywanie sobie fascynacji uczuć, wyrażanie więzi między zakochanymi, poczucie bezpieczeństwa, zaspokojenie szeregu potrzeb psychicznych. Kontaktom seksualnym – jak podaje Z. Lew-Starowicz [2007] – powinna towarzyszyć odpowiedzialność za siebie i przeżycia drugiej osoby, przyszłego potomstwa, a także pragnienie utrwalenia wzajemnego kontaktu oraz dążenie do lepszego poznania i poszanowania indywidualności drugiego człowieka.

Człowiek jest istotą płciową. Podział na kobiety i mężczyzn wprowadza niezwykłą wręcz dynamikę w kontaktach międzyludzkich. Powstrzymywanie się z zaspokojeniem popędów seksualnych aż do zawarcia ślubu, jest – jak dowiodły wyniki badań – trudnym zadaniem do spełnienia. Z całą pewnością mamy obecnie do czynienia z zaniechaniem obyczaju czystości przedmałżeńskiej.

3. Wnioski końcowe

Analiza wyników badań na temat praktyk seksualnych w okresie przedmałżeńskim pozwoliła na sformułowanie następujących wniosków:

1. Zdecydowana większość badanych (91,2%) podjęła przedmałżeńską aktywność seksualną.
2. Przekonania religijne badanych nie odgrywają decydującej roli w świadomej powściągliwości seksualnej.

3. Najwięcej badanych podjęło inicjację seksualną między 19. a 21. rokiem życia (33%) oraz między 17. a 19. rokiem życia (23%).
4. Większość badanych (68% kobiet i 82% mężczyzn) inicjowała z poprzednimi partnerami.
5. Pierwszy stosunek seksualny spełnił wyobrażenie 39% badanych. Niewiele mniej respondentów (35%) doznało uczucia rozczarowania, a dla ¼ pozostał on bez większego wpływu na dalsze życie.
6. Najczęściej występującym motywem do podjęcia współżycia seksualnego w grupie kobiet była miłość (blisko 82%), zaś w grupie mężczyzn chęć rozładowania napięcia seksualnego (67%).
7. W badaniach 30 osób zadeklarowało, iż nie prowadzi jeszcze współżycia seksualnego. Czynniki wpływającymi na decyzję zachowania czystości przedmałżeńskiej są negatywny stosunek rodziców do współżycia przedmałżeńskiego, religia, postawa partnera, szacunek do niego, własny system moralny oraz obawa przed ciążą.
8. Jedna piąta ogółu respondentów stwierdziła, że warto czekać na noc poślubną. Z poglądem tym identyfikuje się więcej kobiet (28,1%) niż mężczyzn (13,5%). Co ciekawe, na powyższe pytanie odpowiedzi twierdzącej udzieliło 19,1% kobiet i 7,5% mężczyzn, którzy dokonali już wyboru i rozpoczęli współżycie seksualne.
9. Większość kobiet (78%) i mężczyzn (61%) nie zdecydowałoby się na filmowanie nocy poślubnej. Jest to zbyt duża ingerencja w intymny świat dwojga ludzi.
10. Wcześniejsze kontakty seksualne zdaniem większości badanych (70%) nie mają znaczenia dla trwałości związku małżeńskiego i tym samym nie są powodem ewentualnego jego rozpadu.

Streszczenie

Podejmowanie współżycia seksualnego przez młodych ludzi jeszcze przed zawarciem związku małżeńskiego weszło w społeczną obyczajowość, a pary podejmujące decyzję o seksualnej aktywności przedmałżeńskiej nie są już poddawane ostracyzmowi. W polskim społeczeństwie, które w przeważającej części przynależy do wychowania w duchu katolicyzmu, przekonania religijne nie odgrywają decydującej roli w świadomej powściągliwości seksualnej młodych ludzi.

Celem badań jest poznanie wybranych aspektów aktywności seksualnej narzeczonych. W procedurze badawczej zwrócono uwagę na następujące zagadnienia: inicjację seksualną narzeczonych, jej motywy, a także motywy powściągliwości seksualnej, filmowanie nocy poślubnej w percepcji badanych oraz wartość czystości przedmałżeńskiej w ich opinii.

W badaniach, którymi objęto 171 par narzeczeńskich wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego. Jako metodę badawczą przyjęto ankietę.

Słowa kluczowe: narzeczeństwo, życie seksualne, inicjacja seksualna, związek nieślubny, partner życiowy, narzeczonzy, narzeczone.

Summary

Premarital sex has become part of social customs and couples deciding to be sexually active before marriage are no longer ostracised. In Polish society which largely admits to having been brought up in the spirit of Catholicism, religious convictions do not play a decisive role in young people's conscious sexual abstinence.

The aim of the research was to explore selected aspects of sexual activity of engaged couples. In the research procedure, attention was paid to the following issues: sexual initiation of engaged couples, its motivation as well as motivation for sexual abstinence, filming the wedding night in the respondents' perception and the value of premarital chastity in their opinion.

The diagnostic survey method was used in the research in which 171 engaged couples took part. The questionnaire was adopted as the research method.

Key-words: engagement period, sex life, sexual debut, common – law marriage, life partner, fiancé, fiancée.

Bibliografia

Barczykowska J. (2010), *Z kamerą do łóżka młodej pary*, „Dziennik Łódzki” z dnia 20 sierpnia.

Cudak H. (2003), *Funkcjonowanie dzieci z małżeństw rozwiedzionych*, Toruń.

Ks. Dziewiecki M. (2000), *Cieleśność, płciowość, seksualność*, Kielce.

Imieliński K. (1985), *Człowiek i seks*, Warszawa.

Kozakiewicz M. (1969), *U podstaw wychowania seksualnego*, Warszawa.

Lew-Starowicz Z. (1999), *Słownik Encyklopedyczny. Miłość i Seks*, Wrocław.

Lew-Starowicz Z. (2007), *Ona i on o seksie*, Warszawa.

Meissner K. OSB, Suszka B. (2001), *Twoje życie. O życiu, rodzinie, małżeństwie, płciowości, miłości – rozmowy z chłopakiem*, Poznań.

Meissner K. OSB (2004), *Płciowość i czystość. Z problematyki życia seksualnego*, Poznań.

Moir A. Jessel D. (1993), *Płeć mózgu, o prawdziwej różnicy między kobietą a mężczyzną*, Warszawa.

Obuchowska I. (1996), *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i dzieci*, Warszawa.

Sokoluk W., Andziak D., Trawińska M. (1987), *Przysposobienie do życia w rodzinie*, Warszawa.

Stanek J. (2012), *Pedagogika prenatalna – konteksty, opinie, interpretacje (szkic empiryczny)*, Warszawa.

Trawińska M. (1996), *Czystość przedmałżeńska* [w:] *Popularny słownik z wychowania prorodzinnego i seksualnego*, zespół autorów i redaktorów, Warszawa.

Wróblewska W. (1998), *Nastoletni Polacy wobec seksualności*, Warszawa.

Źródła internetowe

Włodarczyk M., *Czystość przedmałżeńska – szansa szczęścia czy zbyt wymagający ideał?*, <http://www.szansaspotkania.net/index.php?page=11146> (dostęp dn. 29.12.2012).

<http://www.video-filmowanie.com.pl/filmowanie-nocy-poslubnej/> (dostęp dn. 29.12.2012).

Dorota Ruszkiewicz

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Piotrkowie Trybunalskim

Związki uczuciowe współczesnych nastolatków – empiryczny zarys problemu

**Emotional relationships of nowadays teenagers – the empiric
outline of a problem**

Wprowadzenie

Miłość towarzyszy człowiekowi od samego początku jego istnienia i należy do najbardziej pożądanых potrzeb ludzkich. Uczucie miłości zaspokaja najgłębsze pragnienia i potrzeby osoby, które dają znać o sobie w ciągu całego życia, zmieniają się tylko jego formy, ponieważ w miarę rozwoju człowieka jego życie uczuciowe nabiera nowych treści. Dziecko dojrzewa, dorasta i nie wystarcza mu już miłość rodziców. U nastolatka budzą się nowe potrzeby, oczekiwania od życia, a także w stosunku do miłości. Młody człowiek zaczyna poszukiwać bliskich związków z innymi, a w szczególności z partnerem odmiennej płci, którego pragnie obdarzać uczuciem i pragnie być kochany z wzajemnością. Oczekuje i potrzebuje czułości, która różni się od tej, jaką obdarzali go rodzice.

Miłość nastolatków nie zawsze jest szczęśliwa i beztrudna. Bywa pełna wzlotów, upadków i rozczarowań, często wynikających z braku doświadczenia i dojrzałości młodych ludzi. Jednak jest to miłość pełna romantyzmu, ufności i nadziei, a okres dorastania, wczesnej młodości, czas pierwszych miłości bywa najpiękniejszym okresem w życiu, dlatego warto pisać o miłości nastolatków, aby bliżej poznać ich problemy, ich sposób pojmowania miłości, prezentowane przez nich wartości i postawy.

1. Uwagi metodologiczne

Celem prezentowanych badań jest określenie rangi związków uczuciowych w życiu nastolatków oraz poznanie ich jakości. W procedurze badawczej zwrócono uwagę na następujące zagadnienia:

1. opinie badanych nastolatków na temat ich związków uczuciowych,
2. oczekiwania młodych ludzi od sympatii,
3. zalety i wady posiadania chłopca / dziewczyny,
4. plany na przyszłość nastolatków mających sympatię,
5. zachowania seksualne badanych,
6. odpowiedzialność badanych za swojego chłopca / dziewczynę.

W badaniach, którymi objęto 79 młodych ludzi w wieku od 16. do 20. roku życia, wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego. Jako technikę badawczą przyjęto ankietę i technikę projekcyjną werbalną. Badania zostały przeprowadzone przez autorkę opracowania oraz przez studentów pedagogiki Filii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Piotrkowie Trybunalskim, w ramach przedmiotu pedagogika rodziny, realizowanego w roku akademickim 2011/2012.

2. Analiza wyników badań

Opinie nastolatków na temat ich związków uczuciowych

W obecnym świecie szybko postępujących przemian społecznych, politycznych, ekonomicznych oraz zachwianiu lub wręcz braku autorytetów, można odnieść wrażenie, że zmieniają się ludzkie dążenia, powstają nowe wartości, za którymi opowiada się współczesny człowiek, a tym bardziej młody człowiek w wieku nastoletnim.

W okresie dorastania bardzo intensywnie kształtują się ustosunkowania wobec wartości, następuje ich organizowanie i hierarchizacja, intensywne budowanie systemu wartości. Młody człowiek pragnie zaznaczyć swoją autonomię, określić dla siebie ważne priorytety, metody postępowania, trwałe wartości, którymi pragnie się kierować w życiu. Jak twierdzi K. Ostrowska [2004], siła, gotowość oraz częstotliwość działań, które wpływają na uaktualnianie idealnej treści danej wartości, jaką może być na przykład miłość, dobroć, szczęście rodzinne, świadczy o jakości systemu wartości danej osoby.

Respondentom zadano następujące pytanie: „Jak długo znałaś/znałeś swojego chłopca/dziewczynę, nim zaangażowaliście się uczuciowo?”. Badania dowiodły, że prawie połowa nastolatków (48% dziewcząt i 42% chłopców) angażuje się uczuciowo po stosunkowo krótkim okresie znajomości, bo trwa-

jącej zaledwie pół roku. Znaczny odsetek badanych (34%) wyraził pogląd, że zaangażowanie uczuciowe nastąpiło u nich po znajomości z partnerem trwającej około roku (blisko 40% dziewcząt i blisko 26% chłopców). Dość niewielki odsetek młodzieży, gdyż niecałe 13% wskazał na zaangażowanie uczuciowe po okresie znajomości trwającej ok. 2 lat (10% dziewcząt i 16% chłopców). Znikoma liczba badanych (6,3% ogółu) stwierdziła, że znała swojego chłopca / dziewczynę ok. 3 lat, zanim znajomość ta przerodziła się w uczucie (2% dziewcząt i ponad sześciokrotnie więcej chłopców – 13%). Nieliczni respondenci (1,3%) wskazali na trwający powyżej 3 lat okres znajomości przed zaangażowaniem uczuciowym. Należy zauważyć, że odpowiedź tę wybrało 3,2% chłopców, natomiast żadna z dziewcząt nie dokonała takiego wskazania.

Reasumując, można zaryzykować stwierdzenie, że młodzież po krótkim okresie znajomości angażuje się uczuciowo. Chłopcy potrzebują więcej czasu od dziewcząt na wspomniane zaangażowanie. Zdaniem B. Goli [2008, s. 113] „młodzi ludzie dążą, aby spotkać miłość jak najszybciej. Pragną zaangażować się uczuciowo. Często pierwsze zauroczenie odczytują jako miłość”.

„Znajomość między osobami zaczyna przeradzać się w przyjaźń i młodzi ludzie zaczynają **chodzić ze sobą** – łączyć się w pary” [Goldenberg, Goldenberg 2006, s. 38]. Co ma główne znaczenie przy wyborze partnera? Co decyduje o wzbudzeniu zainteresowania i fascynacji daną osobą?

Analizując wyniki badań, zauważa się, że fascynacja drugą osobą w miłości młodzieńczej, zarówno u dziewcząt, jak i u chłopców, opiera się głównie na zewnętrznie pociągających cechach partnera. To uroda, atrakcyjny wygląd zewnętrzny bardzo często stanowią bodziec do zainteresowania się osobą, bliższego jej poznania czy wręcz fascynacji. Aż 40% badanych przy wyborze partnera kierowało się jego urodą. Z powyższymi wynikami badań korespondują wypowiedzi respondentów uzyskane dzięki testowi zdań niedokończonych (Mój chłopiec / dziewczyna jest...). Najczęściej pojawiające się określenia to: „ładna, atrakcyjna, piękna, zgrabna, zadbana, przystojny, męski, wesoły, super, dowcipny, rozrywkowy”. Niewielki odsetek ankietowanych wskazał na takie cechy jak: „opiekuńczy, szczery, dobry, wyrozumiały, mądry”. Z wynikami badań własnych koreluje opinia B. Goli [2008, s. 120], która stwierdza, że „nastolatek zakochuje się w osobie, która mu się podoba i pociąga go, a której niejednokrotnie nie zna. Z tego wynika, że często o wyborze sympatii decydują takie cechy, jak przyjemna powierzchowność, w znaczeniu ładnego wyglądu i przyciągająca wzrok sylwetka, stąd większość młodzieńczych fascynacji rozwija się na podłożu erotycznym (...). Młodzieńcze związki powstają często pod silną presją stereotypów, według których dziewczyna ma być *sexy* i oczarowywać chłopaka. Piękno jest wartością, na którą wszyscy są wrażliwi”. Zdaniem Z. Nęckiego [1996] nawet w późniejszym wieku pragniemy być ładni i wolimy

kontaktować się z ludźmi obdarzonymi urodą niż z tymi, którym jej brakuje. Chłopcom imponuje znalezienie ładnej dziewczyny, którą mogą pochwalić się przed kolegami. Dziewczęta są z kolei świadome oczekiwania chłopców i robią wszystko, aby stać się atrakcyjnymi, koncentrują się na modzie, kosmetykach, odchudzaniu. Chłopcy natomiast, aby zwrócić na siebie uwagę płci przeciwnej, uprawiają sport, popisują się siłą, sprawnością fizyczną, dowcipem, podejmują ryzyko.

Walory zewnętrzne, jak uroda, atrakcyjny wygląd, kolor włosów, szczupła sylwetka, zgrabne łydki, zdają się bardziej liczyć od zalet charakteru i intelektu przy wyborze sympatii. Jednak to właśnie braki w tym zakresie dadzą po pewnym czasie o sobie znać, powodując rozczarowanie i zerwanie kontaktów oraz poszukiwanie nowego obiektu uczuć.

Badania dowodzą, że istnieje grupa młodych ludzi, dla której ważne jest nie tylko piękno zewnętrzne, ale pociąga je przede wszystkim piękno wewnętrzne drugiego człowieka. Dla 15% badanych ważna jest wrażliwość partnera, tzw. dobry charakter ma znaczenie dla 10% respondentów. Ta forma zainteresowania osobą jest głębsza i ma większe szanse, aby stanowić trwalsze podwaliny uczuć, pozwalające związkowi przetrwać dłużej, a nawet przekształcić się z czasem w tą miłość jedyną, prawdziwą, stwarzającą trwałą więź między ludźmi. „Może należy rozejrzeć się w swoim otoczeniu za wartościowymi chłopcami, którzy często są mniej śmiali niż ci przystojni twardziele. Trwalsze związki powstają dopiero wśród starszej młodzieży, dlatego że wybór partnera i oczekiwania wobec niego są już bardziej sprecyzowane” [Gola 2008, s. 121].

Znikomy odsetek badanych (2,5%), udzielając odpowiedzi na postawione pytanie, wybrał możliwość – inne, podając, że zwraca uwagę między innymi na męskość, zaradność i operatywność partnera. Na cechy te wskazały dziewczęta, dla których – jak można przypuszczać – partner ma stanowić silne oparcie w życiu, zarówno w kwestii duchowej, jak i materialnej.

Prawie wszyscy respondenci (95%) stwierdzili, że są w związku, ponieważ zakochali się w drugiej osobie. Znikomy odsetek badanych (2,5%) przyznał, że spotyka się z kimś, ponieważ wszyscy znajomi mają już swoich partnerów i nie wypada być samemu. Poczucie osamotnienia oraz chęć zaimponowania koleżankom, poczucie satysfakcji, że partner może być obiektem ich pożądania to powody, dla których 1,3% respondentów funkcjonuje w związku.

Gdy kogoś obdarzamy uczuciem, chcemy z nim przebywać, wiązać z nim swoją przyszłość. Dlatego też powinniśmy starać się go dobrze poznać (starać się, na ile jest to możliwe, choć prawdą jest, że do końca nie znamy nawet samych siebie). Jeśli odpowiedzi „tak” i „raczej tak” potraktować łącznie, to zdecydowana większość ankietowanych (blisko 94%) uważa, że dobrze zna charakter swojego partnera. Należy w tym miejscu postawić pytanie, czy moż-

liwe jest poznanie drugiego człowieka w stosunkowo krótkim czasie? Nasuwa się tutaj na myśl popularne stwierdzenie, że „miłość jest ślepa”. Niejedną z badanych osób spotka wielkie rozczarowanie. Dobra znajomość partnera to raczej ich życzenie niż rzeczywistość. Zauroczeni młodzi ludzie zdają się widzieć to, co najlepsze u wybranej osoby, a w rzeczywistości znają ją zbyt krótko. W różnych, nie zaistniałych jeszcze sytuacjach, w przyszłości mogą ujawnić się nieznane dotąd cechy, zarówno dobre, jak również złe. Dłuższa znajomość daje możliwość lepszego poznania partnera i trafniejszej jego oceny, a przez to stwarza podstawy pewniejszych rokowań wiązania przyszłości z wybraną osobą. Aby poznać, czy młodzi ludzie pokładają w swoim związku nadzieje na przyszłość, zadano im pytanie: „Jak sądzisz, czy wasz związek ma przyszłość”? Największy odsetek badanych (blisko 90%) jest zdania, że ich związek przetrwa próbę czasu i wiąże z nim nadzieje na przyszłość. Młodzi ludzie wierzą lub może chcą wierzyć w trwałość swoich uczuć, trwałość wzajemnej miłości, mimo tak młodego wieku i braku doświadczeń, a może właśnie dlatego.

Przeważają tutaj i dają znać o sobie cechy miłości romantycznej, niedojrzałej, łączące oczarowanie z bezkrytyczną wiarą i ufnością w „wieczną miłość”, przy jednoczesnym braku solidnych podstaw do takich założeń, niekompletności pełni komponentów tego uczucia. Jak podaje za Sternbergiem B. Wojciszke [2003], miłość kompletna składa się z trzech komponentów: intymności, namiętności i zaangażowania. Tymczasem miłość romantyczna zawiera tylko dwa z nich: intymność i namiętność przy braku zaangażowania. Zaangażowanie to dążenie do utrzymania miłości, często poprzez walkę z przeciwnościami losu, ludzkimi słabościami, to umiejętność przebaczenia, wyrzeczeń, działania dla dobra drugiej osoby wbrew własnym upodobaniom i wygodzie, to dojrzałość emocjonalna, te czynniki, które pozwalają przetrwać próbę czasu.

Oczekiwania partnerów wobec siebie

Wyborowi partnera towarzyszą zawsze jakieś oczekiwania. Młodzi ludzie łączą się w pary, tworzą związki uczuciowe, przeżywają miłość. Te wzajemne relacje partnerów w związku umożliwiają poznanie indywidualnych właściwości osób, cech ich charakteru, wzajemnych oczekiwań, postaw moralnych. Miłość zobowiązuje do określonych zachowań partnerów względem siebie. Badani respondenci w swych wypowiedziach potwierdzili, że pewne cechy partnerów w związku są szczególnie ważne i oczekiwane. Należą do nich: zaufanie, wierność, szczerość, szacunek, uczciwość, wzajemne zrozumienie i wsparcie oraz lojalność. Ponadto w teście zdań niedokończonych odnotowano wypowiedzi, że partner powinien być pogodny, romantyczny i dbać o wygląd.

W badaniach zwrócono uwagę na oczekiwania respondentów dotyczące wieku, wykształcenia, wyglądu zewnętrznego, sytuacji finansowej i pochodzenia społecznego partnera.

Ponad połowa dziewcząt (56,2%) ma partnera starszego od siebie. Dość znaczna część ankietowanych (39,6%) ma sympatię w tym samym wieku. Niewielki odsetek respondentek (4,2%) podała, że partner jest od nich młodszy. Tymczasem większość chłopców (80,7%) deklaruje, że ma młodszą sympatię. Na starszy od swojego wiek dziewczyny wskazał znikomy odsetek respondentów (3,2%), natomiast 16% ma partnerki w tym samym wieku.

Z wynikami badań własnych korespondują wyniki badań B. Wojciszke [2003, ss. 98–99] wskazujące między innymi, że „mężczyźni bardziej cenią, by partnerka była młodsza od nich; kobiety bardziej cenią, by partner był od nich starszy”. B. Wojciszke [2003, s. 100] wysuwa daleko idące wnioski, z którymi trudno się nie zgodzić, że „występująca u mężczyzn, silniejsza preferencja młodszych partnerek oraz fizycznie atrakcyjnych wyraża prawdopodobnie poszukiwanie partnerki o możliwie wysokiej zdolności wydawania potomstwa i rozpropagowania tym samym męskich genów. (...) Kobiety dla sukcesu reprodukcyjnego muszą wybierać mężczyzn, którzy rokują nadzieje na zapewnienie dóbr niezbędnych do przetrwania kobiety i potomstwa w czasie, gdy ta pochłonięta jest wychowywaniem dzieci”. Choć wnioski autora dotyczą dojrzalszej wiekiem grupy osób niż nastolatki, to można jednak doszukać się tutaj pewnej zbieżności. Powszechnie uznawana jest prawda, że młodość kobiety jest atrybutem (nawet w tak wąskiej granicy wieku jak 16–20 lat). Z kolei dla młodziutkiej dziewczyny atrakcyjniejszy może być starszy chłopiec, bo daje większe szanse na pewne zabezpieczenie finansowe. Niejednokrotnie już pracuje, jeśli nie zawodowo, to dorywczo i ma czym zapłacić za kino, bilet na koncert idola, deser w kawiarni czy prezent dla dziewczyny. Można zatem stwierdzić, że wybór partnera nie jest tak całkowicie bezinteresowny, a współczesne rozumienie miłości często odnosi się nie tylko do emocjonalnej sfery potrzeb ludzkich.

Wykształcenie partnera jest nieważne dla blisko 60% dziewcząt i niewiele różni się od wskazań chłopców, dla których wskaźnik wynosi prawie 55%. Wygląd zewnętrzny partnera jako ważny zadeklarowało 83% dziewcząt i 93% chłopców.

Sytuacja finansowa partnera jest ważna dla większości dziewcząt (85%). Na tę kategorię odpowiedzi wskazało o połowę mniej chłopców. Oznaczać to może, że dziewczęta oczekują od chłopców pewnego zabezpieczenia finansowego w związku, pragną liczyć na ich hojność, wspaniałomyślność. Zgodnie z powszechnie uznanym wzorem to partner – mężczyzna płaci rachunek np. w kawiarni czy kupuje dziewczynie bilet do kina. Dziewczyna potem zwierzy się przyjaciółce, gdzie ją chłopak zaprosił. Należy jednak zwrócić uwagę na fakt, że ta zamożność dotyczy często rodziców chłopca niż jego samego, gdyż ten jest na ich utrzymaniu. Dla dość znacznego odsetka chłopców (61%) nie

jest ważna sytuacja finansowa dziewczyny. Prawdopodobnie chłopcy, zgodnie z ogólnie przyjętą opinią społeczną, dążą do wzoru żywiciela rodziny, chcą być szarmanccy, lubią zaimponować dziewczynie i nie byłoby dla nich honorem liczyć w kwestii finansowej na nią.

Pochodzenie społeczne sympatii, również okazuje się bardziej brane pod uwagę przez dziewczyny (46%) niż przez chłopców (29%). Niewykluczone, że część dziewcząt przez związek z tzw. odpowiednim partnerem pragnie podnieść swój status społeczny lub po prostu im to imponuje.

Zalety i wady posiadania sympatii

Połączenie w parę jest nieuchronnym procesem, wynikającym z zadań rozwojowych etapu wczesnej młodości. Młodzieńcze miłości mogą być źródłem satysfakcji, radości, ale również źródłem wielu cierpień czy rozczarowań. Jednak młodzi ludzie usilnie pragną pokochać kogoś i wzajemnie stać się obiektem czyjeś miłości. Gdy tak się stanie, pragną jak najwięcej ze sobą przebywać, łączą się w parę, tworzą związek uczuciowy. Jak pisze B. Gola [2008, s. 20]: „to, co łączy parę, wiąże się ze znalezieniem wspólnego języka, zrozumieniem, podobnymi zainteresowaniami”. Jednak partner nie zawsze spełnia wszystkie oczekiwania, z tego powodu osoby będące w związku może dotknąć frustracja. Funkcjonowanie w związku z drugą osobą to pewne ograniczenia, konieczność podporządkowania się, określone zachowania, postawy. Nie każdy nastolatek chce i potrafi im sprostać, dlatego bycie w związku dla niektórych oprócz zalet może mieć również wady.

Respondentów poproszono o wskazanie powodów, dla których warto wiązać się z drugą osobą. Najwięcej ankietowanych (67%) podało, że warto mieć kogoś, komu na nas zależy i kto zawsze chętnie służy pomocą. Wszyscy badani mają rodziców, którzy z pewnością kochają swoje dzieci i zawsze chętnie służą im pomocą czy troszczą się o nich. Należy jednak zauważyć, że dla rodziców ci dorastający młodzi ludzie zawsze będą przede wszystkim ich dziećmi. Tymczasem młody człowiek zaczyna czuć się dorosły, pragnie zaznaczyć swoją niezależność od rodziców i, jakkolwiek z pewnością nadal kocha rodziców i ufa im, to budzą się w nim pewne potrzeby innej bliskości z drugim człowiekiem, potrzeby innych relacji niż z rodzicami. W tym wieku z pewnych marzeń, problemów, dążeń łatwiej zwierzyć się rówieśnikowi, a jeszcze lepiej mieć obok siebie osobę, która stanie się uosobieniem naszych pragnień i nadziei. Jest to swoiste przygotowanie do dorosłości, założenia rodziny, wytyczenia własnej ścieżki życia w ciągłości pokoleń.

Jak wielką radość i entuzjazm odczuwa człowiek, gdy znajdzie obiekt, w którym może ulokować własne uczucia, świadczy wskazanie respondentów na kategorię odpowiedzi o treści „Miłość dodaje skrzydeł” – czujesz, że możesz wszystko (65,8%).

Młodzi ludzie stwierdzają również, że warto mieć drugą osobę, bo życie staje się wtedy bogatsze o nowe wrażenia, doznania, nie ma miejsca na nudę, można ciekawiej spędzać czas i co ważne – jest z kim go spędzać. Dowodzi tego – zajmująca trzecie miejsce – odpowiedź „życie staje się bardziej atrakcyjne” (ponad 53% wskazań). Dziewczyna ma z kim wyjść do kina, na dyskotekę, na spacer. Chłopiec może pochwalić się przed kolegami ładną sympatią, wykazać swoją męskością i być za to docenionym.

Młodzi ludzie podchodzą dość emocjonalnie do życia, pierwsze uniesienia miłosne są często przeżywane bardzo głęboko; nie bez powodu istnieje powiedzenie „pierwsza miłość nie rdzewieje”. W tej romantycznej miłości nastolatków wybranki stają się wszystkim. Potwierdzeniem jest wybór przez 52% badanych odpowiedzi „gdy jesteś z nim (nią) zapominasz o wszystkim”. Prawie połowa respondentów (49,4%) stwierdza, że „jest mi dobrze, gdy jestem ze swoją dziewczyną / swoim chłopcem”. Jest to sytuacja wielce pożądana. Posiadanie partnera zapewnia bowiem młodemu człowiekowi komfort psychiczny.

Okazuje się również, że dla młodych ludzi nie bez znaczenia jest możliwość zaistnienia intymnych sytuacji z sympatią, bowiem 48% ankietowanych udzieliło odpowiedzi – „masz się z kim całować”.

Należy zauważyć, że dość znaczny odsetek badanych (43%) stwierdza, że warto mieć partnera, warto być w związku uczuciowym, ponieważ „miłość sprawia, że jesteśmy lepsi”. Blisko 32% badanych uważa, że „zakochanie to najlepszy okres w życiu”.

Wypowiedzi nastolatków zawarte w teście zdań niedokończonych uzupełniają powyższe dane. Oto niektóre z nich: „warto mieć chłopaka, bo jest dla kogo i po co żyć, czujemy się komuś potrzebni, jest ktoś, z kim możemy być tak blisko, jak z nikim dotychczas, życie nabiera sensu, jest się komu zwierzać, jest z kim spędzać wolny czas”.

Pierwsze związki, uczucia, miłość, potrzeba posiadania partnera to zjawiska, które znajdują poczesne miejsce w życiu nastolatków. „Miłość ma moc twórczą, sprawia, że dzięki niej osoba ma poczucie, że istnieje w pełni, a w kwintesencji dochodzi do stwierdzenia: dobrze, że jesteś” [Peper 2004, s. 33].

Badanym postawiono pytanie dotyczące wad wynikających z faktu posiadania sympatii. Zdecydowana większość ankietowanych (91%) nie dostrzega żadnych ujemnych stron w obszarze omawianego zagadnienia. Dowodzić to może pewnego zaangażowania tych osób w związek uczuciowy i osiągnięcia satysfakcji z powodu posiadania sympatii.

Tylko niewielki odsetek badanych (9%) przyznał, że dostrzega pewne niedogodności z faktu posiadania chłopaka czy dziewczyny. Oto wybrane wypowiedzi: „na dyskotekę musisz tańczyć tylko z nim; boisz się, że ktoś może ci ją

poderwać; masz większe wydatki, bo ciągle dzwonisz; martwisz się, że kiepsko całujesz; musisz znosić podejrzliwe spojrzenia i dociekliwe pytania rodziny; musisz pamiętać o jej imieninach; musisz tłumaczyć się ciotkom, że to nie jest twój narzeczony; musisz ciągle dbać o wygląd; masz skrzynkę pełną głupich maili; musisz udawać, że lubisz jego mamę”.

Analiza powyższych wypowiedzi pozwala na stwierdzenie pewnej niedojrzałości ich autorów. W podtekście można również wyczytać, że osoby w tych związkach są niejako na siłę. Może dla zapełnienia nudy lub innych, im tylko znanych racji. Dla chłopca uciążliwy stał się fakt, że musi pamiętać o imieninach dziewczyny, którą rzekomo kocha (o imieninach ukochanych osób nie zapomina się), dziewczyna okazuje fałszywą sympatię dla mamy chłopca, chłopiec stwierdza, że ma skrzynkę „zapchaną” głupimi mailami od dziewczyny (głupia dziewczyna wysyła głupie maile, więc po co trwać w związku z dziewczyną, której nie darzy się szacunkiem). Wypowiedź jednej z dziewczyn mówiąca o uciążliwości spowodowanej tym, że na dyskotecę musi tańczyć tylko ze swoim chłopcem, świadczyć może albo o tym, że ma go już trochę dość lub o jego daleko posuniętej, nieuzasadnionej zazdrości, która może stać się zagrożeniem, przerodzić się w „chorą miłość”. Respondenci są też może zawstydzeni faktem bycia w związku, gdyż woleliby go utrzymać w tajemnicy przed rodzicami i rodziną, zamiast pochwalić się partnerem – przedstawić rodzinie, tłumacząc ewentualnie nadto dociekliwym jej członkom, że są na etapie poznawania się i o ślubie jeszcze nie myślą.

Reasumując, można stwierdzić, że posiadanie sympatii jest dla nastolatków bardzo ważne i pełni pozytywną rolę w ich życiu. Dostrzegane przez nich przede wszystkim zalety tej sytuacji stają się bodźcem zarówno dla zaistnienia, jak i do utrzymania związku uczuciowego.

Młodzież będąca w związkach uczuciowych zaczyna dojrzewać do opuszczenia w przyszłości gniazda rodzinnego i założenia własnej rodziny. Nowe więzy zaczynają być silne i ważne, młody człowiek pragnie jak najwięcej czasu spędzać z ukochaną osobą. Ma swoje tajemnice, z których niekoniecznie lub rzadko i niechętnie zwierza się rodzicom. Jednak, jak twierdzi V. Satir [2002], nie oznacza to wcale, że młody człowiek odrzuca swoją rodzinę. Rodzice dorastających dzieci powinni w naturalny sposób przyjmować sympatie swoich dzieci, które w ten sposób przygotowują się do przejścia do następnego etapu w swoim życiu, etapu dorosłego człowieka. Rodzice mają wtedy szansę stać się dla swoich dzieci pomocnymi doradcami.

Respondentom postawiono pytanie: „Czy rodzice twojej dziewczyny / twojego chłopaka znają cię”? Zdecydowana większość badanych (niemal 90%) została przedstawiona rodzicom swojej sympatii. Świadczyć to może o dobrych kontaktach młodych ludzi z rodzicami, otwartości ich partnerów na te kontakty, wzajemnym zaufaniu między rodzicami a dorastającymi dziećmi.

Dla młodego człowieka rodzice wcale nie przestają pełnić ważnej roli, nawet wtedy, gdy przeżywa on swoją młodzieńczą miłość i w swojej dziewczynie czy chłopaku zdaje się widzieć cały świat. Dość znaczny odsetek respondentów (niemal 65%) obdarza zaufaniem swoich rodziców, czego dowodem mogą być zwierzenia na temat swojej sympatii. Możemy się domyślać, że jest to inny rodzaj zwierzeń niż wobec przyjaciółki ale nie umniejsza to faktu, że rodzice nadal zajmują ważne miejsce w życiu nastolatków. Potwierdzają to wypowiedzi respondentów: „moi rodzice chcieliby dla mnie jak najlepiej, abym była szczęśliwa, abym dobrze ułożyła sobie życie, mojego szczęścia, abym nie była smutna, bym nie zaznała w życiu zła”.

Konkludując należy stwierdzić, że dorastająca młodzież pragnie zaznaczyć swoją niezależność, odrębność, dorosłość, ale pragnie również nadal, tak jak w dzieciństwie, mieć bliskie osoby, którym może bezgranicznie zaufać i liczyć na ich bezinteresowną, prawdziwą dobroć, mądrą radę czy potwierdzenie trafności własnych decyzji. To nadal istniejące zaufanie rodzice powinni mądrze wykorzystać. Wymaga to dużych umiejętności od rodziców lecz należy ufać, że prawdziwa rodzicielska miłość podoła temu zadaniu. Rodzice muszą właściwie wspierać swoje dorastające dzieci, aby te nie pogubiły się w swoich wyborach wobec różnych aspektów dorosłego życia, zwłaszcza w obecnej dobie, gdy lansowane są, zwłaszcza przez środki masowego przekazu, różne i nie zawsze prawidłowe wzory postaw.

Plany na przyszłość nastolatków będących w związkach uczuciowych

Marguerite A. Peters [2010, s. 18] pisze, iż: „W ciągu niespełna stu lat na Zachodzie idee rewolucyjnie nastawionych mniejszości głęboko przekształciły mentalność i obyczaje większości. Nowa kultura nie tylko akceptuje, dopuszcza i toleruje, ale wręcz <<celebruje>> seksualne eksperymenty młodych, kolejne zmiany i znaczą liczbę partnerów (...) oraz wspólne zamieszkiwanie bez ślubu. (...) Internet i szybki postęp technologiczny umożliwiający łatwy dostęp do pornografii coraz młodszemu i szerszemu kręgowi odbiorców”. Dalej autorka stwierdza, że większość młodych osób do 18. roku życia ma za sobą różnorodne doświadczenia, które przyczyniają się do utraty nadziei i chęci założenia własnej rodziny. Wielu młodych ludzi pochodzi z rodzin rozbitych i nie potrafi zdobyć się na zaangażowanie w poważny związek. Jednak wśród młodzieży daje się również zauważyć „nieokreślone i spontaniczne pragnienie powrotu do postawy zdroworozsądkowej, do szczęścia i stabilności” [Peters 2010, s. 20]. Pragnienie to nie zawsze zostaje zaspokojone, jak uważa autorka – często z winy starszych – którzy nie zdołają zapewnić kierownictwa, którego młodzi poszukują. Dlatego coraz częściej młodzież bezkrytycznie przejmuje wzory postaw i zachowań, preferowane w środkach masowego przekazu, a wzorowane na kulturze Zachodu.

Badanym zadano pytanie: „Czy planujesz w przyszłości sformalizować wasz związek i założyć rodzinę?”. Znikomy odsetek respondentów, bo zaledwie 2,5% wyraził pogląd, że nie planuje w przyszłości formalizacji swego związku z obecną sympatią. Tyle samo badanych nie jest pewnych swego stanowiska, zaznaczając tym samym odpowiedź – raczej nie mam takich planów. Ponad 39% ankietowanych twierdzi, że raczej chce w przyszłości zalegalizować swój związek. Pozostali respondenci (niemal 56%) w momencie przeprowadzania badań zdecydowanie stwierdzili, że planują w przyszłości zawrzeć związek małżeński z obecnym chłopakiem czy dziewczyną. Należy zatem stwierdzić, że młodzi ludzie, planując swoją przyszłość, chętnie widzą swoją sympatię w przyszłej roli męża czy żony.

Wyniki badań wskazują, że ponad połowa badanej młodzieży (53,2%) jest zdania, że związek małżeński mogłaby zawrzeć w wieku 24–26 lat. Drugie miejsce w wypowiedziach badanych zajmuje przedział wiekowy 21–23 lata, uznany przez respondentów jako odpowiedni do zawarcia małżeństwa (25,3%). Wiek między 27. a 30. rokiem życia jest odpowiedni na podjęcie decyzji o ślubie dla 10% badanych. Znikoma część ankietowanych wybrała jako optymalny do zawarcia małżeństwa wiek 18–20 lat (7,6%) oraz wiek powyżej 30 roku życia (3,8%). Przedstawione wyniki badań skłaniają do konkluzji, że młodzi ludzie sformalizowanie związku widzą raczej w stosunkowo odległym czasie i nie wiążą go z faktem osiągnięcia metrykalnej dojrzałości.

Ankietowani decyzję o zawarciu małżeństwa uzależniają najczęściej od ukończenia nauki (53,2%). Niezależność finansowa, której wyznacznikiem jest osiąganie własnych, satysfakcjonujących dochodów, to drugi z najczęściej wymienianych warunków, mających wpływ na decyzję o sformalizowaniu związku (26,6%). Na trzecim miejscu uplasowała się odpowiedź – zgoda i wola mojego chłopaka / dziewczyny (17,7%). Oto wybrane wypowiedzi respondentów z testu niedokończonych zdań: „małżeństwo należy zawrzeć, gdy: jest się na to gotowym, nie trzeba już chodzić do szkoły i ma się jakiś fach w ręku, po ukończonych studiach, gdy jest się niezależnym finansowo od rodziców, gdy będzie z czego utrzymać rodzinę, gdy obie strony tego chcą”. Znikomy odsetek badanych (6,3%), udzielając odpowiedzi na postawione pytanie wybrał możliwość odpowiedzi – inne. Osoby te jako powód wpływający na decyzję o zawarciu małżeństwa podały: „gdyby to było konieczne, gdybym zaszła w ciążę, gdybym musiał”. Tego typu wypowiedzi mogą świadczyć o niedojrzałości tych osób, gdyż w ten sposób zawarte małżeństwo, niejako wymuszone sytuacją, ma małe szanse przetrwania. Praktyka wskazuje jednak, iż w obecnej dobie zawieranych jest wiele małżeństw między młodymi osobami, z wyżej wymienionych powodów. Przytoczone wypowiedzi, mimo iż nieliczne, prowokują do podjęcia zagadnienia dotyczącego zachowań seksualnych nastolatków.

Zachowania seksualne nastolatków posiadających sympatię

Obecnie w relacjach uczuciowych między młodymi ludźmi zapanował nowy trend, polegający na dość swobodnym traktowaniu spraw współżycia płciowego, świadczący o odchodzeniu od tradycyjnego modelu postępowania w tym zakresie. Nie bez wpływu na to zjawisko pozostaje pomieszanie różnorodnych przekazów wartości, na które narażona jest współczesna młodzież. Jak podaje W. Wróblewska [1998], w Polsce szczególnie od lat 90. zauważyć można zjawisko postępującej dezorientacji i swoistego chaosu w przekazywanych wzorcach aksjologicznych w sferze płciowości i życia seksualnego człowieka. Istnieje brak spójności tych przekazów, młodzież gubi się, ponieważ przekazy napływające z domu, Kościoła, od kolegów i te propagowane w mediach – uważane za modne i postępowe, różnią się od siebie. Wobec tego niedoświadczona młodzież, nieświadoma negatywnych skutków swego postępowania, często wybiera to, co najbardziej oddziałuje na jej zmysły, to, co łatwiejsze, przyjemniejsze, uważane za nowoczesne i przynoszące natychmiastowe wymierne korzyści, choćby w sferze satysfakcji seksualnej, chociaż jakość tej satysfakcji zapewne pozostawia wiele do życzenia.

Największy odsetek respondentów (46,8%) uważa, że seks przedmałżeński jest raczej dopuszczalny. Zdecydowaną opinię na temat jego dopuszczalności przed ślubem wyraża mniej, gdyż 21,5%. Jeśli odpowiedź „raczej nie” i „nie” potraktować łącznie, to tylko jedna trzecia młodych ludzi twierdzi, że do takiej bliskości fizycznej między dwojgiem ludzi powinno dojść dopiero po zawarciu małżeństwa.

„Obecnie przestrzeń wychowania zapełniona jest przekazem pośrednim, płynącym w dużej mierze z treści, jakie oferuje kultura masowa, w tym również czasopisma przeznaczone dla młodzieży” [Gola 2008, s. 13]. Skuteczność prasy młodzieżowej w oddziaływaniu na kształtowanie obyczajowości seksualnej, postawy i opinie młodych ludzi pochodzi – jak twierdzi A. Lepa [1998] – głównie z racji jej stałości. Słowo pisane może być bardziej skuteczne w swoim oddziaływaniu niż formy przekazu audiowizualnego, ponieważ pozwala na dłuższy kontakt czytelnika z publikowanymi treściami. Pozwala na powrót do źródła informacji w dowolnym czasie i według życzenia czytelnika, bez ograniczenia czasowego, podobnie jak Internet. Rozwój środków masowego przekazu i sposób ich oddziaływania sprawia, że do współczesnej młodzieży dociera wiele informacji na temat życia płciowego człowieka. Te informacje są jednak często dość przypadkowe i niepełne, a także zniekształcone i nieprawdziwe, przyczyniające się raczej do dezinformacji zamiast rzetelnej informacji w tej delikatnej sferze człowieka.

Niemal wszyscy ankietowani (92,1%) wskazali, że mass media są dla nich atrakcyjnym źródłem poszukiwania treści na temat relacji męsko-damskich.

Ankietowanych poproszono o dokończenie zdania: „o sprawach męsko-damskich najwięcej dowiesz się...”. Najczęściej pojawiające się odpowiedzi to: „z Internetu, czasopism, telewizji”. Zdecydowanie rzadziej pojawiały się odpowiedzi: „od kolegów, przyjaciółki”, a najrzadziej: „od rodziców, starszego rodzeństwa, w szkole”. Młodzież zapytana o najczęściej czytane czasopisma wymienia tytuły: „Bravo”, „Bravo Girl”, „Twist”, „Dziewczyna”, „Tina”, „Claudia”, „Cogito”.

Jak twierdzą autorzy wielu opracowań naukowych, wpływ środków masowego przekazu na kształtowanie postaw młodych ludzi jest ogromny. M. in. B. Gola [2008, s. 55] pisze: „Media próbują „uczyć” doświadczania przyjemności (...) w odniesieniu do kształtowania przez nie obyczajowości seksualnej. (...) Mentalność <<seksocentryczna>> i erotyzacja są znamienne dla kultury masowej”.

W kontekście powyższych treści, postawiono respondentom pytanie, czy zgadzają się z opinią, że zgoda chłopaka / dziewczyny na współżycie seksualne jest prawdziwym i głównym dowodem miłości. Niemal 2/3 młodych ludzi utożsamia się z tym poglądem. „Miłość niejako legitymizuje współżycie seksualne nastolatków. Częste powoływanie się na miłość, jako powód inicjacji seksualnej, obecne jest w listach czytelników (...), wprowadzając rozróżnienie między młodzieńczą fascynacją, zauroczeniem, zakochaniem, czy miłością jest w tych opowiadaniach dość płynne i względne, ale młodzi ludzie zawsze podkreślają, że bardzo się kochają” [Gola 2008, s. 134].

Uzyskane wyniki badań potwierdzają, jak duże znaczenie przywiązują młodzi ludzie do spraw seksu, a przecież rozsądek i doświadczenie podpowiadają, że związek uczuciowy nie może opierać się jedynie na cielesności. Dlatego też respondentom zadano pytanie: „Jakie czynniki decydują o trwałości związku uczuciowego między dwojgiem ludzi?”. Największy odsetek badanych (40,6%) wskazał na miłość jako na główny czynnik, mający wpływ na trwałość relacji uczuciowej. Trudno wyobrazić sobie miłość bez wzajemnego zaufania i wierności partnerów i na te warunki, gwarantujące niejako stabilność w związku, wskazało odpowiednio: 29,1%; 22,8%. A. Giddens [2006, s. 166] pisze, że: „Zaufanie to pewność co do drugiej osoby, ale również co do tego, że wspólna więź będzie w stanie podołać wyzwaniom, jakie przyniesie czas. To więcej niż kwestia dobrej woli, która sama w sobie nie jest niczym pewnym. Ufać drugiej osobie to także postawić na to, że będzie potrafiła postępować w sposób uczciwy”. Na religijność partnerów, jako warunek trwałości związku, wskazał znikomy odsetek respondentów (3,8%). Również znikomy odsetek (2,5%) wymienił przyjaźń, a powszechnie wiadomo, że ta oraz wzajemne wsparcie w związku są nieodzowne, a w dojrzalszym wieku wręcz przybierają na znaczeniu, gdy młodzieńcze pożądania zdają się słabnąć. Należy jednak zauważyć, że młodzież nie ma jeszcze takich doświadczeń. Nie dziwi więc fakt, że udany

seks niemalże dla 1/5 badanych jest wartością decydującą o trwałości związku. Reasumując, należy stwierdzić, że trwałość związku uczuciowego w percepcji młodzieży zależy głównie od miłości, zaufania, wierności partnerów. Znaczącą rolę dla nastolatków w tej kwestii odgrywa również udany seks.

Sabrina Weill [2007, s. 27] wyraża pogląd, że „im dłużej nastolatek opóźnia moment inicjacji seksualnej, tym więcej czasu daje swojemu umysłowi, by dogonił rozwój cielesny i tym większe szanse stwarza, że będzie potrafił chronić się przed chorobami i przypadkową ciążą, kiedy nadejdzie właściwy czas”. Jednak – jak zauważa E. Wysocka [2000] – trudno dorastającej młodzieży przeżywać jedynie miłość platoniczną. Nawet młodzież uważająca się za religijną „zbacza z kursu”, gdyż trudno się jej oprzeć pokusie zakosztowania „zakazanego owocu”.

Ponad połowa badanych nastolatków (57%), na pytanie, czy prowadzi życie seksualne z sympatią, odpowiedziała twierdząco. Większość współżyje z partnerem, natomiast niewielki odsetek (6%) przyznał, że zachowania seksualne w ich związku polegają na pieszczotach (*necking, petting*). *Necking* to pieszczoty miłosne (pocałunki, głaskania, uściski), obejmujące ciała partnerów tylko od pasa w górę, zazwyczaj nie dochodzi do orgazmu. Ta forma aktywności seksualnej poprzedza często *petting*, w którym pieszczoty obejmują także narządy płciowe i którego celem jest przeżycie orgazmu.

Najważniejszym elementem życia seksualnego dla badanych nastolatków jest bliskość i czułość obojga partnerów (36,7%). Na drugim miejscu znalazło się spełnienie (dowód miłości) – 33 %. Na trzecim miejscu istotnych elementów życia seksualnego uplasowała się przyjemność czerpana ze stosunku płciowego (30, 4%). Generalnie młodzi ludzie w pożyciu seksualnym widzą realizację bliskości i czułości partnerów, dopełnienie wzajemnej miłości oraz źródło przyjemności i satysfakcji.

Odpowiedzialność młodych partnerów

Maciej Bernasiewicz [2008, s. 289] twierdzi, że „Powszechny trend ponowoczesności, zindywidualizowanie, pluralizm stylów życia, prowadzi do ciągłego niezdecydowania, w jakim żyje nastolatek. Pewność tego, czego pragnie się od życia, jasność wyboru, zaangażowanie i zgoda na ponoszenie konsekwencji wyborów, to zjawiska z zamierchłej przeszłości”. Autor uważa, że miłość nastolatka pozostaje bliższa greckiemu pojęciu *eros*, aniżeli chrześcijańskiemu ujęciu miłości ofiarnej, bezinteresownej *agape*.

Odpowiedzialność partnerów powinna obejmować wszystkie aspekty ich wzajemnej miłości, a dotyczy między innymi wzajemnej wiedzy partnerów o sobie, oczekiwań, potrzeb, szacunku dla drugiej osoby, znajomości jej zasad, gotowości do poświęceń, klimatu zaufania, kultury osobistej, poszano-

wania potrzeb partnera. Odpowiedzialność w związku to również posiadanie wiedzy o prawidłowościach współżycia seksualnego, płodności, antykoncepcji i konsekwencjach współżycia, odpowiedzialność za powołanie nowego życia. Dojrzałość i odpowiedzialność to także umiejętność przyjmowania i godzenia się z porażkami miłości.

Młodzi ludzie wierzą, że łącząca ich z partnerem miłość jest doskonała, są przekonani i ufają, że nigdy się nie skończy. Nie wierzą, że coś może zmącić ich szczęście, że partner byłby zdolny do zdrady. Tak właśnie wygląda romantyczna miłość nastolatków. Pełna ufności i marzeń, a zarazem niedojrzała i pełna sprzeczności. Największa grupa badanych (29,1%) jest zdania, że partner nigdy ich nie porzuci: odpowiedź nas to nigdy nie spotka – nasza miłość jest wieczna. W sytuacji odejścia partnera blisko 23% ankietowanych wyraziło pogląd, że bardzo by cierpiało. 1/5 stwierdziła, że w ogóle nie dopuszcza możliwości zdrady przez sympatię. Świadczyć to może o emocjonalności i impulsywności młodych ludzi, którzy niejako z góry odrzucają możliwość bycia zdradzonym przez partnera, nie tyle z pozycji ufności i wiary w trwałość związku, co raczej z powodu ignorancji i niedopuszczania do świadomości, że partner mógłby tak postąpić. Wyczuwalny jest tu pewien pierwiastek agresji, jakby nastolatek chciał powiedzieć: to nie ma prawa się wydarzyć. Znamienny jest fakt, że 15,2% respondentów przychyliła się do stwierdzenia, iż w wypadku zdrady partnera szybko poszukałoby sobie kogoś innego. Świadczyć to może o tym, że nastolatek potrafi dość szybko zaangażować się w nowy związek i nie znosi pustki emocjonalnej. Niewielki odsetek ankietowanych (10,1%) podchodzi z rezerwą do problemu zdrady i godzi się z opinią, że wszystko się kiedyś kończy. 2,5% respondentów w przypadku zdrady szukałoby zemsty. Świadczyć to może o niedojrzałym, a nawet w jakimś sensie patologicznym podejściu młodych osób do problemów, jakie może przynieść życie. Nie wiadomo, ile z tych osób byłoby zdolnych do urzeczywistnienia tego stwierdzenia i na czym miałyby polegać ta zemsta, jeśli chodzi o stopień drastyczności. Niemniej jednak badania dowiodły, że istnieje grupa młodych ludzi, przejawiająca niepożądane postawy wobec obiektu uczuć, których nie można usprawiedliwić nawet zdradą partnera.

Niemal wszyscy respondenci (94,4%) deklarują, że nigdy nie myśleli o zdradzie partnera. U niewielkiej części badanych (3,8%) czasem pojawiają się myśli dopuszczające możliwość zdrady sympatii. Tylko jedna osoba przyznała się do częstych myśli na powyższy temat.

Jest sprawą nieuniknioną, że w związkach uczuciowych nastolatków, tak jak i w związkach dorosłych osób oraz w każdych innych relacjach międzyludzkich, pojawiają się konflikty. Dość istotną kwestią stało się zbadanie, jak młodzi ludzie rozwiązują swoje sytuacje konfliktowe, jakie wykazują postawy, czy potrafią zrezygnować ze swoich racji na rzecz partnera.

Największy odsetek badanych (48,1%) w sytuacji konfliktowej z partnerem stara się, aby zwyciężyły jego racje. Drugą najczęściej deklarowaną odpowiedzią jest dążenie do kompromisu (30,4%). Najmniejsza grupa ankietowanych (21,5%) wyraziła pogląd, że w sytuacjach konfliktowych kieruje się dobrem partnera. Ogólnie młodzież skłania się ku egoistycznym rozwiązaniom pojawiających się w związku nieporozumień.

Normalne jest, że większość nastolatków dąży, by mieć swojego chłopca czy dziewczynę i spełnić romantyczne marzenia o miłości, takiej jedynej, prawdziwej, na zawsze. Znaczna część respondentów (36,7%) pojęcie miłości rozumie jako uczucie łączące dwoje ludzi. Dla 24% respondentów miłość stanowi spełnienie własnych pragnień. Pojęcie miłości z namietnością i erotyką łączy co siódmy badany. Miłość, utożsamiana głównie jako wspólna wizja przyszłości z partnerem, została wskazana przez 7,5% ankietowanych. Najmniejszy odsetek młodych ludzi (3,8%) rozumie miłość jako radość z obdarowywania.

Badanym postanowiono pytanie: „Z czym należy łączyć podjęcie życia seksualnego”? Najczęściej wymienianym czynnikiem, z którym młodzi ludzie łączą fakt podjęcia współżycia seksualnego, jest wspólne pragnienie partnerów (59,6%). Z dojrzałością społeczną współżycie seksualne kojarzy 32,9% młodzieży. Gotowość do założenia rodziny, jako ważny czynnik, z którym należy wiązać bliskość fizyczną, wymienia 22,5% ankietowanych. Odpowiedzialność za skutki współżycia to najrzadziej wymieniany czynnik (17,7%). Wyniki badań pokazują, że dla młodzieży najważniejszą sprawą, łączącą się ze współżyciem seksualnym, jest zaspokojenie wspólnych w tym względzie pragnień partnerów. Młodzi ludzie stosunkowo mało uwagi poświęcają sprawie odpowiedzialności za mogące nastąpić w tej sytuacji konsekwencje swoich decyzji.

Jak pisze R. Pałowska [1999, s. 58] „do zrozumienia prawdziwego sensu i celu współżycia jako wartości, konieczna jest dojrzałość osobowości partnerów, a także odpowiedzialność, obejmująca świadome konsekwencje współżycia. Potrzebna jest wiedza o oczekiwaniach dotyczących obojga partnerów oraz prawidłowościach współżycia, płodności, antykoncepcji”.

Jak dowiodły badania, większość młodych ludzi prowadzi już życie seksualne. Nie bez powodu postawiono więc młodzieży pytanie, dotyczące świadomości konsekwencji współżycia seksualnego. Wśród wspomnianych konsekwencji młodzież najczęściej wymieniała: „niechcianą ciążą, różne choroby, AIDS”, jedna z osób napisała: ‘przyjemność – rozczarowanie – potomstwo’, ktoś inny: „żadne” albo „duże”, nie precyzując dokładnie, jakie. Należy zauważyć, że młodzież nie wskazała w ogóle na konsekwencje natury moralnej (względy religijne, wartości obowiązujące w rodzinie, zasady etyczne, odpowiedzialność za partnera), a także natury psychicznej (poczucie krzywdy po opuszczeniu przez partnera, utrata zaufania, świadomość utraty pewnych wartości) czy natury

społecznej (wzięcie odpowiedzialności za poczęte dziecko – mogące wiązać się z koniecznością przerwania nauki, podjęcia mało atrakcyjnej pracy celem zdobycia środków finansowych, rezygnacja z beztroskiego życia nastolatka).

W związku z powyższym badanym postawiono pytanie: „Jakbyś się zachował, gdyby twoja dziewczyna była w ciąży? Jakbyś się zachowała, gdybyś była w ciąży?”. Co trzeci chłopiec (32,3%) i więcej, bo ponad 43% dziewcząt podjęłoby się wychowania dziecka. Fakt pojawienia się ciąży stanowiłby poważne zaskoczenie dla niemal 19% dziewcząt i ponad ¼ chłopców. Co szósta dziewczyna (16,7%) i prawie co szósty chłopiec (16,1%) liczyliby w tej sytuacji na pomoc rodziców. O radę do innych osób aniżeli rodzice zwróciłyby się co dwunasta z dziewcząt (6,2%) i co szósty z chłopców (16,1%). Na wsparcie swojego chłopca liczyłaby co ósma dziewczyna (12,5%). Dwóch chłopców podjęłoby decyzję o opuszczeniu dziewczyny. Natomiast decyzję o aborcji podjęłoby 2,1% dziewcząt i nieco więcej, gdyż 3,2% chłopców. Reasumując należy stwierdzić, że młodzież będąca w związkach uczuciowych nie czuje się gotowa na przyjęcie nowego życia. Pomimo, że największy odsetek badanych (39,2%) stwierdził, że podjąłby się wychowania dziecka, to należy zauważyć, że nie stanowi on nawet połowy badanej grupy. Wyniki ankiety korespondują z wypowiedziami młodzieży z testu niedokończonych zdań, w którym stosunkowo rzadko pojawia się stwierdzenie, że „gdyby w naszym związku doszło do ciąży, to wspólnie wychowalibyśmy dziecko, wzięlibyśmy ślub”. Częściej pojawiały się stwierdzenia: „to byłaby katastrofa, zabiłabym się, to problem dziewczyny”.

3. Wnioski końcowe

1. Młodzieży wystarcza stosunkowo krótki okres znajomości z partnerem, by nastąpiło uczuciowe zaangażowanie.
2. Przy wyborze sympatii dla nastolatka decydującą rolę pełni uroda, atrakcyjny wygląd partnera. Dla niewielkiej części badanych ważne są jeszcze walory wewnętrzne sympatii, takie jak charakter czy intelekt.
3. Głównym powodem, dla którego adolescenti łączą się w pary, jest miłość.
4. Zdecydowana większość badanych nastolatków jest zdania, że dobrze zna charakter swojej dziewczyny czy chłopaka.
5. Niemal wszyscy ankietowani są pewni trwałości swoich związków i wiążą z nimi nadzieje na przyszłość.
6. Płeć respondentów ma wpływ na preferencje dotyczące wieku partnera. Dziewczęta wolą chłopców starszych od siebie, natomiast chłopcy wybierają młodsze partnerki.
7. Kwestia sytuacji finansowej i pochodzenia społecznego partnera ma większe znaczenie dla dziewcząt niż dla chłopców.

8. Badani dostrzegają przede wszystkim zalety wynikające z faktu posiadania sympatii.
9. Młodzież darzy swoich rodziców zaufaniem i oczekuje akceptacji swoich wyborów.
10. Młodzi ludzie generalnie widzą swoją sympatię w roli przyszłego współmałżonka. Sformalizowanie związku planują w dalszej przyszłości i uzależniają ten fakt od ukończenia nauki, osiągnięcia niezależności finansowej oraz decyzji partnera.
11. Większość młodzieży dopuszcza seks przedmałżeński. Znaczący wpływ na kształtowanie się takiej postawy mają media. Nastoletni partnerzy nie wykazują należytej odpowiedzialności za partnera seksualnego. Zachowanie młodych ludzi w tej kwestii nacechowane jest lekkomyślnością, nastawieniem na realizację własnych potrzeb. Brakuje im wiedzy z zakresu zagrożeń zdrowotnych i innych konsekwencji podejmowania współżycia seksualnego.

Streszczenie

Celem badań jest określenie rangi związków uczuciowych w życiu nastolatków oraz poznanie ich jakości. W procedurze badawczej zwrócono uwagę na następujące zagadnienia: opinie badanych nastolatków na temat ich związków uczuciowych, oczekiwania młodych ludzi od sympatii, zalety i wady posiadania chłopca / dziewczyny, plany na przyszłość nastolatków mających sympatię, zachowania seksualne badanych, odpowiedzialność badanych za swojego chłopca / dziewczynę.

W badaniach, którymi objęto 79 młodych ludzi w wieku od 16. do 20. roku życia, wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego. Jako technikę badawczą przyjęto ankietę i technikę projekcyjną werbalną.

Słowa kluczowe: nastolatek, miłość, chłopak, dziewczyna, poczucie wspólnoty, tworzenie się więzi uczuciowych, zachowania seksualne.

Summary

The aim of the research is to determine the importance of emotional relationships in the lives of teenagers, as well as the quality of such relationships. The research focused on the following issues: the teenagers' opinions on their emotional relationships, the expectations the young people have of their girlfriends and boyfriends, the advantages and disadvantages of having a partner, the plans for the future of teenagers having their partners, the sexual behaviour of the subjects, and the subjects' responsibility for their partners.

In the research took part 79 young people in the age between 16 and 20. The method applied in the research was the diagnostic survey. The research techniques were the questionnaire and the projective verbal technique.

Key-words: teenager, love, boyfriend, girlfriend, togetherness, bonding, the sexual behaviour.

Bibliografia

- Bernasiewicz M. (2009), *Miłość i seks w wybranych czasopismach młodzieżowych*, [w:] M. Muszyński (red.), *(Roz)czarowanie? Miłość i związki uczuciowe we współczesnym społeczeństwie*, Toruń.
- Giddens A. (2006), *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*, Warszawa.
- Gola B. (2008), *Modele zachowań seksualnych w prasie młodzieżowej i poglądach nastolatków*, Kraków.
- Goldenberg H., Goldenberg I. (2006), *Terapia rodzin*, Kraków.
- Lepa A. (1998), *Pedagogika mass mediów*, Łódź.
- Nęcki Z. (1996), *Atrakcyjność wzajemna*, Warszawa.
- Obuchowska I. (1996), *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*, Warszawa.
- Ostrowska K. (2004), *Wartości w naszym życiu*, „Wychowawca”.
- Peper J. (2004), *O miłości*, Warszawa.
- Pawłowska R. (1999), *Wpływ przemian psychospołecznych na miłość erotyczną młodzieży* [w:] R. Pawłowska, E. Jundził (red.), *Miłość i seks w percepcji uczniów*, Koszalin.
- Peters M. A. (2010), *Globalizacja zachodniej rewolucji kulturowej. Kluczowe pojęcia, mechanizmy działania*, Warszawa.
- Satir V. (2002), *Rodzina. Tu powstaje człowiek*, Gdańsk.
- Weill S. (2007), *Sama prawda o życiu seksualnym nastolatków. Od spontanicznego podrywu do świadomych wyborów*, Gliwice.
- Wojciszke B. (2003), *Psychologia miłości*, Gdańsk.
- Wróblewska W. (1998), *Nastoletni Polacy wobec seksualności*, Warszawa.
- Wysocka E. (2000), *Młodzież a religia. Społeczny wymiar religijności młodzieży*, Katowice.

Beata Świątek

Karkonoska Wyższa Szkoła Zawodowa w Jeleniej Górze

Rodzina jako ogniwo profilaktyki szkolnej

Family as a link to school prevention

Doświadczenia pedagogiczne ostatnich lat skłaniają do refleksji nad systemem wychowawczo-profilaktycznym szkoły. Rodzi się pytanie, czy narzucone szkole obowiązki w zakresie prowadzenia działań profilaktycznych, stosowania procedur bezpieczeństwa są w pełni rozumiane przez pracowników szkoły, rodziców i uczniów?

Wątpliwości pojawiają się przy analizie podstawowego elementu profilaktyki, jakim jest jakość relacji szkoła – rodzina. Współpraca szkoły i rodziny służy interesom dziecka, jego rozwojowi, pokonywaniu trudności, kryzysów i problemów. Współpraca szkoły i rodziny pozwala na zrozumienie i poznanie sytuacji dziecka. Wiedza ta jest niezbędna, żeby optymalizować wpływy edukacyjne, wychowawcze, profilaktyczne. Zachowanie się dziecka w szkole, jak podaje Z. Błazejewski [1987], jest najczęściej odzwierciedleniem jego sytuacji życiowej w domu. Szkoła, prowadząc działania profilaktyczne, nie może prowadzić ich w oderwaniu od sytuacji życiowej dziecka. Dom jest środowiskiem, gdzie dokonują się najważniejsze procesy wychowawcze. Tam dziecko uczy się wzorów postępowania, szacunku dla własnego zdrowia i innych wartości społecznych. Wychowanie w rodzinie stanowi główny czynnik, kształtujący postawę dziecka wobec nauki szkolnej, pracy i współżycia społecznego. Rodzina przekazuje dziecku dziedzictwo kulturowe, zaspokaja jego potrzeby emocjonalne, pełni kontrolę społeczną nad młodym pokoleniem. Efekt oddziaływań rodziny zależy między innymi od: jej struktury i stosunków osobowych, sposobu pełnienia przynależnych ról przez wszystkich członków oraz stopnia uświadomienia sobie przez rodziców wychowawczej roli rodziny wobec dziecka. Na rozwój dziecka oprócz zamierzonego postępowania wpływa także to niezamierzone, wynikające z wzajemnych stosunków i interakcji między

członkami rodziny. Rodzina stwarza dziecku warunki dobrego przygotowania do życia szkolnego [Dmochowska, Dunin-Wąsowicz 1978]. Pierwszym, a zarazem niezbędnym warunkiem takiego przygotowania jest zapewnienie dziecku podstawowych warunków zdrowotnych, racjonalnego trybu życia, właściwego odżywiania, snu i ruchu na świeżym powietrzu. Należy także pamiętać o korygowaniu i leczeniu wszelkich wad rozwojowych. Przygotowanie pod względem emocjonalnym i społecznym polega na wytworzeniu u dziecka poczucia bezpieczeństwa, stabilności rodziny, przekonania i pewności dziecka, że jest ono w centrum zainteresowania rodziców, że jest przez nich kochane, akceptowane. Takiego przekonania dziecko nabywa poprzez aktywne uczestniczenie w rodzinnym życiu. Uczy się samodzielności, zaradności, ma swoje obowiązki i prace w domu.

Rodzice mają prawo i obowiązek uczestniczyć w wydarzeniach szkoły, zarówno okazjonalnie, jak i na co dzień. Mogą uczestniczyć w dyskusjach na temat wychowania i powinni włączyć się w ten proces. Mają prawo do modyfikacji pracy szkoły. Mają również obowiązek uzgadniania kierunków oddziaływań w domu i w szkole, a także kontynuacji rozpoczętych działań przez nauczyciela. Mają prawo do pełnej informacji na temat sytuacji dziecka w szkole, potencjalnych zagrożeń, a także możliwości ich pokonywania. Powinni być aktywnymi uczestnikami działań profilaktycznych, a niekiedy nawet ich moderatorami.

Współpraca szkoły i rodziny nabiera jeszcze większego znaczenia w przypadku wystąpienia różnych trudności szkolnych. Zdarza się, że dziecko przejawia zaburzone zachowania w stosunku do nauczycieli i innych uczniów. Zachowania te budzą powszechną awersję nauczycieli i wywołują sankcje w postaci kar, które jednak nie przynoszą oczekiwanych skutków. Przeciwnie, pogłębiają zaburzenia i sytuacja pogarsza się. Uczeń staje się w szkole dzieckiem, o którym mówi się „trudny”, „niedostosowany”, „zdemoralizowany” itp. Rozpoznanie sytuacji rodzinnej ucznia pozwala na szersze spojrzenie na problem. Niejednokrotnie wnioski z takiego rozpoznania są jednoznaczne: to nie uczeń jest „trudny”, ale jego sytuacja życiowa bo, np. „tata Jasia nadużywa alkoholu, a pod jego wpływem nie panuje nad sobą. Dochodzi do aktów przemocy. Mama jest jej ofiarą, czuje się bezradna, nie radzi sobie z sytuacją w domu. Zdarza się, że rodzina musi uciekać w nocy przed pijanym ojcem”. Stosowanie sankcji, w takich wypadkach nie może przynieść pożądaných rezultatów. Według J. Błażejewskiego tylko takt pedagogiczny i cierpliwość ze strony nauczyciela, stworzenie klimatu współpracy i dialogu, możliwości przeżywania sukcesów na różnych płaszczyznach aktywności, może wpłynąć na poprawę sytuacji dziecka w szkole [Błażejewski 1987]. Niezbędne jest także nawiązanie relacji z domem, wsparcie rodziny w rozwiązaniu problemów po-

przez poradnictwo rodzinne, pokazanie możliwości uzyskania specjalistycznej pomocy terapeutycznej i pomocy socjalnej.

Szkoły zobligowane zostały do sporządzania odrębnego dokumentu zwanego Szkolnym programem profilaktyki na mocy Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 26.02.2002. Program profilaktyki w szkole, posiłkując się definicją profilaktyki, to „projekt systemowych rozwiązań profilaktycznych w środowisku szkolnym, uzupełniający działania wychowawcze” [Gaś 2006]. Dobrze opracowane zasady profilaktyki osadzonej w otoczeniu polityki prewencyjnej, czyli: przeciwstawiania się nękanii i walki z przemocą, uzależnieniami, przestępczością i demoralizacją obyczajową w szkole, są fundamentem, na którym można budować jasne przekazy na temat oczekiwanych zachowań i konsekwencji zachowań typowych dla wymienionych zjawisk. Taka profilaktyka wypełnia treścią decyzje związane z niepożądanymi zachowaniami i pozwala szkole, rodzicom oraz uczniom na jednorodną komunikację na temat oczekiwań i konsekwencji. Rozważne zapisy i stopniowe wprowadzanie profilaktyki wraz z polityką prewencyjną dają lokalnej społeczności sygnał, że zjawiska są poważne [Swearer, Espelage, Napolitano 2010].

Zasadniczą kwestią w planowaniu i wdrażaniu profilaktyki jest reguła kompleksowości i komplementarności działań. Wszystkie elementy systemu szkoły oraz środowiska uczniów (rodzinnego, lokalnego) muszą być w nią zaangażowane. Szczególną rolę w planowaniu i realizowaniu zadań wynikających z polityki prewencyjnej szkoły odgrywa rodzina. Zaangażowanie rodziny w prewencję można analizować w kontekście prakseologicznej zasady mówiącej, że działający układ tworzą wzajemnie oddziałujące elementy, w którym każdy z nich powinien być rozpatrywany w relacji z innymi elementami i z całością systemu. Ich połączenie powinno w praktycznym działaniu stanowić zwarty, sprawnie działający system” [Davis, Alexander, Yelon 1983]. J. Rejman i A. Sak-Styczyńska wskazują, że „jednostronne próby rozwiązania problemów niepożądanych zachowań wychowanków (uczniów), w odniesieniu do określonych adresatów i przy pomocy zastosowanych metod – na ogół nie mogą przynieść oczekiwanych rezultatów, jeżeli nie są realizowane komplementarnie, we wszechstronnych powiązaniach [Rejman, Sak-Styczyńska 2008]. Według H. Rylke [2004] „...umiejętne nawiązanie współpracy z rodzicami i środowiskiem lokalnym nie tylko zwiększa istotnie skuteczność programu, ale daje szkole bardzo mocne oparcie”. Podobne stanowisko przyjmuje Z. Gaś [2006], podając rozwijanie więzi z lokalną społecznością jako jeden z koniecznych warunków budowania bezpiecznego środowiska szkolnego. Otwarcie instytucji wychowawczej na zewnątrz i współdziałanie z jej otoczeniem, a w szczególności z rodziną, umożliwia wzmocnienie tych wysiłków i ich harmonijne wkomponowanie w system różnych, pożądaných oddziaływań. W tym celu konieczna

jest wszechstronna współpraca wszystkich osób biorących udział w życiu społeczności szkolnej [Homplewicz 1982]. Omówione kwestie przedstawia modelowo następujący schemat.

Rysunek 1. Współpraca szkoły ze środowiskiem życia uczniów



Źródło: opracowanie własne na podstawie: E. Kosińska, *Mądrze i skutecznie. Zasady konstruowania szkolnego programu profilaktyki*, Rubikon. Kraków 2002.

Sytuacja rodzinna dziecka jest jednym z najważniejszych czynników ryzyka dla powstawania zaburzeń zachowania, takich jak: agresja i przemoc, łamanie norm społeczno-prawnych, używanie i nadużywanie alkoholu oraz używanie narkotyków. Według J. Szymańskiej do uwarunkowań rodzinnych w powstawaniu zachowań ryzykownych należą:

- zaburzenie więzi (zwłaszcza uczuciowej) pomiędzy rodzicami i dziećmi;
- wysoki poziom konfliktów w rodzinie;
- zaburzenia w pełnieniu ról ojca i matki;
- niejasny system wymagań stawianych dziecku;
- brak dyscypliny i kontroli lub nadmiernie surowa dyscyplina i kontrola;
- niekonsekwencja w wychowaniu;
- tolerancja rodziców wobec ryzykownych zachowań dzieci;
- rodzice jako wzorce nieprawidłowych zachowań [Szymańska 2002].

Więź w rodzinie jest pewnego rodzaju spoiwem łączących jej członków. Jest niewidzialną nicią splatającą ze sobą wszystkie osoby z kręgu rodziny. Więź rodzinna daje poczucie bliskości, przynależności i bezpieczeństwa. Każdy członek rodziny, nią połączony, może liczyć na wsparcie i pomoc ze strony bliskich. Zdaniem E. Rewińskiej i L. Wawryk „Silna więź w relacjach rodzice – dziecko jest jednym z najważniejszych czynników chroniących przed zaburzeniami, natomiast brak tej więzi lub jej zaburzenie to najpoważniejszy z czynników ryzyka. Zatem wzmacnianie więzi w rodzinie lub ich odbudowywanie to jeden z podstawowych celów profilaktyki. Szkoła może sprostać temu zadaniu na poziomie psychoedukacyjnym. Głębsza ingerencja w odbudowę lub likwidowanie zaburzeń w relacjach wewnątrzrodzinnych wymaga często pracy terapeutycznej lub innego rodzaju pomocy specjalistycznej. Zadaniem szkoły w takim przypadku powinna być pomoc w organizacji pierwszego kontaktu ze specjalistą, motywowanie do podjęcia leczenia i terapii” [Rewińska, Wawryk 2009]. W świetle nowej pomocy psychologiczno-pedagogicznej praca z rodziną może obejmować dodatkowo poradnictwo rodzinne i wsparcie w wychowaniu dziecka. Niekiedy jednak rodzice boją się lub nie chcą podjąć współpracy ze szkołą, ponieważ obawiają się reakcji i oceny środowiska szkolnego. Negatywne, wcześniejsze doświadczenia powodują wycofanie z kontaktów ze szkołą i uruchomienie reakcji obronnych, takich jak ucieczka, czy agresja w stosunku do pracowników pedagogicznych. E. Rewińska i L. Wawryk podkreślają, że współpraca szkoły z rodzicami obciążona jest powstającymi przez szereg lat błędami czy wręcz wynaturzeniami w relacjach rodzice – nauczyciele. Wyniki badań empirycznych, jak i rozważania teoretyczne wskazują na niedostatki w relacjach rodzina-szkoła. Dotyczy to częstotliwości kontaktów, ich treści i form [Rewińska, Wawryk 2009]. Jak zauważa W. Segiet „Niezadowolający stan współpracy, budzący wątpliwości zarówno rodziców, jak i nauczycieli – zdecydowanie dominuje nad stanem „społecznie uzasadnionym” czy „wychowawczo pożądanym” [Segiet 1999].

Ważne wydaje się zwrócenie uwagi na rolę szkoły w budowaniu otwartości i przełamywaniu barier we wzajemnych relacjach szkoła – rodzina. Udział rodziców w budowaniu bezpiecznego środowiska, w tym założeń polityki prewencyjnej i profilaktyki szkolnej, może mieć fundamentalne znaczenie dla powstrzymania niekorzystnych zjawisk (przemocy, przestępczości młodzieży, uzależnień). Z jednej strony szkoła może wpływać na postawy rodziców, natomiast rodzice swoje postawy i wzorce zachowań przekazują dzieciom. Zatem, ideę współpracy rozumianą przez W. Segietę jako „(...) tworzenie wspólnej linii działania, a w konsekwencji relacje oparte na zasadzie współrzędności podmiotów i podziale sprawstwa, kontakty na płaszczyźnie poziomej (partnerskiej)” [Segiet 1999] można uznać za jeden z podstawowych warunków skutecznej profilaktyki oferowanej przez szkołę.

Zaangażowanie rodziców w działania profilaktyczne powinno obejmować kilka podstawowych etapów. Pierwszym z nich jest uczestnictwo w zajęciach psychoedukacyjnych zorganizowanych przez szkołę w celu podniesienia świadomości rodziców odnośnie zagrożeń, na które rodzina powinna zwrócić uwagę. Drugi etap to wciągnięcie rodziców w proces corocznego ustanawiania zasad polityki prewencyjnej szkoły oraz jej prowadzenia. Trzeci etap to aktywne uczestnictwo w działaniach profilaktycznych poprzez przekazywanie właściwych wzorów zachowania. Czwarty etap to pokazywanie rodzicom możliwości szukania pomocy w sytuacjach trudnych.

Jednym z najważniejszych działań jest wciągnięcie rodziców w proces planowania i realizacji polityki prewencyjnej oraz profilaktyki szkolnej. Przykładem może służyć model zapobiegania przemocy stworzony przez S. M. Swearer, D. L. Espelage i S. A. Napolitano. Jego założenia dotyczą między innymi opracowania zasad polityki, zdefiniowania zachowań zaliczanych do przemocy rówieśniczej, sfery uzależnień, przestępczości i demoralizacji obyczajowej, stworzenie wytycznych do „niebudzących wątpliwości opisów zdarzenia sprawy z incydentu” oraz hierarchii środków, które może podjąć szkoła w postępowaniu z uczniami będącymi sprawcami czynów zabronionych. Opracowanie zasad polityki wymaga spełnienia kilku podstawowych zasad. Można wskazać kilka podstawowych kroków, które może podjąć każda szkoła w celu zapobiegania przemocy, uzależnieniom i przestępczości w swoim obrębie. **Podstawową kwestią jest świadomość psychospołecznych zagrożeń.** Należy upowszechniać informacje dotyczące rozpoznawania objawów zachowań społecznych (przemocy, uzależnień, przestępczości), czynników sprzyjających tym zagrożeniom, ich konsekwencji, sposobów poszukiwania dodatkowych informacji na ten temat itp.

W przypadku pracy z rodziną, chodzi przede wszystkim o wskazywanie zachowań, które mogą sprzyjać występowaniu zjawisk społecznych lub przestępczych. Praca z rodziną na poziomie profilaktyki pierwszorzędowej może obejmować krótkie sesje poznawcze, mające na celu wyrównanie poziomu wiedzy na tematy związane z przemocą, uzależnieniami i przestępczością. Spotkania takie powinny być organizowane cyklicznie i wykorzystywane jako element wzmacniania więzi rodziców ze szkołą. Inną formę pracy z rodzicami należy przyjąć w przypadku, kiedy zachowania społeczne ich dzieci już się pojawiły. Zasadne wydaje się wtedy podjęcie działań z zakresu interwencji profilaktyczno-resocjalizacyjnej. W takich sytuacjach szkoła może zaangażować do współpracy specjalistów, którzy poprowadziliby pracę z rodziną. Można również wykorzystać partnerów, którzy realizują wspólnie ze szkołą zadania pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz takie podmioty jak: Policja, Straż Miejska, PCPR czy MOPS.

Następną kwestią staje się propagowanie właściwego stylu kierowania i kultury szkoły. Konieczne jest promowanie pracy zespołowej i stylu kierowania opartego na współuczestnictwie i współdziałaniu, polepszanie komunikacji pomiędzy dyrektorem i pracownikami oraz nauczycielami i uczniami; wprowadzenie precyzyjnego zakresu obowiązków i podziału ról w szkole. Ponadto liczą się: promowanie odpowiednich wartości składających się na kulturę szkoły, do których należy zaliczyć zainteresowanie dyrektora psychofizycznym samopoczuciem nauczycieli i uczniów, polepszanie bezpieczeństwa warunków pracy, konsultacje pomiędzy dyrektorem i nauczycielami w sprawach dotyczących funkcjonowania szkoły itd.

Rodzice, rady nadzorcze szkół i dyrektorzy szkół powinni wspierać tę inicjatywę, stawać na czele i przewodzić osobom opracowującym i wprowadzającym politykę przeciwstawiania się przemocy, uzależnieniom i przestępczości w szkole.

Najważniejszą częścią polityki interwencyjnej jest jasna i odpowiednia definicja zjawisk, których ona dotyczy. Opracowując politykę przeciwstawiania się przemocy w swojej placówce, dyrekcja szkoły powinna przyjąć definicję przemocy zawartą w prawodawstwie. Tam, gdzie nie ma odpowiedniego przepisu prawa albo tam, gdzie przepis nie do końca definiuje np. przejawy przemocy rówieśniczej, władze szkolne powinny w swojej polityce przyjąć taką definicję tego zjawiska, która będzie spójna z definicją używaną przez naukowców i pedagogów, a która obejmie zarówno bezpośrednie, jak i pośrednie formy przemocy, uzależnień, przestępczości i innych zachowań społecznych [Swearer, Espelage, Napolitano 2010].

Rodzice powinni być informowani, gdzie mogą znaleźć treści związane z definiowaniem zjawisk, których dotyczy polityka prewencyjna. Oprócz samych definicji, ważne wydaje się także to, jakie kroki może podjąć szkoła w przypadku ucznia, który nie stosuje się do zasad postępowania w szkole. Kluczowa jest dla rodziców wiedza na temat konkretnych zasad i norm obowiązujących w szkole.

Doniesienia na temat wiadomych nam bądź domniemyanych aktów przemocy, uzależnień lub przestępczości w szkole, to kolejny, ważny element działań zmierzających do zwalczania tego zjawiska, a każda szkolna polityka prewencyjna powinna zawierać niebudzące wątpliwości, jasne procedury takiego zdawania sprawy z zaistniałego aktu przemocy, przestępczości czy sytuacji związanej z uzależnieniami.

Istotne jest to, by rodzice byli zachęceni do składania doniesień nawet w przypadku podejrzenia o dokonywane aktów przemocy w szkole (innymi słowy „przypuszczalnego łamania zasad tej polityki”), a nie tylko wtedy, gdy istnieje pewność zaistnienia takich aktów.

Choć składanie doniesień jest ważnym elementem polityki przeciwdziałania przemocy w szkole, to nie wystarczy do rozwiązania problemu – jeżeli nie pójdziemy krok dalej i nie zbadamy wszystkich oskarżeń, osoby winne takich aktów nie poniosą konsekwencji, a dzieci, które są ich ofiarami, nie otrzymają wsparcia. Rodzice powinni na terenie szkoły otrzymać instrukcje, co zrobić, kiedy ich dziecko padnie ofiarą przemocy oraz jaką pomoc może uzyskać.

Zgodnie z założeniami dotyczącymi przygotowania i realizacji polityki prewencyjnej oraz profilaktyki szkolnej, współpraca szkoły i rodziny jest niezbędna. Zapis proponowanych metod i form tego współdziałania powinien znaleźć się w dokumentach szkoły, między innymi w szkolnym programie profilaktyki [Zajączkowski 2002]. Podejmując próbę zbadania udostępnianej przez szkoły dokumentacji zasadne wydaje się, poddanie badaniom ich strony internetowej. W badaniach wzięły udział szkoły powiatu wałbrzyskiego (23 szkoły). Badania przeprowadzono w październiku 2012 r.

Analiza środowiska szkolnego wykazała, że większość szkół posiada własne strony internetowe, gdzie zamieszczane są informacje na temat szkoły. Dotyczą one najczęściej aktualności, wiadomości na temat szkoły, informacji przeznaczonych dla uczniów i dla rodziców oraz danych kontaktowych. W zakładkach dla uczniów i dla rodziców zamieszczane są najważniejsze dokumenty. Badania jakości stron internetowych pod kątem dostępnej tam dokumentacji szkoły przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Analiza stron internetowych wybranych szkół z powiatu wałbrzyskiego

Rodzaj szkoły	Statut	Regulamin	Program wychowawczy / profilaktyczno-wychowawczy	Procedury bezpieczeństwa	Projekty unijne	Inne
Gimnazjum nr 1 w Boguszowie Górcach	X	X	X	-	-	Pomoc psychologiczno-pedagogiczna
Gimnazjum w Czarnym Borze	X	X	-	-	x	Koła zainteresowań
Gimnazjum nr 1 w Wałbrzychu	x + WSO	-	-	-	x	Koła zainteresowań

Gimnazjum nr 2 w Wałbrzychu	X	X Dok: ocenianie zachowania	-	-	x	Koła zainteresowań
Gimnazjum nr 3 w Wałbrzychu	-	-	-	-	-	Szkolny klub europejski
Gimnazjum nr 4 w Wałbrzychu	-	-	-	-	x	-
Gimnazjum nr 5 w Wałbrzychu	-	-	-	-	-	Koła zainteresowań
Gimnazjum nr 6 w Wałbrzychu	-	-	-	-	x	Koła zainteresowań
Gimnazjum nr 7 w Wałbrzychu	X	-	-	-	x	Koła zainteresowań
Gimnazjum Miejskie w Jedlinie-Zdroju	x	X	X	x	x	X
Gimnazjum Publiczne w Głuszczy	-	-	-	-	x	X
Publiczne Gimnazjum w Mieroszowie	x	X	X	x	x	X
Gimnazjum przy Zespole Szkół z Oddziałami Integracyjnymi	-	-	-	-	x	Koła
Zespół Szkół Muzycznych w Wałbrzychu	-	-	-	-	-	-
Zespół Szkół Sióstr Niepokalanek w Wałbrzychu	-	-	-	-	-	Koła
Zespół Szkół w Starych Bogaczowicach	-	-	-	Procedury wspierania uzdolnień	-	-

Publiczne Gimnazjum w Szczawnie-Zdroju	-	-	X	-	-	Koła zainteresowań
Gimnazjum Fundacji „Szkoła Menedżersko-Księgowa” w Wałbrzychu	-	-	-	-	e-szkoła	Koła zainteresowań Tutoring
Zespół Szkół w Walimiu	-	-	-	-	x	Koła zainteresowań
Gimnazjum przy Zespole Szkół nr 1	-	-	-	-	-	Koła zainteresowań
Gimnazjum przy Zespole Szkół nr 2	X	-	-	-	x	Zajęcia pozalekcyjne - koła - zajęcia - warsztaty
Gimnazjum przy Zespole Szkół nr 4	X	X	X	X	x	Koła
Zespół Szkół Samorządowych w Boguszowie Gorcach	x	System oceniania	-	-	x	X

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Za najważniejsze dokumenty omawiające zasady obowiązujące na terenie szkoły, można uznać statut, regulamin i program wychowawczo-profilaktyczny. Tylko 43,4% (10 szkół) badanych szkół publikuje na stronach internetowych statut szkoły, regulamin ujawnia 26,1% (czyli 6) badanych szkół, natomiast program wychowawczo-profilaktyczny 22% (czyli 5) badanych szkół. Można uznać, że dostępność podstawowych dokumentów określających normy i zasady pobytu w szkole, są w niektórych szkołach nieco ograniczone. Z drugiej strony warto zaznaczyć, że strony internetowe szkół są wypełnione informacjami bieżącymi na temat życia szkoły: o imprezach, wydarzeniach, osiągnięciach, a także o ofercie edukacyjnej, która ma zachęcać potencjalnych uczniów do wyboru placówki. Istnieją natomiast braki w zakresie informacji na temat: oferty zajęć specjalistycznych realizowanych w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej, warsztatów czy zajęć dla dzieci i młodzieży

z grup ryzyka. Brakuje także informacji na temat trudności wychowawczych, zachowań społecznych czy problemów dotyczących bezpieczeństwa w szkole. Szkoły nie informują także, kiedy i gdzie odbywają się zajęcia dla rodziców w ramach poradnictwa rodzinnego lub psychoedukacji.

Analizując problematykę profilaktyki w gimnazjach, można zauważyć, że nie wszystkie szkoły pozwalają na wgląd w ich dokumentację. Jest to o tyle zastanawiające, iż w różnych sytuacjach szkolnych nauczyciele wymagają od uczniów i rodziców znajomości zasad postępowania w szkole oraz zasad przydzielania kar i nagród. Na pytanie o zasadność nieudostępniania dokumentacji dyrektor jednego z gimnazjum wyjaśnia: „ze statutem i programem profilaktyki oraz procedurami bezpieczeństwa zapoznaje wychowawca uczniów na początku roku. Nie ma potrzeby umożliwiać im dostępu do tych dokumentów, aby uniknąć dodatkowych nieporozumień. Podobnie jest z rodzicami. Wychowawca na początku roku wyjaśnia zasady i procedury. Rodzice pewnie by sami tego nie czytali” [wywiad z dyrektorem gimnazjum]. Motywując fakt nieudostępniania dokumentacji, dyrektorzy podkreślali obawę, przed roszczeniową postawą rodziców. Jeden z dyrektorów podaje „Dzisiaj rodzice myślą, że im wszystko wolno. Spadł prestiż i ranga zawodu nauczyciela. Rodzice przychodzą i żądają, aby szkoła za nich wykonywała zadania wychowawcze” [wywiad z dyrektorem gimnazjum]. Posiadana przez szkołę dokumentacja określa zasady postępowania pracowników pedagogicznych w różnych sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych. Pełni ona podstawową rolę w rozwiązywaniu kwestii spornych, a jej znajomość można uznać za ważną dla wzajemnych relacji członków społeczności szkolnej. Ogólna dostępność takich dokumentów jak: statut, program wychowawczy, regulamin szkoły czy zasady objęcia pomocą psychologiczno-pedagogiczną, pozwala na uniknięcie nieporozumień i obniżenie niepokoju związanego z brakiem informacji na wybrany temat.

Warto zauważyć, że ograniczanie przez szkoły dostępu do ważnej dokumentacji skutkuje z jednej strony brakiem rzetelnej informacji na poszukiwane tematy, z drugiej strony budowaniem przez uczniów i rodziców fałszywych sądów i opinii. Są one tworzone na skutek zasłyszanych, często nieprawdziwych głosów otoczenia. Ponadto, rodzice spotykający na drodze kontaktów ze szkołą ciągle bariery, dochodzą do wniosku, że nikt ich w szkole nie potrzebuje, że są nieproszonymi gośćmi, trzymanymi na dystans od ważnych tematów. O ich obecność szkoła walczy dopiero w sytuacjach, kiedy trzeba w czymś pomóc lub za coś zapłacić. Niekorzystną sytuację potęgują wzajemne oskarżenia. Szkoła wytyka rodzicom niekompetencje w zakresie wychowania, obwinia rodzinę za braki w zakresie poszanowania wartości, deficyty w zakresie wzorów i norm społeczno-moralnych, piętnuje wady rodziców i ich ułomności. Z drugiej strony rodzice stają się coraz bardziej radykalni w swoich postawach wobec szkoły. Żądają rezultatów edukacyjnych i sukcesów wychowawczych, a gdy ich braku-

je, upatrują problem w kompetencjach nauczycieli. Wszystko to prowadzi do wzajemnej niechęci i braku porozumienia.

Pomimo formułowanych od wielu lat teoretycznych postulatów na temat potrzeby nawiązywania pozytywnych, satysfakcjonujących relacji pomiędzy szkołą a rodziną, w praktyce trudno je dostrzec. Są oczywiście pojedyncze inicjatywy, nauczyciele z pasją, którzy potrafią zadbać o współpracę z rodzicami. Ich istnienie stanowi dowód na to, że ta współpraca jest możliwa i powinna być realizowana. Niestety nie we wszystkich szkołach ma ona miejsce. Jest to niepokojący problem, wymagający analizy i zainteresowania ze strony władz szkoły, środowiska lokalnego oraz rodziców.

Streszczenie

Doświadczenia pedagogiczne ostatnich lat skłaniają do refleksji nad systemem wychowawczo-profilaktycznym szkoły. Rodzi się pytanie, czy narzucone szkole obowiązki w zakresie prowadzenia działań profilaktycznych, stosowania procedur bezpieczeństwa są w pełni rozumiane przez pracowników szkoły, rodziców i uczniów?

Wątpliwości pojawiają się przy analizie podstawowego elementu profilaktyki, jakim jest jakość relacji szkoła – rodzina. Badania wykazują, że pomimo formułowanych od wielu lat teoretycznych postulatów na temat potrzeby nawiązywania pozytywnych, satysfakcjonujących relacji pomiędzy szkołą a rodziną, w praktyce trudno je dostrzec. Są oczywiście pojedyncze inicjatywy, nauczyciele z pasją, którzy potrafią zadbać o współpracę z rodzicami. Ich istnienie stanowi dowód na to, że ta współpraca jest możliwa i powinna być realizowana. Niestety nie we wszystkich szkołach ma ona miejsce. Jest to niepokojący problem, wymagający analizy i zainteresowania ze strony władz szkoły, środowiska lokalnego oraz rodziców.

Słowa kluczowe: rodzina, szkoła, współpraca, profilaktyka.

Summary

Pedagogical experience over the years has an impact on the educational and preventive school system. This raises the question as to whether the recently imposed school regulations involving prevention and safety procedures are fully understood by school staff, parents and students?

Doubts arise when analyzing the primary prevention component, which is the quality of the relationship between school and family unit. Studies show that, despite the formulated theoretical postulates about the need to establish a positive and rewarding relationship between the school and the family, in practice such a relationship is difficult to see. There are, of course, individual initiatives and passionate teachers who can engage in cooperation with the parents. Their existence is a proof that this cooperation is possible and should be carried out. Unfortunately, it doesn't take place at all the schools. This is a worrying problem, requiring the analysis and a sincere interest on the part of school authorities, the local community and parents.

Key-words: family, school, cooperation, prevention.

Bibliografia

Davis R.H., Alexander L.T., Yelon S.L. (1983), *Konstruowanie systemu kształcenia*, PWN, Warszawa.

Dmochowska M., Dunin-Wąsowicz M. (1978), *Wychowanie w rodzinie i w przedszkolu*, WSiP, Warszawa.

Gaś Z. (2006), *Profilaktyka w szkole*, WSiP, Warszawa.

Homplewicz J. (1982), *Zarządzanie oświatowe. Zarys problematyki oświatowej teorii organizacji*, WSiP, Warszawa.

Rejman J., Sak-Styczyńska A. (2008), *Sprawność systemu profilaktyki i resocjalizacji warunkiem efektywności oddziaływań* [w:] Z. Bartkiewicz, A. Węgliński (red.), *Skuteczna resocjalizacja. Doświadczenia i propozycje*, wyd. UMCS, Lublin.

Rewińska E., Wawryk L. (2009), *Współpraca szkoły z rodzicami i instytucjami środowiska lokalnego w ramach realizacji Szkolnego programu profilaktyki. Komunikat z badań* [w:] G. Miłkowska, A. Napadło (red.), *Teoretyczne i praktyczne aspekty niedostosowania społecznego dzieci, młodzieży i dorosłych. Profilaktyka – reedukacja – resocjalizacja*, Zielona Góra.

Rylke H., Tuszewski T. (2004), *Powrót do źródeł. O profilaktyce w szkole*, OWN, Kielce.

Segiet W. (1999), *Rodzice – nauczyciele. Wzajemne stosunki i reprezentacje*, Książka i Wiedza, Poznań.

Swearer S. M., Espelage D. L., Napolitano S. A. (2010), *Przemoc rówieśnicza, zapobieganie i interwencje. Skuteczne interwencje dla szkół*, Wyd. Edukacyjne Parpamedia, Warszawa.

Szymańska J. (2002), *Programy profilaktyczne, Podstawy profesjonalnej profilaktyki*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa.

Zajączkowski K. (2002), *Program profilaktyczno-wychowawczy dla uczniów klas I-III szkoły podstawowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Zofia Frączek

Uniwersytet Rzeszowski

Kultura pedagogiczna rodziców w perspektywie analiz teoretycznych i w badaniach empirycznych

The pedagogy culture of parents in a perspective of theoretical analysis and empiric research

1. Rodzina wobec zaspokajania potrzeb dziecka

Zachowanie się każdego człowieka zdeterminowane jest określonymi potrzebami. Ich zaspokajanie jest istotne dla normalnego, satysfakcjonującego życia jednostki. W opracowaniach naukowych występują liczne klasyfikacje potrzeb ludzkich. Wyróżnia się m.in. potrzeby cielesne i społeczne. Do pierwszej grupy zalicza się: potrzebę pożywienia, oddychania, życia płciowego. Z uwagi na to, że człowiek to istota o rozwiniętym życiu społecznym, istotna jest także realizacja potrzeb społecznych. Niezaspokajanie takich potrzeb, jak potrzeba afiliacji, miłości, bezpieczeństwa czy też uznania, może prowadzić do zaniku poczucia sensu życia oraz różnych schorzeń fizycznych i psychicznych [Cudak 2010].

Rodzina stanowi środowisko wychowawcze, w którym tkwią największe możliwości dotyczące zaspokajania potrzeb i rozwoju człowieka. Szczególnie ważnym zadaniem każdej rodziny jest zaspokajanie potrzeb młodego pokolenia. Dobrze funkcjonujące środowisko rodzinne zapewnia dzieciom korzystne warunki dla ich optymalnego rozwoju. Rodzice, organizując materialne i psychiczne warunki, które są związane z odżywianiem, snem, wypoczynkiem i zabezpieczeniem organizmu przed różnymi niebezpieczeństwami, doprowadzają do wytworzenia się u dzieci odpowiednich przyzwyczajeń, umiejętności i nawyków, które przysposabiają je do samodzielnego funkcjonowania [Frączek 2011].

Interesującą klasyfikację potrzeb dziecka zaprezentował Z. Dąbrowski. W ocenie tego badacza do najważniejszych potrzeb dziecka należą:

-
- potrzeba akceptacji, niezależnie od posiadanych wad i braków, jako warunek konieczny dla istnienia prawidłowych więzi między członkami rodziny;
 - potrzeba bezpieczeństwa, interpretowana jako konieczność stałego zaspokajania uniwersalnych wartości związanych z własną osobą oraz z najbliższymi osobami w rodzinie;
 - potrzeba przynależności i miłości, rozumiana jako zapewnienie poczucia bycia kochanym przez otoczenie i poszczególne osoby oraz bycia uznawanym za osobę niezastąpioną;
 - potrzeba uznania wszystkich konstruktywnych zachowań, wysiłku, inicjatywy, która zapewnia pozytywną samoocenę i staje się bodźcem dla dalszej aktywności;
 - potrzeba pozytywnego oddźwięku psychicznego, której zaspokojenie wymaga od innych zrozumienia i podzielenia przyczyn naszego działania, pragnień, trosk, empatii. Idzie o stworzenie poczucia wspólnoty w rodzinie;
 - potrzeba wyłączności w celu stania się w pewnym sensie jedyną osobą w myślach i uczuciach osób, na których nam zależy. Jest ona realizowana poprzez tolerancję oraz posiadanie miejsca w sercach osób najbliższych;
 - potrzeba ekspresji emocjonalnej, rozumiana jako konieczność wyrażania swych stanów psychicznych, uczuć, dzielenia się z najbliższymi radościami i troskami, w celu uzyskania stanu równowagi psychicznej [Dąbrowski 2003].

Zdrowe środowisko rodzinne zapewnia dziecku najlepsze warunki rozwoju. Żadna instytucja nie jest w stanie zastąpić rodziny. Jeden z najważniejszych atutów rodziny, decydujących o jej przewadze nad innymi środowiskami, stanowi wczesne rozpoczynanie jej oddziaływania. W chwili narodzin dziecko jest całkowicie zależne od otoczenia. Wszystko to, co opanowuje w ciągu kilku miesięcy, to rezultat uczenia się od swoich najbliższych – matki, ojca oraz innych członków rodziny. Oddziaływanie rodziny nie tylko rozpoczyna się najwcześniej, ale także trwa najdłużej. Jego wpływ nie kończy się, gdy dziecko osiąga samodzielność, rozpoczyna studia, pracę zawodową oraz zakłada własną rodzinę. Trwa on przez całe życie. A jeśli dom rodzinny przestaje już istnieć, to przekazane w nim normy, wartości i wzory życia reprezentanci kolejnego pokolenia wdrażają w swoje życie i założone przez siebie rodziny [Filipczuk 1981, Homplewicz 2000].

Wzrastanie w rodzinie, która zapewnia dziecku wsparcie, akceptację, zaspokajanie potrzeb, rozwija w nim poczucie własnej wartości oraz kształtuje obraz rodziny normalnej. Warunki te ułatwiają start w dorosłe życie i sprzyjają założeniu własnej dobrze funkcjonującej rodziny.

2. Kultura, kultura pedagogiczna i kultura pedagogiczna rodziców

W opracowaniu encyklopedycznym pod hasłem „kultura” zawarto informacje, że jest to „całokształt materialnego i duchowego dorobku ludzkości, gromadzony, utrwalany i wzbogacany w ciągu jej dziejów, przekazywany z pokolenia na pokolenie; w skład tak pojętej kultury wchodzi nie tylko wytwory materialne i instytucje społeczne, ale także zasady współżycia społecznego, sposoby postępowania, wzory, kryteria ocen estetycznych i moralnych przyjęte w danej zbiorowości i wyznaczające obowiązujące zachowania” [Encyklopedia Popularna PWN 1982].

Z pojęciem kultury spotykamy się także w „Nowym słowniku pedagogicznym”, gdzie kultura definiowana jest jako ogół stworzonych przez ludzi wartości naukowych, społecznych, artystycznych i technicznych oraz procesy tworzenia tych wartości. W przeszłości pojęcie kultury kojarzyło się z „uprawą roli”, bądź z „uprawą umysłu”, następnie szczególnie dużo kontrowersji wywołało przeciwstawianie kultury – jako całokształtu dorobku ludzkości – procesowi tworzenia tego dorobku. W wieku XIX posługiwano się zamiennie terminami „kultura” i „cywilizacja”. W XX wieku zaczęto rozróżniać te pojęcia, kojarząc z pierwszym dobra duchowe, a z drugim – materialne. Współcześnie kulturę ujmuje się szeroko, a więc zarówno jako efekty, jak i procesy tworzenia dóbr, jako normy i wzory zachowań oraz wytworzone przez ludzi dzieła, zarówno wartości naukowe oraz artystyczne, jak i społeczne oraz techniczno-cywilizacyjne [Okoń 1998].

Spójną i syntetyczną definicję kultury podaje A. Kłoskowska, która wyjaśnia, że jest to: „względnie zintegrowana całość, obejmująca zachowania ludzi, przebiegające według wspólnych dla zbiorowości społecznej wzorów wykształconych i przyswajanych w toku interakcji oraz zawierająca wytwory takich zachowań” [Kłoskowska 1980].

Natomiast kultura pedagogiczna w „Encyklopedii Pedagogicznej XXI wieku” definiowana jest jako „spójny zestaw zinternalizowanych przez jednostkę, grupę społeczną, społeczność postaw pedagogicznych (wychowawczych i opiekuńczo-wychowawczych)” [Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku 2003].

Istotę kultury pedagogicznej wyjaśnia także J. Maciaszkowa pisząc, iż jest to „ogół wartości (intelektualnych, estetycznych, społecznych), norm moralnych, wzorów i modeli zachowań, który wynika ze świadomości celów wychowania oraz z posiadanej wiedzy o wychowaniu, a przejawia się umiejętnością określonego reagowania na sytuacje wychowawcze” [Maciaszkowa 1980].

I. Jundziłł kulturę pedagogiczną traktuje jako dynamiczny proces i wskazuje, że stanowi ona „rodzaj kultury zachowania przejawiający się w uświadamianiu celów wychowania (...), w zdobywaniu wiedzy o wychowaniu, wrażliwości na sprawy dotyczące dzieci i młodzieży, w poczuciu odpowiedzialności

za młode pokolenie i znajdujący najpełniejszy wyraz w prawidłowym oddziaływaniu wychowawczym na dzieci, młodzież i ludzi dorosłych” [Jundziłł 1997].

Wymagania dotyczące poziomu kultury pedagogicznej stawiane są osobom bezpośrednio związanym z wychowaniem. W literaturze wymienia się następujące modele kultury pedagogicznej: kultura pedagogiczna rodziców; kultura pedagogiczna nauczycieli i wychowawców; kultura pedagogiczna osób zajmujących się kształceniem dorosłych; kultura pedagogiczna kierowników w zakładach pracy; kultura pedagogiczna dorosłych, którzy nie są bezpośrednio związani z pracą wychowawczą [Jundziłł 1997].

W ostatnich latach obserwuje się kryzys wychowania w rodzinie i spadek autorytetu rodzicielskiego. Pogoń rodziców za szczęściem osobistym, brak czasu, kult wartości materialnych, a także bezrobocie, mają negatywny wpływ na wychowanie w rodzinie i powodują, że rodzice w stopniu niewystarczającym okazują zainteresowanie sprawami dziecka. Często ograniczają oni swoją rolę rodzicielską do zaspokojenia jego potrzeb materialnych i fizjologicznych. W wyniku takiego stanu rzeczy niezbędna jest pedagogizacja rodziców. Konieczne staje się, aby rodzice w wychowaniu kierowali się przede wszystkim wiedzą i umiejętnościami pedagogicznymi, a nie intuicją czy też tradycją. Powinni być świadomi własnej roli rodzicielskiej, znać potrzeby dziecka, umiejętnie nagradzać i karać, stawiać jasno sformułowane cele wychowawcze oraz interesować się jego sprawami i w odpowiedni sposób okazywać mu uczucia [Tokarska 2003].

Kultura pedagogiczna rodziców uzależniona jest od ich ogólnej kultury oraz od stopnia uświadamiania sobie własnej roli wychowawczej. Dlatego tak ważne jest podnoszenie nie tylko kultury pedagogicznej rodziców, która pomoże im w lepszym zrozumieniu swego rodzicielstwa, ale także podnoszenie ich ogólnej kultury i ukazanie wagi wychowania rodzinnego dla całego społeczeństwa.

3. Wyznaczniki kultury pedagogicznej rodziców i jej znaczenie

Kultura pedagogiczna rodziców, należy do ważnych czynników optymalizacji kształcenia i wychowania dzieci oraz młodzieży. W jej skład wchodzi poglądy, opinie i zachowania, będące przejawem określonych postaw wychowawczych. Postawy te tworzą jednolitą strukturę poznawczą, uczuciową (emocjonalną) i działaniową [Cudak 1996].

J. Maciaszkowa wymienia trzy główne elementy kultury pedagogicznej rodziców:

- 1) wiedza oraz świadomość celów wychowawczych;
- 2) nacechowany życzliwością emocjonalny stosunek do innych ludzi, a przede wszystkim do dzieci;
- 3) umiejętność pracy wychowawczej w interesie drugiego człowieka, a zwłaszcza dzieci [Maciaszkowa 1977].

M. Grochociński wskazuje, iż na obraz kultury pedagogicznej rodziców składa się całokształt ich postępowania z dzieckiem, a także organizacja, atmosfera i styl życia w rodzinie. O poziomie kultury pedagogicznej rodziców świadczą następujące czynniki:

- wiedza o dziecku i stosunek do jego potrzeb;
- świadomość roli wychowawczej, poczucie odpowiedzialności za dziecko i jego rozwój;
- poglądy rodziców na charakter stosunków wychowawczych w rodzinie;
- stosunek rodziców do edukacji dzieci;
- umiejętność wychowawczego oddziaływania na rodzinę;
- rodzaje stosowanych metod wychowania i znajomość ich wpływu na rozwój dziecka [Grochociński 1979].

Wnikliwą analizę wyznaczników poziomu kultury pedagogicznej rodziców przeprowadziła U. Tokarska. W uznaniu tej autorki o kulturze pedagogicznej rodziców świadczą następujące elementy:

1. Świadomość wychowawcza rodziców;
2. Określona wiedza (element poznawczy w kulturze pedagogicznej):
 - znajomość potrzeb dziecka,
 - znajomość celów i zasad wychowania,
 - znajomość cech, jakimi powinien odznaczać się wychowawca,
 - znajomość trudności i zagrożeń rozwojowych;
3. Umiejętność nawiązywania stosunku wychowawczego (element emocjonalny w kulturze pedagogicznej):
 - stosunek uczuciowy rodziców do dziecka,
 - stosunek wychowawczy (pedagogiczny) rodziców do dziecka,
 - atmosfera wychowawcza;
4. Znajomość i umiejętność stosowania metod i środków wychowawczych (element behawioralny w kulturze pedagogicznej):
 - umiejętność stosowania metod,
 - umiejętność stosowania nagród i kar,
 - umiejętność organizowania warunków wychowawczych w rodzinie,
 - stosunek rodziców do nauki szkolnej dzieci i ich dalszego kształcenia,
 - uznanie potrzeby doskonalenia wiedzy i umiejętności pedagogicznych [Tokarska 2003].

Dla prawidłowego realizowania przez rodziców procesu wychowania, każdy z wymienionych wyżej elementów składowych kultury pedagogicznej jest

bardzo ważny. Im wyższy poziom każdy element osiąga oraz im bardziej są one z sobą zharmonizowane, tym wyższy jest ogólny poziom kultury pedagogicznej rodziców. Dlatego też należy wykazać się dziś szczególną troską o jej świadome kształtowanie.

Upowszechnianie kultury pedagogicznej, zdaniem J. Maciaszkowej, polega na budzeniu zainteresowań sprawami dzieci i młodzieży, a także na budzeniu pragnienia zdobycia określonej wiedzy, pozwalającej wyjaśnić i zrozumieć zachowanie innych ludzi oraz na wykształceniu umiejętności takiego działania, aby umieć postępować zgodnie z posiadaną wiedzą oraz świadomością zadań, a także dobrze rozumianym interesem dziecka. Popularyzowanie wśród rodziców wiedzy o rozwoju i wychowaniu ma również na celu zharmonizowanie wychowania rodzinnego i instytucji wychowawczych oraz ukształtowanie pożądanых postaw rodziców [Maciaszkowa 1977].

Do form kształtowania kultury pedagogicznej zalicza się:

- szkolne formy kształcenia, obejmujące wszystkich uczniów jako potencjalnych rodziców;
- równoległe pozaszkolne kształcenie przyszłych małżonków oraz młodych małżeństw w specjalnie do tego powołanych instytucjach;
- ustawiczne kształcenie obejmujące wszystkich rodziców (za pośrednictwem środków masowego przekazu);
- dokształcanie rodziców poprzez zapewnienie im różnych miejsc kształcenia [Kawula 2005];
- poradnictwo specjalistyczne [Kierdel 2009].

Prowadząc rozważania nad skutecznym kształtowaniem kultury pedagogicznej badacze zwracają uwagę na to, że:

- podnoszenie kultury pedagogicznej jest zadaniem długofalowym;
- kształceniem pedagogicznym należy objąć potencjalnych rodziców oraz osoby posiadające dzieci;
- konieczna jest współpraca wszystkich instytucji, osób i organizacji, powołanych do podnoszenia kultury pedagogicznej rodziców, aby móc osiągać oczekiwane rezultaty [Cudak 1997].

Zagadnienie kultury pedagogicznej rodziców posiada wielką rangę społeczną, gdyż dotyczy zarówno teraźniejszości jak i przyszłości narodu. Wiąże się z umiejętnością życia każdego członka we współczesnym i przyszłym społeczeństwie. Dlatego też nie dziwi zainteresowanie tą problematyką, które coraz silniej zaznacza się zarówno wśród badaczy – teoretyków jak i wychowawców – praktyków [Cudak 1997]. Wyrazem poszukiwań empirycznych w tym zakresie są wyniki prezentowanych poniżej badań.

4. Kultura pedagogiczna rodziców w perspektywie empirycznej

Dla zobrazowania problematyki kultury pedagogicznej rodziców podjęto badania, które stanowią przygotowanie do przeprowadzenia bardziej obszernych i pogłębionych badań, ukazujących poziom kultury pedagogicznej rodziców.

Badania zostały przeprowadzone w 2011 roku. Objęto nimi rodziców uczniów szkół średnich miasta Rzeszowa w liczbie 80 osób. Większość respondentów stanowiły kobiety – 50 osób, natomiast pozostałe 30 osób to mężczyźni.

Celem badań było rozpoznanie, jak kształtują się wybrane elementy w kulturze pedagogicznej rodziców.

Badania zmierzały do rozpoznania następujących problemów szczegółowych:

1. Czym dla badanych rodziców jest rodzina?
2. Czy rodzice wiedzą, czym jest kultura pedagogiczna rodziców?
3. Czy rodzice znają potrzeby dziecka?
4. Czy i jak rodzice nagradzają swoje dzieci?
5. Czy i jak rodzice karzą dzieci?
6. Skąd rodzice czerpią wiedzę o wychowaniu?

Na początek zwrócono się do badanych z pytaniem: „Czym dla Pani/Pana jest rodzina?”.

Analiza wypowiedzi respondentów pozwala stwierdzić, że wielu badanych zalicza rodzinę do wysoko cenionych wartości. Świadczą o tym następujące, wybrane ich odpowiedzi:

- „rodzina to najważniejsza wartość w życiu”;
- „rodzina to podstawa ludzkiego istnienia”;
- „rodzina to wartość, która nadaje memu życiu sens”;
- „rodzina to najważniejsze dobro”.

Badani wskazywali też często, iż rodzina to grupa osób, która pełni funkcję wychowawczą. Mówią o tym poniższe wypowiedzi:

- „rodzina to grupa społeczna, kształtująca osobowość człowieka, wychowująca i wpajająca zasady życia społecznego”;
- „rodzina jest grupą społeczną, dającą poczucie bezpieczeństwa, miłości oraz zrozumienia”;
- „rodzina to podstawowa grupa społeczna, jest dla mnie wszystkim”.

W wypowiedziach respondentów pojawiały się także wskazania podkreślające to, że rodzinę tworzą dwa pokolenia – rodzice i dzieci:

- „rodzina to najbliższe kochane osoby: rodzice, dzieci...”;
- „rodzina to dla mnie dzieci, dom, po prostu najbliżsi”;

- „rodzina to moje dzieci i mąż, spędzanie czasu wolnego, rozmowy, sporządzanie posiłków”.

Określając rodzinę, badani mówili też o tym, że rodzina jest dla nich wsparciem. Miejsce, w którym można liczyć na pomoc drugiego człowieka:

- „rodzina to miejsce, w którym można otrzymać dobrą radę, pomoc”;
- „w rodzinie można zawsze liczyć na siebie nawzajem”.

Spśród 80 badanych respondentów jedynie 10 ankietowanych (12,5%) nie udzieliło odpowiedzi na pytanie, czym jest rodzina. Pozostała część badanych rodziców, usytuowała ją w grupie wartości wysoko cenionych. Powiązała z zaufaniem, miłością, wsparciem oraz ciepłem rodzinnego domu. Wyniki te wskazują na to, że respondenci dostrzegają w rodzinie szczególnie ważne środowisko życia człowieka.

Chcąc poznać, w jaki sposób badani rodzice rozumieją pojęcie kultury pedagogicznej, zwrócono się do nich z pytaniem: „Co zdaniem Pani/Pana oznacza termin **kultura pedagogiczna?**”.

Niepokoi fakt, iż „spośród 80 badanych, jedynie 24 osoby (30%) podjęły próbę udzielenia odpowiedzi na postawione pytanie. Większość z tej grupy respondentów właściwie interpretuje pojęcie kultury pedagogicznej, wiążąc je z odpowiednim podejściem do dziecka i oddziaływaniami wychowawczymi. Świadczą o tym następujące przykładowe odpowiedzi:

- „kultura pedagogiczna, to odpowiednie podejście do dzieci, a także stosowanie odpowiednich metod wychowania”;
- „to właściwe podejście wychowawcze”;
- „kultura pedagogiczna oznacza umiejętne i przemyślane wychowanie”;
- „kultura pedagogiczna to uczenie dziecka właściwych zachowań”.

Warto zauważyć, że niektórzy rodzice powiązali pojęcie kultury pedagogicznej wyłącznie z pracą profesjonalistów – nauczycieli, wychowawców. Wskazywali, że pod tym pojęciem kryje się potrzeba prezentacji przez nauczyciela właściwej postawy wobec ucznia; odpowiedniego sposobu porozumiewania się nauczycieli z uczniami; właściwego stosunku uczących do uczniów. Sprowadzenie kultury pedagogicznej do aktywności zawodowej nauczyciela i jego relacji z uczniami może świadczyć o małej świadomości wychowawczej rodziców oraz o niedocenianiu własnej roli w wychowaniu dzieci.

Rozpoznając element poznawczy w kulturze pedagogicznej rodziców, poproszono ich o wymienienie najważniejszych potrzeb dziecka.

Z grupy 80 badanych jedynie 13 respondentów (16,25%) nie udzieliło odpowiedzi na zadane pytanie. Pozostali rodzice w większości, co może budzić pewne zadowolenie, w swoich wypowiedziach zwracali szczególną uwagę

na potrzeby dziecka związane z miłością, akceptacją oraz bezpieczeństwem. Świadczą o tym następujące odpowiedzi badanych rodziców:

- „najważniejsze potrzeby dziecka to poczucie miłości i akceptacji;
- „najistotniejsze potrzeby wiążą się ze zdrowiem i miłością”;
- „najważniejszą jest potrzeba kochania, pomocy, akceptacji i wsparcia w każdej sytuacji”;
- „do ważnych potrzeb należy potrzeba przynależności, bezpieczeństwa oraz akceptacji.”

Respondenci w swoich wypowiedziach istotne znaczenie przypisywali także potrzebom materialnym. Niektórzy zwracali uwagę, że są one niezmiernie ważne w procesie rozwoju i wychowania dzieci. Udzielali następujących odpowiedzi:

- „moim zdaniem najważniejszymi potrzebami dziecka są potrzeby materialne”;
- „najważniejsze są potrzeby umożliwiające realizację kształcenia – ubranie, wyżywienie, zakup książek i przyborów szkolnych”;
- „ważne są potrzeby związane z zapewnieniem odpowiedniego bytu”.

Badanych rodziców zapytano również o to, które z potrzeb dziecka jest im najtrudniej zaspokajać.

Pozyskane odpowiedzi wskazują na to, że większości rodziców najtrudniej zaspokajać potrzeby materialne dzieci. Ten stan rzeczy uzasadniają słabymi zarobkami, problemami związanymi z brakiem pracy oraz częstymi zwolnieniami.

Chcąc rozpoznać, jak kształtuje się element motywacyjno-działaniowy w kulturze pedagogicznej rodziców, zwrócono się do nich z pytaniem: „Czy i jak nagradza Pani/Pan swoje dzieci?”.

Większość respondentów, bo 65 osób (81,25%), przyznało, że nagradza swoje dzieci. Warto podkreślić, że w repertuarze stosowanych przez nich nagród dominują pochwały, wyrazy uznania, demonstracja pozytywnych uczuć. Rodzice sięgają też po nagrody materialne, ale z ich wypowiedzi wynika, że stosują je znacznie rzadziej. Badani ujawnili, że ich dzieci są nagradzane najczęściej za wyniki w nauce oraz wypełnianie zadań i obowiązków. Świadczą o tym przykładowe opinie:

- „nagradzam swoje dziecko za dobrą naukę i za wykonanie określonego zadania”;
- „otrzymuje nagrodę za sukcesy naukowe”;
- „nagradzam, gdy widzę starania mojego dziecka, jego zaangażowanie w ważne sprawy”.

Należy zauważyć, że 15 rodziców (18,75%) nie dostrzega znaczenia wzmocnień pozytywnych w wychowaniu, nie nagradza swych dzieci. Argumentowali oni swoje stanowisko m.in. tym, że nie widzą potrzeby, aby nagradzać dziecko za dobre postępowanie, gdyż jest ono jego obowiązkiem.

Rodzice zostali również zapytani o to, czy i jak karzą swoje dzieci. Z zebranych danych wynika, że większość badanych rodziców nie stosuje wobec swych dzieci kar. Takiej odpowiedzi udzieliło 49 badanych (61,25%). Swoją decyzję rodzice najczęściej uzasadniali tym, że stosowanie kar nie jest potrzebne i nic pozytywnego nie wnosi w wychowanie, a także, że jest bezsensowne. Ta grupa respondentów w swoich wypowiedziach przypisywała szczególne znaczenie prowadzeniu rozmów z dzieckiem we wszelkich spornych i skomplikowanych sytuacjach.

Rodzice, którzy stosują wobec swojego dziecka kary, to grupa licząca 31 osób (38,75%). Istotnym dla podkreślenia jest fakt, iż żadna z tych osób nie wskazała, że stosuje kary cielesne. Badani bazują raczej na zakazach. Najczęściej rodzice przejawiają następujące zachowania:

- „zabraniam mu wychodzić z domu”;
- „najczęściej zabieramy dziecku kieszonkowe i zabraniamy wychodzić z domu”;
- „zabraniamy korzystania z Internetu i gier komputerowych”.

Mając na uwadze powyższe wypowiedzi, zapytano respondentów o to, skąd czerpią oni wiedzę na temat wychowania dzieci. Odpowiedzi respondentów obrazuje tabela nr 1.

Tabela 1. Źródła wiedzy na temat wychowania dzieci

Szkoła	Poradnia psychologiczno-pedagogiczna	Rozmowy z innymi rodzicami	Telewizja	Radio	Czytanie książek	Przygotowanie pedagogiczne	Rozmowy z psychologiem, pedagogiem
19	2	16	25	8	38	13	11

Źródło: opracowanie własne (respondenci mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź).

Jak widać, rodzice najczęściej pozyskują wiedzę o wychowaniu dzieci ze źródeł fachowych – z książek. Kolejnym ważnym źródłem wiedzy jest też telewizja, szkoła oraz inni rodzice. Niektórzy z badanych pochwalili się uczestnictwem w przygotowaniu pedagogicznym. Najrzadziej, co wymaga pewnej refleksji i działań, rodzice korzystają z profesjonalnej pomocy psychologicznej i pedagogicznej.

Podsumowanie

Z uwagi na wielkość badanej populacji zaprezentowane wyżej dane empiryczne nie pozwalają na wyprowadzanie daleko idących uogólnień, jednakże warto dokonać pewnego ich podsumowania. Na podstawie wypowiedzi przebadanych rodziców można stwierdzić, że rodzina jest dla nich ważnym środowiskiem życia, które wpisują do grupy wartości najcenniejszych. Niepokoić może fakt braku rozumienia przez rodziców pojęcia kultury pedagogicznej. Jedynie 24 osoby (30%) podjęły próbę jego interpretacji. Większość z nich trafnie wiązała je z odpowiednim podejściem do dziecka i oddziaływaniami wychowawczymi. Mimo braku rozumienia pojęcia kultury pedagogicznej badani w większości wykazali się orientacją w potrzebach dziecka, a szczególną uwagę zwracali na potrzebę miłości, akceptacji oraz bezpieczeństwa. Choć najtrudniej im zaspokoić, co sygnalizowali, potrzeby materialne swojego potomstwa. Ważne jest też to, że zdecydowana większość badanych (81,25%) nagradza swoje dzieci, a wśród stosowanych wzmocnień nie dominują nagrody materialne, lecz pochwały, wyrazy uznania, okazywanie uczuć. Rodzice w większości nie przypisują też szczególnej skuteczności stosowaniu kar, a sytuacje sporne rozwiązują najczęściej w drodze rozmów z dzieckiem. Jeżeli badani już sięgają po kary, to, jak wskazują, nie są to kary cielesne. Przeważają różnego rodzaju zakazy.

Mimo trudności z interpretacją pojęcia kultury pedagogicznej respondenci w swoich wypowiedziach i ocenach wykazali się dużym wyczuciem pedagogicznym. W tych okolicznościach można się zastanawiać nad przyczynami zaistniałego stanu rzeczy i szukać jego wyjaśnienia w rodzicielskiej intuicji. Być może jednak uzasadnieniem jest to, że rodzice nie spotykają się na co dzień z fachową terminologią pedagogiczną i interpretacja pewnych pojęć sprawia im trudności, ale nie oznacza to, że nie starają się właściwie wychowywać swoich dzieci. Większość respondentów ujawniła, że czerpie wiedzę na temat wychowania z literatury, mediów oraz współpracy ze szkołą.

W literaturze czytamy, że „rodzina naszych czasów jest jak statek, który znalazł się w zasięgu burzy, ale mimo to płynie nadal – z nadłamanym masztem i wodą w swych najgłębszych czeluściach” [Tyszka 1999]. Dla pokonania burzy społecznych negatywnych wpływów, z którymi zmaga się współczesna rodzina, a wynikających z trudnej sytuacji ekonomicznej oraz przemian kulturowych, potrzebuje ona mądrego sternika – wychowawcy (ojca, matki), opierającego swe działania na wiedzy i umiejętnościach pedagogicznych, co uzasadnia pracę nad rozwijaniem kultury pedagogicznej współczesnych rodziców.

Streszczenie

Rodzina stanowi pierwsze i najważniejsze środowisko wychowawcze. Szczególna siła oddziaływania rodziny związana jest z trwałością jej wpływów. Dlatego też wciąż

istotną kwestią jest praca nad rozwijaniem świadomości i umiejętności wychowawczych rodziców, nad kształtowaniem ich kultury pedagogicznej. Nie wolno zapominać o tym, że zdrowe środowisko wychowawcze rodziny dostarcza obywateli zatroskanych o własny rozwój, a także rozwój kolejnych pokoleń i trwanie społeczeństwa.

Słowa kluczowe: rodzina, potrzeby dziecka, kultura pedagogiczna.

Summary

Family is the first and the most important upbringing community. The main role of family concerns its durability. That is why the work on development of awareness and upbringing abilities is still significant. We should not forget that a normal upbringing community creates people who care about duration of society, their development as well as development of the next generations.

Key-words: family, child's needs, pedagogy culture.

Bibliografia

Cudak H. (1996), *Kultura pedagogiczna rodziców* [w:] „Piotrkowskie Studia Pedagogiczne”, t. 3, Kielce.

Cudak H. (1997), *Rola ośrodków nieszkolnych w kształtowaniu kultury pedagogicznej rodziców*, Kielce.

Cudak H. (2010), *Zagrożenia emocjonalne i społeczne dzieci z rodzin rozwiedzionych*, Toruń.

Dąbrowski Z. (2003), *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, cz. I, Olsztyn.
Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku (2003), red. T. Pilch, Warszawa.
Encyklopedia Popularna PWN (1982), Warszawa.

Filipczuk H. (1981), *Rodzina a rozwój psychiczny dziecka*, Warszawa.

Frączek Z. (2011), *Pokoleniowe przemiany społecznej świadomości wartości rodziny*, Rzeszów.

Grochociński M. (1979), *Kultura pedagogiczna rodziców* [w:] *Rodzina i dziecko*, red. M. Ziemska, Warszawa.

Homplewicz J. (2000), *Pedagogika rodziny*, Rzeszów.

Jundził I. (1997), *Kultura pedagogiczna społeczeństwa*, „Nowa Szkoła”, nr 2.

Kawula S. (2005), *Kultura pedagogiczna rodziców jako czynnik stymulacji rozwoju i wychowania młodego pokolenia* [w:] *Pedagogika rodziny, Obszary i panorama problematyki*, red. S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke, Toruń.

Kierdel D. (2009), *Kształtowanie kultury pedagogicznej rodziców jako element budowania przestrzeni życia dziecka* [w:] *Dziecko w zmieniającej się przestrzeni życia: obraz dzieciństwa*, red. J. Izdebska, J. Szymanowska, Białystok.

-
- Kłoskowska A. (1980), *Kultura masowa*, Warszawa.
- Maciaszkowa J. (1977), *Kultura pedagogiczna rodziców* [w:] *Pedagogika opiekuńcza. Materiały z krajowej konferencji Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN*, Warszawa.
- Maciaszkowa J. (1980), *O współżyciu w rodzinie*, Warszawa.
- Okoń W. (1998), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa.
- Tokarska U. (2003), *Kultura pedagogiczna rodziców*, „Wychowawca”, nr 11.
- Tyszka Z. (1999), *Kryzys rodziny współczesnej? Zagrożenia, szansa przetrwania* [w:] *Psychospołeczne uwarunkowania zjawisk dewiacyjnych wśród młodzieży w okresie transformacji ustrojowej*, red. H. Machel, K. Wszeborowski, Gdańsk.

Ewelina Olszewska

Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Brzegu

Autorytet rodzicielski z perspektywy osób skazanych

Parental authority from the perspective of people sentenced to imprisonment

Myszę, że w życiu każdego z nas przychodzi taki moment, kiedy zadajemy sobie pytanie: kto tak naprawdę pomógł nam ukształtować nasze życie? Kto jest dla nas najważniejszy? A jeśli w odpowiedzi słyszymy odpowiedź: rodzice, to możemy również zapytać: czy są oni dla nas autorytetem?

Zjawisko autorytetu, choć powszechne w życiu ludzi, jest różnie interpretowane [Kopaliński 1967, Skorupka 1977, „Słownik frazeologiczny języka polskiego”, Wroczyński 2000, Szewczuk 1985, „Słownik psychologiczny”, Arendt 1994]. Według J. Mellibrudy „autorytet jest osobą spełniającą rolę przewodnika, który pomaga ludziom w prowadzeniu przez nich poszukiwań własnej drogi” [Kozak 2009].

Brak autorytetu, a co za tym idzie, chaos w wychowaniu, prowokuje: wzrost przestępczości kryminalnej i gospodarczej, poszerzanie marginesu patologii połączonej z głęboką degradacją moralną, dehumanizację międzyludzkich relacji, relatywizację wartości, osłabienie więzi społecznych [Rusiecki 2008]. Brak autorytetu rodzicielskiego prowadzi do braku spójności osobowości dziecka i niezdolności do układania normalnych stosunków społecznych [Jarmoszko 2010].

Przedstawiciele nurtu społecznego i kulturowego, np. E. Durkheim, G. Kerschensteiner, S. Hessen, B. Nawroczyński, B. Suchodolski uważali, że autorytet podmiotu wychowującego stanowi podstawę procesu wychowania. Trudno nie zgodzić się z H. Arendt, która twierdzi, że konieczność istnienia autorytetu jest w dziedzinie wychowania bardziej widoczna niż gdziekolwiek indziej [Jarmoszko 2010, Olbrycht 2007].

Jak zauważa S. Gertsman, nie można uzyskać wyników w wychowaniu, jeżeli nie ma się autorytetu [Jarmoszko 2010]. Posiadanie autorytetu jest ważne, ponieważ pełni on funkcję pozytywnego wzmocnienia poczynań wychowawczych. Dla B. Wolniewicza, autorytet jest jedynym źródłem prawdziwego wychowania [Golonka 2009].

Najwłaściwszym autorytetem dla każdego człowieka z punktu wychowawczego punktu widzenia jest autorytet rodziców. W początkowym okresie życia autorytet jest dziecku potrzebny jak tlen [Jarmoszko 2010]. To właśnie dom rodzinny powinien być miejscem spotkania się z autorytetem i wartościami [Dłucik, Lubińska 1995].

Szczególne znaczenie ma autorytet matki. Niezależnie od wieku dzieci, odgrywa ona decydującą rolę w okresie dzieciństwa i dorastania, jest autorytetem decydującym o życiu codziennym. Autorytet matki wyraźnie dominuje nad pozostałymi autorytetami w rodzinie. Autorytet ojca z kolei stanowi podstawę harmonii rodzinnej. Dla zrównoważonego wychowania staje się on uzupełnieniem miłości matczynej. Jest on konieczny, ponieważ wraz z miłością matczyną przyczynia się do zapewnienia dziecku poczucia bezpieczeństwa [Jarmoszko 2010].

Autorytet rodziców wyrasta z postawy rodzicielskiej, której najbardziej istotnym elementem jest dostrzegana przez dzieci miłość połączona z wymagalnością [Jarmoszko 2010]. Autorytet powinien być okazywany w atmosferze miłości i szacunku tak, aby u młodego człowieka została zaspokojona potrzeba bezpieczeństwa. W tym kontekście rodzina i bezpieczeństwo są wyrazem miłości, odpowiedzialności i wsparcia [Dłucik, Lubińska 1995].

K. Ferenz uważa, że autorytet rodzicielski wynika w sposób naturalny z samej relacji pomiędzy rodzicem a dzieckiem. Małe dziecko darzy rodziców zaufaniem i przypisuje im cechy wszechwiedzy i ogrom umiejętności [Ferenz 2009]. Potrzeba autorytetu jest potrzebą oczywistą, tak jak naturalny jest autorytet rodziców – pierwszych nauczycieli dziecka. Uchybienia w relacji rodzice – dziecko nie mogą stanowić dostatecznego powodu uogólnień sprowadzających się do kwestionowania autorytetu rodziców [Naumowicz 2006].

Warto przy tym rozważyć problem rozróżnienia pojęć: posiadanie autorytetu i bycie autorytetem. Bycie autorytetem stanowi powiązanie z prawdą i umiejętnością przyznania się do błędów. Natomiast posiadanie autorytetu może być utracone w momencie podjęcia prób ratowania go za wszelką cenę. Zatem człowiek mający autorytet niekoniecznie jest autorytetem [Dłucik, Lubińska 1995].

W literaturze pedagogicznej pojawiają się również odmienne poglądy niż te, jakie prezentuje K. Ferenz.. Czytamy w niej, że dzieci nie uznają rodziców automatycznie za autorytet tylko dlatego, że pełnią oni taką rolę [Lemper-Pychlau 2007]. Osiągnięcie autorytetu w oczach dziecka jest możliwe tylko po

uwierzeniu przez osoby wychowujące w posiadanie mocy kształtowania osobowości wychowanka. Rodzic, chcąc być autorytetem, powinien być przekonany o słuszności swoich wychowawczych poczynań. Czynnikiem mającym wpływ na oddziaływanie wychowawcze jest przede wszystkim osobowość rodziców – okazuje się ona bardzo ważna dla pozyskania sobie dziecka, jak również dla przedstawienia mu wzorca osobowego [Dłucik, Lubińska 1995]. Warto pamiętać, że dziecko jest nieustannym obserwatorem, wchłania ono podświadomie pewne wzorce, mieszczące się w szeroko pojętym procesie wychowania [Simonides 2002]. Rodzic osiągnie autorytet, gdy w swoim postępowaniu będzie mówił prawdę, gdy będzie umiał przyznać się do popełnianych błędów, gdy dotrzyma powierzonej mu obietnicy, a w kontaktach z nim da mu odczuć swoją autentyczność i szczerść.

Rodzice, wykorzystując swój autorytet wychowawczy mają za zadanie tak ukierunkować swoje dziecko do samowychowania, by mogło ono poradzić sobie w życiu [Dłucik, Lubińska 1995]. Jakość więzi, jaką zbudują rodzice z dziećmi, będzie miała wpływ na ich uczucia, myśli i postępowanie [Lemper-Pychlau 2007, Dudzikowa 2006].

Młodzi dorastający często skarżą się, że rodzice nie interesują się ich przeżyciami, zainteresowaniami, ucinają wszelkie próby dyskusji. W rodzicach chcieliby oni widzieć osoby, które należy szanować za ich cechy charakteru styl życia [Hernas 2004].

Cechą współczesnej kultury jest „odintymnienie” autorytetów. Dzieci w coraz mniejszym stopniu traktują rodziców jako najważniejszych mentorów, przewodników z rozpoznawaniu dobra i zła oraz ogólnym życiowym ukierunkowaniu. Rezultatem erozji autorytetu rodzicielskiego jest skrzywienie dążeń jednostki, wyrażające się między innymi w braku wyraźnych celów postępowania i swoistym zagubieniu aksjonormatywnym [Jarmoszko 2010]. Do zasadniczych przyczyn erozji autorytetu rodziców należy zaliczyć: brak lub niedobór kontaktu emocjonalnego z dzieckiem, brak konsekwencji w postępowaniu, niezaspokojenie podstawowych potrzeb dziecka, naruszanie przez rodziców podstawowych norm współżycia społecznego, niejednolite oddziaływanie wychowawcze matki i ojca, rozbieżność między głoszonymi wartościami a postępowaniem, niewłaściwe karanie i nagradzanie.

Współczesna rodzina nie potrafi skutecznie dotrzeć do świadomości młodzieży. Z kolei młodzież dąży do samodzielności, samostanowienia i działania na własną rękę. Normy przyswojone we wczesnym dzieciństwie zacierają się, a nawet są zupełnie odrzucane. Próby przekazania wartości moralnych budzą niechęć, a nawet bunt. W efekcie tego znaczna część młodych ludzi popada w stan zagubienia, wyalienowania i frustracji, co w skrajnych przypadkach prowadzi do poważniejszych patologii [Jarmoszko 2010].

Jednak tam, gdzie rodzice potrafią odczytać nowe wyzwania i odpowiednio na nie reagować, potrafią utrzymać swój autorytet rodzicielski, uchronić go przed deformacją czy upadkiem. Autentyczny, integralny spójny autorytet rodzica sprawia, że dziecko, odkrywając nowe autorytety, nie odrzuca go. Mimo, że może nie jest on autorytetem „najbardziej atrakcyjnym”, stanowi autentyczność, uświadomioną wartość i zawsze ma on dorastającemu dziecku coś do zaoferowania [Jarmoszko 2010].

W dzisiejszych czasach rygoryzm moralny coraz częściej jest zastępowany relatywizmem moralnym. Podobnie słowo autorytet – albo traci na znaczeniu, albo pojęciu temu nadawane jest odmienne znaczenie niż dotychczas. Chcąc dowiedzieć się, jakie poglądy na temat autorytetu mają osoby skazane, sformułowano kilka pytań badawczych:

- Czy i w jaki sposób osoby skazane rozumieją pojęcie autorytet rodzicielskiego?
- Czy i dlaczego uznają swoich rodziców (matkę / ojca) za autorytet?

Wywiady zostały przeprowadzone w Zakładzie Karnym Nr 1 przy ul. Kleczkowskiej 35 we Wrocławiu, na oddziale dla skazanych po raz pierwszy. Skazani byli w wieku 21–27 lat. W większości pochodzą z rodzin pełnych, ale problemowych. Mają wykształcenie podstawowe, często pojawia się problem braku wyuczonego zawodu. Znaczna część osób objętych badaniem posiada dziecko, jednak w większości są kawalerami. Rzadziej żyją w konkubinacie, są rozwiedzeni lub pozostają w związku małżeńskim. Ich sytuacja rodzinna jest nieuporządkowana, zmienna. Mimo faktu, iż pochodzą w większości z rodzin pełnych, sami nie potrafili wejść w satysfakcjonujące relacje z drugą osobą, stworzyć pełnej rodziny.

Brak autorytetu rodziców

Przypadek 1. Mężczyzna, lat 26, wykształcenie podstawowe, pochodzi z rodziny pełnej, kawaler, 1 dziecko, popełnił przestępstwo z art. 62 (Ustawa o zapobieganiu narkomanii) oraz 207 kk.

Dla skazanego autorytetem jest osoba, którą można naśladować. Zapytany, o to, co ma na myśli – nie potrafi sprecyzować. Twierdzi, że autorytetem jest dla niego matka, natomiast ojciec na pewno nie. Zapytany dlaczego, odpowiedział: „Ojciec lekceważył nas wszystkich, pił. Nie opiekował się nami, nic go nie interesowało. Dom traktował jak hotel. Matkę bił, nas nie, ale ją – tak. Ale nie przy nas, bo wiedział, że by dostał. Mam do niego o to żal, ale... kiedyś dałem mu szansę na to, aby się zrehabilitował. Zamieszkał ze mną, ale nie trwało to długo. Ukradł mi pieniądze i zniknął. Teraz już nie ma szansy na to, by odbudował swój autorytet jako ojciec. Ma 57 lat, zbiera kiepy, śpi na ulicy. Nie mam z nim kontaktu, a on sam też go nie szuka”.

Dla skazanego jednym autorytetem jest matka. Ona zawsze – jak twier-

dzi – starała się dać mu choć namiastkę domu, dbała o niego, jak tylko mogła. Skazany uznaje ją za autorytet, ale precyzuje w jakim zakresie – widzi raczej wybiórczo cechy matki, za które ją, jak mówi, szanuje. Powstaje więc wątpliwość – co skazany ma na myśli? Czy rzeczywiście uznaje matkę za autorytet, czy darzy ją szacunkiem? W dalszej części wypowiedzi przyznaje, że nie rozumie, dlaczego nie wyrzuciła ojca z domu wcześniej, dlaczego zносиła te wszystkie klótnie, krzyki, szarpaninę. Dlaczego nie wystąpiła o rozwód? Dlaczego ciągle ojcu wybaczala? Skazany nie wini jej za krzywdy, które zaznał od ojca, ale ma żal, że pośrednio na to przyzwalała. Tak więc w oczach skazanego matka autorytet posiada, ale nie jest to w moim przekonaniu właściwe rozumienie tego słowa. Raczej należałoby mówić o szacunku, nie o autorytecie.

Skazany twierdzi, że na autorytet trzeba sobie zasłużyć, że nie wystarczy być rodzicem – przez sam fakt bycia nim nie zyska się autorytetu w oczach dziecka. Dodaje pospiesznie, że mimo tego, iż jego ojciec wyraźnie nie wypełnił roli – jako rodzica – szanuje go. Świadczy o tym fakt, że dał mu szansę, pozwolił ze sobą zamieszkać. Próba ta zakończyła się jednak niepowodzeniem. Analizując wypowiedź skazanego, odnosi się wrażenie, że ujawnia on silną potrzebę naprawy wizerunku ojca w swoich oczach.

Podsumowując, z wypowiedzi mężczyzny wynika, że słowa: szacunek i autorytet należy ujmować rozłącznie. Nawet w przypadku, kiedy skazany uznaje rodzica (w tym przypadku matkę) za autorytet (zakładając, że dokładnie to słowo ma na myśli) – nie uznaje go całościowo, tylko wybiórczo – ze względu na pewne cechy zachowania. Jego zdaniem, by być autorytetem, rodzic nie musi być „idealny” w swojej roli matki czy ojca, wystarczy, by miał pewne cechy, które dziecko dostrzeże i oceni pozytywnie. Z tej wypowiedzi wynika zatem, że skazany, mówiąc o autorytecie, myśli raczej o uczuciu szacunku czy uczuciu wdzięczności względem rodzica.

Paradoksalnie, mimo że uznaje matkę za autorytet i jak deklaruje, kocha ją bardzo, odbywa karę pozbawienia wolności za znęcanie się nad rodziną, dokładnie nad matką, którą bił. Zapytany o to, wypiera się. Twierdzi, że jedynie ją potrafił, że jeśli nawet uderzył, to tylko przypadkowo, kiedy „szarpał się” z młodszym bratem. Analizując wypowiedź skazanego mam wrażenie, że mylnie pojmuję słowo „szacunek” i „autorytet”, a zwłaszcza to ostatnie.

Przypadek 2. Mężczyzna, lat 24, wykształcenie podstawowe, brak wyuczonego zawodu, rodzice w trakcie rozwodu, kawaler, popełnił przestępstwo z art. 158§1 kk.

Skazanemu trudno zbudować własną definicję autorytetu. Nigdy, jak twierdzi, nie zastanawiał się nad tym. Po dłuższej chwili stwierdza, że dla niego autorytetem jest matka, w żadnym wypadku nie ojciec. Wątpliwość budzi

zatem fakt, że badany, mimo iż nie potrafi zbudować własnej definicji słowa autorytet, uznaje, iż matka jest dla niego autorytetem.

Zapytany dlaczego ojca nie uważa za autorytet, odpowiada, że był on alkohikiem, wszczynał ciągle awantury. Z uśmiechem dopowiada: „Po alkoholu, ojciec chciał nas wychowywać, krzyczał, co powinniśmy, a czego nie. Zataczał się i moralizował. Chciał nawet niejednokrotnie nas uderzyć, bicie to była jego ulubiona metoda wychowawcza. Matka z kolei, mimo wszystko, starała się stworzyć namiastki domu. Zawsze chroniła nas przed ojcem, stawiała po naszej stronie. Dbała o nas, robiła kanapki do szkoły, a kiedy jej nie słuchaliśmy, robiliśmy na złość, płakała. Przez łzy mówiła, że nic się jej w życiu nie udało, nie umiała stworzyć dobrego związku z ojcem i nie umiała wychować dzieci. Za wszystkie niepowodzenia obarczała siebie, co nie jest słuszne. Jedyne, o co mógłbym mieć do niej pretensje to o to, że nie rozwiodła się z ojcem wcześniej, że zawsze mu wybaczała. Nie była pod tym względem silna, nie umiała podtrzymać swojego zdania. Ale to już ich sprawa. Dla nas zawsze była dobrą matką.

Ojciec, jak już wspomniałem, nigdy nie był i nie będzie dla mnie autorytetem. To przez niego musieliśmy niejednokrotnie uciekać z domu do babci, to przez niego matka musiała po pracy iść do kolejnej, by utrzymać rodzinę. To przez niego ma teraz problemy ze zdrowiem. Nie widzę szansy na to, by ojciec mógł odbudować swój autorytet w moich oczach. On nawet się nie stara, by to zrobić. Mnie też już nie zależy”.

Rozmowa ze skazanym ujawnia, że ma on bardzo dużo żalu do ojca. Obarcza go winą za nieszczęśliwe dzieciństwo. Sam nie szuka porozumienia, badanemu na tym nie zależy, jest dla niego już za późno. Z wypowiedzi skazanego wynika, że jego uczucia do matki są pozytywne. Jest ona dla niego osobą znaczącą. Szanuje ją. Zdaje sobie sprawę z tego, iż tak naprawdę tylko na niej może polegać.

Po wysłuchaniu mężczyzny mam przeświadczenie o tym, że chociaż matka jest dla niego osobą znaczącą, niekoniecznie musi być autorytetem.

Przypadek 3. Mężczyzna, lat 21, wykształcenie średnie, pochodzi z rodziny pełnej, kawaler, popełnił przestępstwo z art. 279, 278§1, 177§2, 178 §1 kk.

Mężczyzna uważa, że autorytet ma ta osoba, z której warto brać przykład. Zapytany, czy rodzice są dla niego autorytetem, odpowiada, że na pierwszym miejscu autorytetem jest brat. Skazany stawia go sobie za wzór, ponieważ „tylko on nie siedzi. Cała rodzina, ojciec, czterech braci ma za sobą wyroki w zakładach karnych. Trzech z nich siedzi do dziś. Ojciec siedział wielokrotnie. Bratu jednemu się udało – ma rodzinę, pracę”. Ojciec nie jest dla skazanego autorytetem, bo cały czas pił. Nigdy nie zależało mu na rodzinie. Nie widzi szansy na

to, by ojciec mógł odbudować swój autorytet. Zapytany dlaczego, odpowiada: „Nie potrafię w sekundzie zapomnieć i przebaczyć. Po ojcu też nie widzę, by mu na tym zależało. Więc niby dlaczego miałbym mu dawać szansę?”.

O matce wypowiada się z szacunkiem, podkreśla, że mimo, iż ktoś – powołując się na fakt, że praktycznie wszystkie jej dzieci odbywają karę pozbawienia wolności za przestępstwa – mógłby poddać w wątpliwość posiadanie przez nią autorytetu, dla niego pozostanie ona wzorem kochającego rodzica. Dla niego ważne jest zatem bardziej to, że starała się wychować ich na porządnym ludzi, a nie sam skutek tych starań.

Skazany wypowiadając się o matce, darzy ją szacunkiem (za związek emocjonalny, jaki z nim stworzyła i starania wychowawcze). Bez wątpienia jest ona dla niego osobą znaczącą.

Przypadek 4. Mężczyzna, lat 22, wykształcenie podstawowe, kawaler, pochodzi z rodziny pełnej, popełnił przestępstwo z art. 178 i 281 kk.

Dla badanego autorytetem jest osoba, którą można naśladować. Oboje rodziców uznaje za autorytet twierdząc, że należy ich szanować za to, że są rodzicami. Zaraz po tej wypowiedzi dodaje jednak, że ojciec stracił autorytet w jego oczach, bo nadużywał alkoholu. Po pijanemu znęcał się nad matką i nad resztą rodzeństwa. Nadal go szanuje, bo to jego ojciec, ale nie za to, jakim jest rodzicem, bo, jak zauważa skazany, jest „złym rodzicem”. Badany nadmienił, że dałby mu szansę na odbudowanie w jego oczach autorytetu, ale nie widzi, żeby ojcu na tym zależało.

Już od początku rozmowy rysuje się pewna nieścisłość. Skazany słowo autorytet zamiennie stosuje ze słowem szacunek. Trudno mu nawet określić, czy oboje rodziców szanuje.

Autorytet jako szacunek i zaufanie

Przypadek 5. Mężczyzna, lat 27, wykształcenie podstawowe, pochodzi z rodziny pełnej, żonaty, 1 dziecko, popełnił przestępstwo z art. 197§1 kk.

Mężczyzna, zapytany o to, jak rozumie słowo autorytet, odpowiedział: „Autorytet kojarzy mi się z osobą, która coś sobą reprezentuje, jest wzorem do naśladowania”. Dla niego taką osobą była matka. Ojca też uważa za autorytet, ale ze względu na bliższe relacje z matką ją stawia na pierwszym miejscu.

Skazany uważa, że samo urodzenie dziecka nie wystarczy do tego, aby być uważanym za autorytet. Bez względu na pozycję społeczną, zawodową, trzeba sobie na niego zasłużyć. Jest zdania, że autorytetem nigdy nie będzie rodzic, który nie troszczy się o zaspokajanie potrzeb dziecka, o jego wyniki w nauce, nie poświęca mu czasu. Jego rodzice wszystko to robili, dlatego uznaje ich za autorytet. Nie wszystkie jednak ich cechy mu się podobają.

O ojcu mówi „nieco wycofany w porównaniu z matką, nieangażujący się w kwestie wychowawcze aż tak bardzo jak ona, bardziej zaangażowany w pracę”. Badany szanuje go za to, co w życiu osiągnął, za pozycję zawodową, jaką zdobył. Choć nie miał z nim tak dobrych relacji jak z matką, uznaje go za autorytet. Nigdy w życiu skazanego nie było sytuacji utraty autorytetu rodzicielskiego, zawsze rodzice wywiązywali się ze swojej roli i dlatego dla badanego byli i są nadal autorytetem. Mówi o nich z wielkim szacunkiem. Dodaje, że nawet: „przez te dziesięć lat odsiadki przychodzą do niego na widzenia”. Skazany twierdzi, że jak wyjdzie, to będzie starał się tak postępować, aby odzyskać zaufanie z ich strony. Chce, aby rodzice mogli być z niego dumni.

Reasumując, oboje rodzice są dla skazanego autorytetem. Mówiąc o autorytecie rodzicielskim, skazany powołuje się na pewne cechy rodziców, za które ich szanuje. Mamy zatem w tym przypadku podobną sytuację jak wyżej. Mimo iż skazany używa słowa autorytet, bardziej byłabym skłonna powiedzieć, że słowo szacunek do osoby znaczącej, którą – choćby z definicji – jest rodzic, jest tu bardziej zasadne. Może gdyby mężczyzna całościowo wypowiadał się o rodzicach pozytywnie, miałabym mniej wątpliwości o zasadność używania przez niego słowa autorytet.

Przypadek 6. Mężczyzna, lat 26, wykształcenie wyższe (dziennikarz), pochodzi z rodziny pełnej, rozwiedziony, 1 dziecko, popełnił przestępstwo z art. 286 kk.

Skazany przez słowo autorytet rozumie osobę, z której można brać przykład, która postępuje etycznie względem innych ludzi. Dla badanego oboje rodzice są autorytetem, ale więcej uwagi poświęca ojcu. Szanuje go i poważa za to, że ma dobrą pracę i pozycję zawodową. O matce również wypowiada się z szacunkiem, ale jakby z mniejszym zachwytem. Jej pracę w domu czy opiekę nad dziećmi traktuje jako coś oczywistego, podkreśla, że zawsze mógł na nią liczyć. Mimo, że ojciec nie angażował się za bardzo w sprawy wychowawcze, to o nim skazany mówi częściej. Dopowiada, że chciałby być w przyszłości taki jak on.

Z wywiadu wynika, że rodzice budują autorytet w oczach dziecka nie tylko dzięki temu, jak postępują wobec niego, ale także jakimi są ludźmi „dla innych”, gdzie pracują i jaką pozycję zawodową zajmują. W tym przypadku, mając na uwadze wyższe wykształcenie osoby badanej, mogę zawierzyć, że właściwie rozumie słowo autorytet.

Przypadek 7. Mężczyzna, lat 27, wykształcenie zawodowe, pochodzi z rodziny pełnej, żonaty, jedno dziecko, popełnił przestępstwo z art. 148§1 i 2 kk.

Skazanemu autorytet kojarzy się z kimś, kto jest prostolinijny. Oboje rodziców uważa za autorytet, choć wypowiadając się w tej kwestii, więcej uwagi poświęca ojcu. Chciałby osiągnąć to, co on – czyli żyć uczciwie, może i skromnie, ale uczciwie. To mu imponuje. Matkę szanuje za to, że „z sercem do niego podchodziła, dużo rozmawiała, poświęcała czas”.

Uważa, że każdy swój autorytet buduje przez lata, nikt się z nim nie rodzi. Mimo, że nie było w jego rodzinie sytuacji utraty autorytetu przez któregoś z rodziców, skazany uważa, że zawsze można go odbudować. Mówiąc to, odnosi te słowa jakby do siebie – ma nadzieję, że odbuduje swój autorytet w oczach swojego dziecka.

Jak widać, w tym przypadku, skazany mówi wyraźnie o szacunku, a nie o autorytecie. Szanuje bowiem rodziców za to, kim i jacy są. Gdyby byli dla niego prawdziwym autorytetem, skazany wzorowałby się na nich, a to, być może, uchroniłoby przed wejściem w konflikt z prawem.

Przypadek 8. Mężczyzna, lat 22, wykształcenie podstawowe, brak zawodu, pochodzi z rodziny pełnej, żyje w konkubinacie, jedno dziecko, popełnił przestępstwo z art. 286, 157§2, 288§1, 258§1 kk. oraz 62 (Ustawa o przeciwdziałaniu narkomanii).

Dla skazanego autorytet posiada osoba, która jest odpowiedzialna, postępująca z zasadami, mówiąca prawdę. Rodziców uznaje za autorytet, ale „w jakimś stopniu”. Zapytany co to znaczy, odpowiedział: „Rodzice zawsze o mnie dbali, byli wrażliwi na moje potrzeby, starali się mnie czymś zainteresować, poświęcali czas, ale... ze sobą źle żyli. Dlatego są dla mnie autorytetem tylko w dziedzinie wychowania. Czy to rodzice, czy nie, zawsze staram się obiektywnie kogoś oceniać, a w ich przypadku widzę też wady. Ale kto ich nie ma? Uważam, że należy się im szacunek za to, że są rodzicami, ale na resztę, czyli na poważanie, czerpanie wzorców, już muszą sobie zasłużyć swoim postępowaniem. W domu, mimo że między nimi się nie układało, panował spokój. Ich wzajemna relacja, nie wpływała negatywnie na moją osobę, była jedynie zauważalna”. Jak widać, jeśli dla skazanego rodzice są w jakimś zakresie wzorem, to nie na tyle, by byli autorytetem.

Na podstawie wywiadu można stwierdzić, że skazany uznaje swoich rodziców za osoby, którym należy się szacunek. Nie patrzy na nich bezkrytycznie. Dostrzega popełniane przez nich błędy, ale to nie zmienia faktu, że są oni dla niego osobami znaczącymi.

Budowanie i odbudowywanie autorytetu

Przypadek 9. Mężczyzna, lat 26, wykształcenie zawodowe, rodzina pełna, kawaler, jedno dziecko, popełnił przestępstwo z art. 286 i 287 kk.

Skazany uważa, że autorytet buduje się przez wiele lat. Nie precyzuje jednak tego pojęcia. Mimo, że oboje rodziców uznaje za autorytet, nie potrafi odpowiedzieć, dlaczego. Wspomina natomiast sytuację, kiedy ojciec utracił autorytet w jego oczach. Doszło do tego, kiedy zaczął pić. „Jak zaczął nadużywać alkoholu, wszystko się zmieniło, na gorsze. To był bardzo trudny czas dla

wszystkich – awantury, problemy finansowe, kryzys w małżeństwie rodziców, gorsze stopnie w szkole. Trwało to kilka miesięcy. Z chwilą, kiedy matka zagroziła ojcu, że się z nim rozwiedzie, sytuacja zaczęła wracać do normy. Ojciec zreflektował się wówczas, że przez niego prawie rozpadła się rodzina. Podjął starania w celu ratowania jej, zależało mu na odbudowaniu zaufania, poprawieniu relacji. Byliśmy tą trudną sytuacją już zmęczeni, nie od razu ojcu wybaczyłem. Przekonywałem się do niego na nowo jakieś 3 lata. Odbudował swój autorytet w moich oczach po długim czasie. Ile czasu krzywdy, tyle pracy nad tym, aby było tak, jak wcześniej”.

Przyglądając się wypowiedziom skazanych zauważam, że mają trudności w rozumieniu pojęć, o które są pytani. Trudno im utrzymać spójną wypowiedź i brak jest w nich logicznych następstw. Przeskakują z tematu na temat, nie potrafią podejść do omawianych kwestii refleksyjnie. Mają również trudności z wyobrażeniem sobie pewnych sytuacji. Odpowiadają krótko, a mimo to ich odpowiedzi nie są jednoznaczne. Można odnieść wrażenie, że chcieliby poprawić obraz rodziców. Co innego myślą, a co innego mówią. Ujawniają, że „trudno im mówić”. Dodatkowym problemem jest ubogi zasób słownictwa, niedostrzeganie różnic między pojęciami, o które są pytani.

Mimo, że definiowanie słowa autorytet nie przychodzi osobom badanym łatwo, jakby bez namysłu, wskazują na rodziców, jako tych, którzy są dla nich autorytetem. Dopiero później próbują jakby wycofać się z tych pochopnie wypowiedzianych słów. Być może wynika to z tego, że, jak każdy z nas, również oni mają silną potrzebę posiadania autorytetu.

W wypowiedziach mężczyzn pojawia się opinia, że autorytetem jest osoba, na której można się wzorować, powielać jej zachowania. Skoro tak, to można zadać pytanie – dlaczego, traktując swoich rodziców jako autorytet, nie uwewnętrznili norm, według których oni żyli? Zachodzi więc sprzeczność między tym, co mówią a co robią. Używając słowo autorytet, myślą o z reguły o słowie szacunek i to właśnie tym uczuciem chcą darzyć swoich rodziców. Bardziej prawdopodobne jest zatem to, że skazani traktują rodziców jako osoby dla nich znaczące i szanują ich, ale nie uznają za autorytet.

Z wywiadów wynika także, że sprawcy przestępstw nie wymagają od rodziców bycia ideałem. Niekiedy usprawiedliwiają ich nawet, tłumaczą niepowodzenia wychowawcze. Całkowicie zdejmują z rodziców odpowiedzialność za to, że obecnie odbywają wyrok w zakładzie karnym.

Zawsze podkreślają, że tłumaczono im, jak należy postępować, pamiętają, jak bardzo rodzicom zależało na tym, by się zmienili, przestali przyjaźnić z kolegami mającymi „wątpliwą opinię społeczną”. Mają świadomość tego, że z uwagi na fakt skazania ich na karę pozbawiania wolności, posiadanie autorytetu przez ich rodziców może budzić wątpliwości. Uważają jednak, że nie

należy łączyć faktu popełniania przez nich przestępstw z nieudolnością wychowawczą rodziców. Wyczuwa się w tych wypowiedziach chęć zachowania dobrej oceny siebie jako tych, którzy mieli rodziców zasługujących na szacunek.

Wypowiadając się o autorytecie, częściej wskazują matkę. Jeśli wskazują na osobę ojca, podziwiają u niego pozycję zawodową i społeczną. Mniejszą uwagę przywiązują do jego zaangażowania się w sprawy rodzinne. Nawet w przypadku, kiedy to matka praktycznie zajmowała się ich wychowaniem, ojciec – z racji dobrej pozycji zawodowej – imponuje im. Można odnieść wrażenie, że czasem jakby nie doceniali roli swoich matek, jakby kwestie wychowawcze były wpisane w ich rolę i z racji tego „nie ma o czym mówić”. Dopiero w rodzinach, gdzie ojciec wyraźnie krzywdził rodzinę, o matce mówi się więcej. Wypowiedzi tego typu są charakterystyczne dla rodzin rozbitych formalnie bądź emocjonalnie, czyli dla tradycyjnego modelu rodziny z nieudolnym ojcem.

Przyczyną utraty w ich oczach autorytetu przez rodzica – zakładając, że w ogóle kiedykolwiek go posiadał – najczęściej jest nadużywanie alkoholu i lekceważenie rodziny. Mimo tak poważnych błędów, w większości dają mu szansę na zrehabilitowanie się. Można jednak zauważyć, że czekają na to, aby rodzic sam podjął próby ratowania swojego autorytetu czy raczej odzyskania szacunku. Nawet w przypadku, kiedy stwierdzają, że nie widzą szans na odbudowę pozytywnego wizerunku rodzica, nie mówią tego z przekonaniem, jakby czekając na sytuację, kiedy stanie się to możliwe.

Wiedząc o tym, że autorytet może oddziaływać mobilizująco, wyzwalać chęć do podejmowania samodzielnych decyzji, inspirować do wyznaczania sobie celów, pobudzać do przejmowania inicjatywy, stymulować myślenie, wyobraźnię i intelekt, rozbudzać ambicję, po wysłuchaniu wypowiedzi osób skazanych, nie znajduję w żadnych informacji, choć częściowych, że za sprawą ich rodziców doszło do któregośkolwiek z procesów. To jest kolejny argument za tym, że ich rodzice nie są dla nich autorytetem – nie spełniają bowiem podstawowych jego cech.

Jeśli nawet skazani mówią, że rodzice są dla nich autorytetem, wynika to z faktu, iż brakuje im wzorca do naśladowania. Jawi się obraz, że wręcz usilnie poszukują osoby, która byłaby dla nich drogowskazem na życie. Pragną przedstawić swoje rodziny w dobrym świetle. Słowa autorytet nie rozumieją poprawnie. Mimo to, wypowiadając się o rodzicach, nadużywają go. Dopiero po analizie i interpretacji ich słów można dostrzec, że bardziej zasadnym słowem jest szacunek, jakim darzą swoich bliskich. Mimo doznanych od nich krzywd, chcą ich szanować. Podobnie jak inni, pragną mieć „obok siebie” kogoś, kto byłby dla nich ważny, kim mogliby się pochwalić, o kim mogliby opowiadać. Pomaga im to przetrwać karę pozbawienia wolności.

Mimo tego, iż skazani przyznają, że rodzice podejmowali próby wychowania ich na „ludzi” i hołdowali określonym, społecznie uznanym wartościom,

nie przejęli ich od nich. Sama znajomość norm społecznych nie wystarczyła im, by kierować się nimi w życiu. Można zatem zaryzykować stwierdzenie, że rodzice osób badanych nie potrafili przekazać im wartości w sposób na tyle atrakcyjny, aby zostały przez nich zinternalizowane. Być może, gdyby związek emocjonalny między nimi i ich rodzicami był silniejszy, nie doszłoby do sytuacji zachwiania procesu identyfikacji, który jest jednym z etapów rozwoju emocjonalnego. Bez względu na przyczynę takiego stanu rzeczy, w przypadku osób badanych i ich rodzin, nie może być mowy o transmisji pozytywnych wzorców kulturowych.

Z badań wynika, że socjalizacja badanych sprawców przestępstw przebiegała bez autorytetów. Skutkuje to ich infantylizmem emocjonalnym i społecznym, jak również „względna” moralnością. Brak właściwego związku emocjonalnego z rodzicami, a co za tym idzie, osłabienie procesu identyfikacji z nimi i internalizacji wartości przyczynił się do tego, że są oni socjopatami, którzy odrzucają normy społeczne i żyją w świecie aksjologicznej pustki, dewaluacji wartości i norm społecznych.

Streszczenie

W artykule zostały zawarte treści dotyczące roli autorytetu w wychowaniu jednostki. W pierwszej części zdefiniowano pojęcie autorytetu oraz dokonano rozróżnienia dwóch terminów, tj. posiadania autorytetu i bycia autorytetem. Zwrócono uwagę na to, jakie konsekwencje dla młodego człowieka niesie za sobą brak istnienia osób znaczących (zwłaszcza rodziców), na których mógłby się wzorować. Podjęto również problem erozji autorytetów we współczesnym świecie. W drugiej części zaprezentowano wyniki badań na temat rozumienia pojęcia autorytetu rodzicielskiego przez osoby skazane na karę pozbawienia wolności.

Słowa kluczowe: autorytet, autorytet rodzicielski, rola autorytetu w wychowaniu, kryzys autorytetów.

Summary

The article contained the content of the role of authority in the education of man. The first part defines the concept of authority and distinctions two terms: having authority and being an authority. It drew attention what can happen with young people in a situation when they treat their parents as an authority. It also highlighted the problem of crisis of authority in the modern world.

The second part presents the results of research on the understanding of the idea of parental authority by a person sentenced to imprisonment.

Key-words: authority, parental authority, the role of authority in education, the crisis of authority.

Bibliografia

- Arendt H. (1994), *Między czasem minionym a przyszłym*, Aletheia, Warszawa.
- Dłucik M., Lubińska L. (1995), *Dialog i autorytet w rodzinie*, „Nauczyciel i Szkoła”, nr 3–4.
- M. Dudzikowa (2006), *Autorytet, kontrowersje i aksjomaty*, „Problemy Opiekuńczo Wychowawcze”, nr 6.
- Ferenz K. (2009), *Autorytet rodziców jako doradców w decyzjach edukacyjnych młodzieży* [w:] M. Bednarska (red.), *O autorytecie w wychowaniu i nauczaniu*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- Golonka J. (2009), *Wielowymiarowa przestrzeń semantyczna terminu „autorytet w kontekście pedagogicznym* [w:] M. Bednarska (red.), *O autorytecie w wychowaniu i nauczaniu*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- Hernas H. (2004), *Wpływ rodziny na patologiczne zachowania dzieci*, „Małżeństwo i Rodzina”, nr 4.
- Jarmoszko S. (2010), *Autorytet, kontrowersje i aksjomaty*, AK. Humanistyczna im. A. Gieysztor, Warszawa.
- Kopaliński W. (1967), *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, PWN, Warszawa.
- Kozak E. (2009), *Nauczyciel twórcą swojego autorytetu* [w:] M. Bednarska (red.), *O autorytecie w wychowaniu i nauczaniu*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- Lemper-Pychlau M. (2007), *Naturalny autorytet w wychowaniu. Poradnik dla rodziców i wychowawców*, Jedność, Kielce.
- Naumowicz M. (2006), *Silny związek z rodziną*, „Edukacja i Dialog”, nr 4.
- Simonides D. (2002), *Osobiste dywagacje o autorytecie* [w:] B. Gołębiowski (red.), *Autorytety polskie*, Oficyna Wydawnicza „Stopka”, Łomża.
- Skorupka S.J. (1977), *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Szewczuk W. (1985), *Słownik psychologiczny*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Rusiecki M. (2008), *Rola autorytetu w wychowaniu* [w:] J. Jagiełło (red.), *O autorytecie. W poszukiwaniu punktu odniesienia*, Znak, Kraków.
- Wroczyński K. (2000) [w:] *Powszechna Encyklopedia filozofii*, red. Komitet naukowy pod przew. M. Krąpca, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, KUL, Lublin.

Ewa Kurek

Uniwersytet Wrocławski

Prefiguratywne zachowania kulturowe w rodzinie współczesnej

Pre-figurative cultural behaviour in a present family

„Obyś żył w ciekawych czasach” – powiedzenie znane chyba wszystkim. Jedni uważają je za stare chińskie przysłowie, inni nadają mu moc przekleństwa, inni z kolei twierdzą, że słowa te nigdy nie padły z ust żadnego chińskiego mędrca i są tylko jedną z wielu mądrości niewiadomego pochodzenia. Niemniej, nie wnikając w genezę tych słów, należy przyznać, iż posiadają wielką mądrość, tym bardziej, że nie sposób czasów nam współczesnych nazwać inaczej niż „ciekawymi”. Miano to zawdzięczają przede wszystkim ogromnemu tempu przeobrażeń zachodzących we wszystkich dziedzinach działalności człowieka i pędowi życia codziennego. Na oczach jednego pokolenia zachodzą zmiany, jakie kiedyś potrzebowałyby dziesiątek, jeśli nie setek lat, aby zaistnieć. Najbardziej spektakularne zachodzą w dziedzinach związanych z techniką. Niemal każdego roku powstają nowe modele maszyn, pojazdów i urządzeń informatycznych, odsyłając starsze do lamusa. Zmiany zachodzą w tempie i intensywności przysłowiowego kalejdoskopu, z tym, że w tym porównaniu tradycyjny kalejdoskop z lusterkami i kolorowymi paciorkami zmieniającymi swoje położenie i tworzącymi coraz to nowe kolaże, jawi się jako niemrawa dziecinna zabawka. Dewizą naszego stulecia jest: szybciej, mocniej, więcej; realna władza mierzona jest skalą ilości posiadanych informacji, co nie zawsze jest równoznaczne z zasobem posiadanej wiedzy. Informacje napływają do nas ze wszystkich stron, bombardują nas w każdej chwili z niezmierną intensywnością z ekranów, głośników i szpalt i dopiero my sami z tego kakofonicznego ogromu wyłuskujemy to, co jest dla nas istotne, co staje się wiedzą i z czego będziemy budować naszą mądrość. Wiek XXI jest wiekiem rewolucji informacyjnej, a jej znaczenie

i zasięg można przyrównać do rewolucji przemysłowej XIX wieku. Wówczas zmianie uległy gospodarki i ustroje polityczne, budowały się nowe ideologie i poglądy, co w wielu krajach pociągało za sobą zmiany w mentalności mieszkańców, kształtując na nowo ich światopogląd. Obecne przeobrażenia mają o wiele szerszy zasięg. Rewolucja informacyjna swym działaniem obejmuje cały świat, a jej skutkiem jest nie tylko zmiana myślenia ludzi, ale przede wszystkim zjawisko tak spektakularne, jak kształtowanie myśli ludzkiej. Rewolucja informacyjna jest ściśle związana z rewolucją informatyczną, można uznać, że ta druga jest skutkiem tej pierwszej. Szybkość przekazywania informacji wymaga coraz nowocześniejszych urządzeń umożliwiających ten proces, naturalnym więc jest w tej sytuacji gwałtowny rozwój wszelkich technologii związanych z tworzeniem i budową coraz nowszej floty maszyn przeznaczonych do zbierania, przetwarzania i przekazywania informacji. Dużą rolę w tym procesie odgrywają media. Współczesne środki masowego przekazu nie ograniczają się już tylko do prezentacji obrazu i dźwięku, obecnie ich celem jest także oddziaływanie na odbiorcę, aby w sposób całkowicie niezauważalny wytworzyć w nim przeświadczenie o konieczności dokonywania określonych wyborów. Prym w tych działaniach wiodą reklamy produktów i usług, posługując się w swej pracy na przykład reklamą podprogową oddziałującą bezpośrednio nie na zmysły, ale na podświadomość odbiorcy. Wszystkie te zjawiska są rezultatem galopady współczesnego świata. W tym całym zgiełku i pędzie jest człowiek, który musi znaleźć swoje miejsce w nieprzychylnym sobie świecie cyfr i układów scalonych. Nic dziwnego, że otoczony wszechobecnymi zmianami również się zmienia. Zmiany mają wpływ szczególnie na przedstawicieli młodego pokolenia, o jeszcze nie w pełni ukształtowanej osobowości i ciągle poszukujących swojego miejsca w społeczeństwie. Zmiany takie przewidziała w latach 60. ubiegłego stulecia Margaret Mead [Mead 1978]. Autorka wprowadza rozróżnienie kultur i dzieli ją (kulturę) na trzy typy: **postfiguratywną**, **kofiguratywną** i **prefiguratywną**. Pierwsza z nich cechuje się tym, że dzieci uczą się głównie od swych rodziców. Jest to stan uznawany przez lata za jedyny właściwy i zgodny z naturalnym biegiem świata, a tym samym cyklem rozwojowym dziecka. Młoda jednostka w sposób jak najbardziej naturalny korzysta z zasobów wiedzy skumulowanej w jej najbliższym otoczeniu – rodzinie. Jest to proces bardzo zbliżony do naturalnych, wręcz opartych na instynktownych zachowaniach, sposobów wychowywania i uczenia młodego pokolenia przez bardziej doświadczone starsze jednostki. Kultura **kofiguratywna** odznacza się tym, że zarówno dzieci, jak i dorośli uczą się przede wszystkim od swoich rówieśników, co mogło zaistnieć dzięki temu, że na przestrzeni lat pewnej dewaluacji ulegała instytucja starszyny, której zdanie i opinie stawały się coraz mniej istotne i nadążające za zmieniającymi się realiami otaczającego świata,

szczególnie świata kultur zachodnich, w których wyjątkowo szybko i wszechstronnie dochodzi do zmian i przeobrażeń. Natomiast kultura **prefiguratywna**, którą Mead uznała w latach sobie współczesnych za futurystyczną, polega na tym, iż dorośli uczą się także od swych dzieci [Mead 1978, s. 25]. Dorosły w tym ujęciu traci swoją pozycję **jedynego nieomylnego** i zaczyna uznawać w swoim dziecku przynajmniej partnera, jeżeli nie osobę, która na wielu zagadnieniach zna się lepiej i posiada większe kompetencje. W początkach drugiej dekady XXI wieku kultura prefiguratywna nie stanowi już bliżej nieokreślonego *science-fiction*, lecz staje się zjawiskiem powszechnym. Zaproponowane przez Margaret Mead rozróżnienie kultury jest bardzo celne w odniesieniu do czasów i społeczeństwa. Dzisiejsze spojrzenie na kolejne etapy rozwoju człowieka wskazuje, że ten cykl można odnieść do życia jednostki.

W chwili przyjścia dziecka na świat staje się ono członkiem atawistycznej grupy, jaką jest rodzina, jedynymi wzorami do naśladowania są dla niego rodzice. To od nich dowiaduje się wszystkiego o otaczającym świecie, to oni są dla dziecka pierwszymi autorytetami i wyznacznikami mówiącymi, co jest dobre, a co złe. Dom rodzinny wprowadza dziecko w to, co nazywa się kulturą zastaną, czyli zapoznaje je z obowiązującymi zwyczajami, obyczajami, celebracją świąt i uroczystości. Proces ten, zwany akulturacją, nieobcy jest naukom zajmującym się kulturą, czyli socjologii, antropologii i pedagogice, jako pojęcie naturalnego wchodzenia i celowego wprowadzania w kulturę [Ferenz 1995, s. 9]. Rodzice i najbliższa rodzina przekazują dziecku język i sposoby porozumiewania się zwane kodami. „Kod jest przyswajaną w sposób ukryty zasadą regulatywną, która selekcjonuje i integruje: a) istotne znaczenia, b) formy ich realizacji c) tworzenie kontekstów” [Bernstein 1990, s. 222]. W domu dziecko powinno kształtować swój szacunek do osób i tradycji, poznać podstawowe fakty historii swojego kraju i regionu, zapoznać się z kalendarzem obowiązujących w jego kulturze narodowej i wyznawanej religii świąt i dni uroczystych. To najbliższe otoczenie ma za zadanie uświadomić dziecku, dlaczego uznaje się niektóre dni w roku za szczególne i w jaki sposób się je czci i celebruje, kogo i z jakich powodów należy traktować jako autorytet, dlaczego jedne zachowania są normą, a inne od niej odbiegają i jakie są konsekwencje nieprzystosowania swojego postępowania do zasad i norm obowiązujących w społeczeństwie. Taki stan rzeczy utrzymuje się najczęściej do momentu, gdy dziecko dorasta do tego, aby zacząć uczęszczać do placówki edukacyjno-wychowawczej poza domem. Niektóre dzieci wchodzą w ten stan wcześniej, gdyż uczęszzczają do przedszkola, inne nieco później i następuje to wówczas, gdy zaczynają uczęszczać do szkoły. Wtedy dziecko spotyka się z osobami nowymi i obcymi: wychowawcami, nauczycielami oraz rówieśnikami. W placówkach przedszkolnych i szkolnych kontaktują się dzieci z różnych środowisk, nawiązują

kontakty interpersonalne, następuje między nimi porównywanie doświadczeń wyniesionych z domów rodzinnych. Młody człowiek, znajdujący się na tym etapie rozwoju, przechodzi płynnie do drugiego typu kultury z typologii Mead. Wyzwala się spod wpływu rodziców, poznaje inne światopoglądy i punkty widzenia na rzeczy i zjawiska, zaczyna porównywać i weryfikować poglądy reprezentowane przez najbliższych z tymi przedstawianymi przez inne osoby. Następuje zderzenie tego, co dotychczas było dla niego jedyną prawdą, z tym, co na dany temat mają do powiedzenia inni, czyli wychowawcy i nauczyciele, a przede wszystkim rówieśnicy. Zdanie rówieśników staje się dla młodego człowieka najbardziej istotne. W taki oto sposób można powiedzieć, że w ciągu początkowych kilkunastu lat swojego życia dziecko przechodzi dwa pierwsze z trzech typów kultury wyróżnionych przez Margaret Mead. Początkowe lata, kiedy jako dziecko za jedyny wzór postępowania ma rodziców i ewentualnie osoby z najbliższego środowiska, wyczerpują elementy zarezerwowane dla kultury postfiguratywnej. Kolejne lata, gdy dziecko osiąga wiek nastoletni i zaczyna uczestniczyć w życiu środowisk innych niż rodzinne, przechodzi w zakres kultury kofiguratywnej. Rodzice przestają być dla niego jedynym źródłem wiedzy i wyznacznikiem postępowania, odchodzą na plan dalszy, stają się mniej istotni w procesie budowania przez młodego człowieka swojego światopoglądu i kształtowania swojego Ja. W tym czasie na czoło wysuwają się rówieśnicy. To oni od pewnego momentu życia nastolatka stają się najważniejszymi doradcami i krytykami. Rówieśnicy między sobą ustalają obowiązujące w grupie zasady, które często stają się nadrzędnymi i opozycyjnymi w stosunku do zasad ogólnie przyjętych w kulturze środowiska, z jakiego się wywodzą i w jakim funkcjonują ich rodziny. Przykładem mogą tu być wszelkie grupy subkulturowe, gdzie członkowie przyswajają sobie swoisty kodeks postępowania i nim się przede wszystkim kierują, odsuwając na bok dotychczasowe reguły postępowania i przybierając stosunek negatywny do zasad dotychczasowo uznawanych za właściwe, a wywodzących się z przekazów domu rodzinnego. Ten okres w życiu młodego człowieka jest bardzo trudny dla niego samego, gdyż wkracza on na nowe tereny poznawcze, gdzie znane mu dotychczasowe sposoby zachowań sytuacyjnych i interpretacji zjawisk poddawane są nieustannej krytyce. Nie jest to też łatwy okres dla rodziców, którzy nierzadko czują, iż tracą nie tylko kontrolę nad młodym chłopcem czy dziewczyną, ale też dobry kontakt ze swoim dzieckiem. Nastoletnie dziecko oddala się od rodziców na korzyść grona rówieśniczego, w którym czuje się lepiej, ma wspólne tematy do rozmów i podobne zainteresowania z kolegami i koleżankami. Nastolatek, a wraz z nim jego rodzice i najbliżsi przekraczają w tym czasie granicę dzielącą ich od kolejnego typu kultury, tego typu, który Mead w swoich czasach uważała za tak odległy, że umieściła go w niewiadomej przyszłości. Mam tu na myśli kulturę

prefiguratywną, cechującą się tym, iż starsze pokolenie pobiera naukę o otaczającym świecie od swoich dzieci. Jeszcze kilkadziesiąt lat temu taka zamiana ról była wręcz nie do pomyślenia – aby rodzic uczy się czegośkolwiek od swojego niedoświadczonego dziecka – obecnie jest to całkowicie normalną sytuacją. Taki stan rzeczy mógł zaistnieć dzięki zintensyfikowanemu postępowi, przede wszystkim w dziedzinie techniki, ale również nie bez znaczenia jest tu zmiana myślenia w sferach społecznych i moralności, co zresztą nie pozostaje w oderwaniu od siebie. Nieskrępowany przepływ wszelkich informacji, dotyczących spraw społecznych, nierzadko dylematów etycznych i moralnych, ujmowanych w różnych kontekstach i ukazujących różne sposoby postępowania, powoduje zniesienie skrepowania w rozmowach na tematy dotyczące ogólnie pojętego życia, a w szczególności takich jego elementów, jak prawota w postępowaniu, przyjaźń, miłość, seksualność czy śmierć. Rozwój technologii informatycznej spowodował wzrost szybkości przekazu wiadomości, przestały istnieć granice, nie tylko w sensie geograficznym, ale szczególnie w sensie przekazu informacji. Parafrazując slogan współczesny dzisiejszym rodzicom: Internauci wszystkich krajów łączcie się!

Młodzież bardzo chętnie korzysta ze wszelkich możliwości kontaktu z rówieśnikami i nie ogranicza się do tych, które może realizować tylko w granicach terytorialnych swego miasta czy kraju, albowiem zanika bariera spowodowana nieznanomością języka, w którym możliwe byłoby międzynarodowe porozumienie się. W latach 70. i 80. ubiegłego stulecia, czyli w latach, na które przypadał przeważnie czas dorastania rodziców dzisiejszych nastolatków, nauczonym językiem obcym, priorytetowo traktowanym i obowiązującym w polskim systemie edukacyjnym, był język rosyjski. Obecnie, mimo pewnego renesansu spowodowanego pragmatyzmem, a nie jak wówczas ideologią, język ten jest traktowany dalszoplanowo, jeżeli chodzi o przydatność w porozumiewaniu się za pomocą masowych środków komunikowania się, szczególnie w sferze komunikatorów internetowych. Przed przedstawicielami tego pokolenia, szczególnie tymi niżej wykształconymi, zazwyczaj absolwentami zasadniczych szkół zawodowych, nierzadko nadal stoi magiczna bariera niedostatecznej czy nawet zerowej znajomości przodującego w świecie Internetu języka angielskiego, co stanowi jeden z wielu powodów, dla których są oni skłonni skorzystać z pomocy i wiedzy swoich dzieci. Dla wielu z nich jest to sytuacja niekomfortowa i poniekąd sprzeczna z postfiguratywnym porządkiem świata, jaki przejęli od swoich rodziców, niemniej należy to zjawisko traktować jako przejaw naszych ciekawych czasów.

Czy fakt wejścia cywilizacji zachodnich w erę kultury prefiguratywnej dokonał się i jest zjawiskiem na tyle powszechnym, że można powiedzieć, iż wkroczyliśmy w swym rozwoju w przewidzianą przez Margaret Mead nieokre-

ślona przyszłość? Mead określała ten stan słowami: „Teraz wchodzimy w okres nieznany dotąd historii, w którym młodzi zyskują sobie unikalny autorytet w swym prefiguratywnym rozumieniu nieznanej jeszcze nikomu przyszłości” [Mead 1978, s. 25]. Na podstawie obserwacji współczesnego kalejdoskopicznego świata można potwierdzić to, że ludzkość (szczególnie przedstawiciele kultury zachodniej) dokonała wejścia w nieokreśloną przyszłość, przewidzianą przez Margaret Mead. Dorośli są coraz bardziej skłonni przychylnie patrzeć na to, co młodzi ludzie mają im do zaprezentowania, z większą ufnością wsłuchują się w to, co młodzież mówi i doradza, chętniej stosują się w swych wyborach do sugestii udzielanych im przez własne dzieci i co ważne, coraz częściej się do tego przyznają – na forum rodzinnym i wśród znajomych, nie uznając tego faktu za przejaw osłabienia autorytetu rodzicielskiego. To, co jeszcze kilkadziesiąt lat temu, nawet zupełnie niedawno, bo w latach 80. ubiegłego stulecia, przez wielu mogło być rozumiane jako nadmierne pobłażanie młodzieży lub jako pewnego rodzaju ekstrawagancja wychowawcza, dzisiaj stanowi rzecz normalną i niebudzącą negatywnych emocji.

Aby bliżej przyjrzeć się poruszanemu problemowi i potwierdzić lub dać zaprzeczenie stawianej hipotezie, jakoby młodzież w coraz większym stopniu wywierała wpływ na swoich rodziców, tudzież inne osoby dorosłe ze swojego najbliższego otoczenia (w niektórych aspektach życia codziennego), przeprowadziłam obserwacje i szereg rozmów z rodzicami nastoletnich dzieci. Grupa badanych dorosłych składała się z mężczyzn i kobiet w wieku 37–45 lat, będących przedstawicielami różnych zawodów i posiadających wykształcenie w zakresie od absolwenta szkoły podstawowej do posiadacza tytułu magistra. W grupie znajdują się zarówno osoby samotne lub rozwiedzione, jak i będące w związkach małżeńskich czy nieformalnych. Dzieci tych osób to chłopcy i dziewczęta w wieku od 14 do 20 lat, uczniowie różnych szkół: podstawowych, gimnazjalnych, ponadgimnazjalnych, wyższych lub niepobierający nauki i niepracujący. Grupa jest zróżnicowana, ale niewielka, w związku z tym badań nie można traktować reprezentatywnie, ale też nie takie jest ich zadanie. Celem badań była chęć sprawdzenia, czy zjawisko w ogóle występuje, a nie zasięg jego ewentualnego występowania.

Osoby dorosłe (rodziców) można podzielić nie tylko ze względu na płeć, wiek czy wykształcenie, ale przede wszystkim ze względu na ich podatność na porady i sugestie dzieci oraz to, w jakich dziedzinach życia korzystają z nich, a w jakich nie biorą głosu młodego pokolenia zbyt poważnie pod rozwagę lub całkowicie rezygnują z tych porad.

Pierwszą grupę stanowią ci, którzy najczęściej korzystają z pomocy młodzieży w sferze nowinek technicznych (ze szczególnym uwzględnieniem komunikatorów) i są to zarówno kobiety, jak i mężczyźni. Kolejną grupę stano-

wią osoby, które chętnie korzystają z rad nastolatków wówczas, gdy dokonują zakupów ubraniowych. Do tej grupy należą przeważnie kobiety, matki córek, które z kolei można podzielić na te, które nie ufają swojemu własnemu gustowi i smakowi w tej gestii oraz na te, które starają się poprzez młodzieżowy ubiór odjąć sobie lat czy nawet upodobnić się do pokolenia swoich córek. To, w jakim stopniu matka dorastającej dziewczyny jest skłonna poddać się doradztwu córki, zależy w dużej mierze od stopnia jej własnego wykształcenia, tego czy jest osobą pracującą i gdzie pracuje oraz czy jest osobą zamężną czy stanu wolnego. Z obserwacji i przeprowadzonych rozmów z rodzicami i ich dorastającymi dziećmi wynika, że bardziej podatne na tego typu doradztwo są kobiety, które nie wierzą w trafność swoich wyborów, mają kłopoty ze skompletowaniem zasobów swojej garderoby, często kupują ubrania i dodatki niepasujące do tego, co już posiadają w swojej szafie. Kobiety te niekiedy czują się sfrustrowane swoją niemocą i nieznajomością w dziedzinie mody. Taki stan częściej spotyka się u kobiet słabiej wykształconych niż u absolwentek szkół wyższych czy średnich. Również wpływ na to ma fakt, czy kobieta pracuje oraz jakie jest miejsce jej pracy. Panie niepracujące są bardziej skłonne dokonywać ekstrawaganckich zakupów – panie pracujące mniej. Matki pracujące w firmach, gdzie obowiązuje *dress code* lub określony jakimiś przepisami sposób ubierania się, bardzo rzadko ulegają wpływom młodzieży, co zapewne wynika z tego, iż mają bardziej wyrobiony smak oraz wiedzą, co wypada w ich miejscu pracy, a co może zostać odczytane na ich niekorzyść. Kolejnym wyróżnikiem jest stan cywilny kobiety. Jeżeli jest ona zamężna, częściej stara się liczyć ze zdaniem męża w kwestii ubioru, z kolei jeżeli jest stanu wolnego, pozwala sobie na więcej i wówczas chętniej bierze pod uwagę porady młodego pokolenia. Podobnie kobiety, które rozstały się ze swoim długoletnim partnerem i są już z tym faktem pogodzone, okazują się bardziej podatne na propozycje bardziej młodzieżowego wyglądu. Jest to zazwyczaj spowodowane chęcią wyglądaną na osobę młodszą, wzbudzenia zazdrości w byłym partnerze lub zamiarem poszukiwania nowego towarzysza życia. Współczesne matki nastoletnich dziewcząt są baczными obserwatorkami wyborów modowych córek. Niektóre z nich przyznały, że zdarza im się przymierzać ubrania córek, czasami też pożyczają od córek jakieś części garderoby, a korzystanie z należącej do córek biżuterii czy dodatków galanteryjnych to także częste zjawisko. Te same kobiety, zapytane o swoje wspomnienia z lat, gdy same były nastolatkami i czy wówczas miały miejsce analogiczne sytuacje, w przeważającej części odpowiadały, iż takie zjawiska albo w ogóle nie występowały albo zdarzały się nader rzadko, wręcz stanowiły sporadyczne zdarzenie w życiu rodzinnym. Opowiadały także, że matki raczej nie radziły się ich w takich kwestiach i raczej ignorowały jakiegokolwiek porady czy uwagi wypływające od córek, mówiąc, iż są one za młode, żeby się

znać na takich sprawach i nie wiedzą, jak powinna nosić się dorosła kobieta. Jedna z badanych (nazwijmy ją panią Hanką)²², kobieta w wieku czterdziestu jeden lat, rozwódka od lat pięciu, na pytanie o czasy, gdy sama była nastolatką, opowiedziała, że matka nie aprobowała jej ówczesnego sposobu ubierania się. Twierdziła, że normalna kobieta i dziewczyna z normalnego domu powinna chodzić w spódniczce lub sukience, a nie w spodniach i to jeszcze o tak dziwnym kroju, a włosy powinny być odpowiedniej długości i związane lub upięte w schludną fryzurę, a nie krótkie i wystrzępione, jak u stracha na wróble. Pani Hanka w latach swej nastoletniości preferowała modę w stylu punk, charakteryzującą się zamierzoną niedbałością, wręcz sprawiającą wrażenie niechlujności, biżuterią „przywodzącą na myśl stoisko w sklepie żelaznym” i fryzurami najczęściej farbowanymi na czarny kolor z licznymi jaskrawymi pasmami, o charakterystycznej wystrzępionej krótkiej linii. Hanka ukończyła zasadniczą szkołę zawodową o kierunku handlowym, zaraz po ukończeniu szkoły podjęła pracę w handlu, gdzie pracuje do dnia dzisiejszego, jest matką dziewiętnastoletniej dziewczyny. Córka Hanki po ukończeniu liceum o profilu ekonomiczno-administracyjnym pozostaje bez pracy, nie chce też podjąć nauki na studiach wyższych czy skorzystać z innych form kontynuacji edukacji, pozostaje na utrzymaniu matki. Nastolatka twierdzi, że nauka nic jej nie da, że to marnowanie czasu, gdyż nawet ukończone studia nie dadzą to gwarancji otrzymania pracy takiej, jaka spełniłaby jej oczekiwania pod względem płacy i atrakcyjności; dziewczyna widzi się w branży muzycznej, aktorskiej, względnie innych kręgach związanych z szeroko pojętym show-biznesem. Trudno odmówić córce Hanki urody zewnętrznej, tak bardzo przydatnej w karierze scenicznej – to posiada na pewno, ale do rozwoju kariery takiej, jaką sobie wymarzyła, potrzebne jest jeszcze coś, co potwierdziłoby jej talent, a tego na obecnym etapie tej młodej kobiecie brakuje. Hanka mimo to jest zafascynowana swoją córką i nie mniej niż ona sama wierzy w cudowny zbieg okoliczności, który otworzy dziewczynie drogę do wielkiego świata i sławy. Matka wspiera swoją córkę we wszystkich poczynaniach, jest z niej dumna i pełna oczekiwania lepszego jutra. Razem jeżdżą na castingi organizowane przez producentów pokazów i seriali społecznych typu „Dlaczego ja” czy „Ukryta prawda”, w czym wykazują bardzo dużą wytrwałość i determinację. Zauroczenie matki córką przekłada się także na sferę wyglądu zewnętrznego, szczególnie po rozwodzie Hanki z mężem. Zaczęła ona wówczas bardziej zwracać uwagę na swój ubiór i fryzurę, chciała zmienić swój wygląd i wtedy z pomocą przyszła jej nastoletnia, córka udzielając rad, z których kobieta bardzo chętnie korzystała, w dość krótkim czasie zmieniając zupełnie swój wizerunek i mimochodem stając się nieco starszą kopią własnej córki.

²² Imiona osób badanych zostały na ich prośbę zmienione.

Mężczyźni rzadziej przyznają się otwarcie do słuchania rad młodzieży i ulegania ich sugestiom. Część ojców, posiadających dzieci w nastoletnim wieku, w ogóle nie przyznaje się do jakichkolwiek takich zachowań, z kolei część z nich mówi, że w prawdzie nie pyta wprost syna czy córki, jak wykonać jakąś czynność, związaną z obsługą na przykład telefonu komórkowego, ale podpatruje młodzież niby mimochodem i w ten sposób poznaje tajniki nowinek technicznych lub nowe dla siebie style ubierania się. Czterdziestotrzyletni Eryk, absolwent technikum kolejowego, pracownik kolei i ojciec osiemnastoletniego syna, którego wychowuje samotnie, odkąd trzy lata temu został wdowcem, twierdzi, iż czuł się nieco skonfundowany, kiedy nie potrafił poradzić sobie z nowym telefonem komórkowym. Wiedział, że jego syn, uczeń technikum informatycznego, świetnie zna się na nowych technologiach, ale niezręcznie było mu prosić go o pomoc. Uważał, że podobne sytuacje burzą jego ojцовski autorytet w oczach syna. Głowił się więc nad rozszyfrowaniem nieznanych sobie określeń i nazewnictwa fachowego, zawartych w dołączonej do urządzenia instrukcji obsługi, robił dobrą minę do złej gry. Jego syn obserwował zmagania ojca. W pewnej chwili zaproponował ojcu pomoc. Eryk nie od razu zgodził się przyjąć propozycję, ale zrobił to, zaznaczając przy tym, że nie może rozgryźć jednej, może dwóch funkcji, co oczywiście było odwrotnością jego dotychczasowych osiągnięć – do tej pory bezbłędnie opanował tylko dwie funkcje: włączanie i wyłączanie smartfona. Syn w bardzo prosty sposób wytłumaczył ojcu działanie podstawowych funkcji. Pan Eryk przyznał później, że chwile spędzone wraz z synem nad poznawaniem nowych technologii były bardzo przyjemne i stanowiły pewne wzajemne zbliżenie się do siebie. Syn bardzo urósł w jego oczach, ojciec podziwiał jego bardzo dobrą znajomość słownictwa fachowego i sprawność w posługiwaniu się skomplikowanym urządzeniem.

Inny tym razem czterdziestopięcioletni mężczyzna o imieniu Roman, magister, żonaty, ojciec dwojga dzieci, przyznaje się do czegoś, co na własny użytek nazywa nieco żartobliwie pewną formą naśladowniczego podglądactwa rodzicielskiego, które ma szczególnie zastosowanie w kwestiach dotyczących trendów w modzie męskiej. Roman od lat jest urzędnikiem w instytucji państwowej, gdzie zajmuje stanowisko kierownicze, w związku z tym jego styl ubierania się jest zdominowany przez wymogi miejsca pracy i nie wykracza przeważnie poza dobrze skrojony garnitur, świeżą koszulę i dobrany kolorystycznie krawat. Niemniej, wraz z wiekiem i świadomością coraz szybciej upływającego czasu, chciałby on niekiedy dodać swojemu wizerunkowi tak zwanego „młodzieńczego pazura” i wtedy właśnie uruchamia proces tego, co nazywa podglądactwem. Niby mimochodem przegląda czasopisma syna, dwudziestoletniego studenta, baczniej przygląda się jego odzieży, krojowi dżinsów i kolorystyce bawełnianych t-shirtów. Przyznał, że jakiś czas temu pod wpływem tych obserwacji,

postanowił odejść w mniej oficjalnych sytuacjach zawodowych od noszenia garniturów i zastąpić je marynarką połączoną z ciemnymi spodniami dżinsowymi, tak, jak to podejrział u syna i uznał za ciekawe rozwiązanie. Dodał też, że ostatnio pożyczył od niego kilka płyt z muzyką, których słucha podczas jazdy samochodem i co ciekawe, nie przypuszczał, że ten typ muzyki tak bardzo przypadnie mu do gustu. Roman z lat swojej młodości pamięta najbardziej sztywną i pełną rygoru sytuację domową. Jego ojciec lekarz był bardzo wymagający wobec swoich dzieci, ale i wobec siebie samego. Oczekiwał nienaganego zachowania i manier oraz nieskazitelnego ubioru. Roman nie pamięta, ażeby widział kiedykolwiek ojca ubranego inaczej jak w garnitur; nawet, gdy był już bardzo chory i większość czasu spędzał w łóżku, jego piżama musiała być codziennie świeża i zapięta na wszystkie guziki. Przez wiele lat Roman postępował według zasad wyniesionych z domu rodzinnego, a jego dewizą stała się dewiza jego ojca: elita powinna być widoczna na pierwszy rzut oka. Żona Romana, czterdziestodwuletnia Irena, lekarz pediatra, pochodząca tak samo jak mąż z rodziny lekarskiej, ma bardziej liberalny stosunek do wszelkich młodzieżowych nowinek. Bardzo chętnie podczas zakupów odzieżowych korzysta z doradztwa siedemnastoletniej córki, ale nie ulega całkowicie porodom nastolatki. Sama dobrze wie, w jakich krojach i kolorach wygląda najkorzystniej i takie rzeczy kupuje, ale jeżeli chodzi o wybór dodatków i sztucznej biżuterii, folguje swojej fantazji i ochoczo zdaje się na gust córki, gdyż, jak twierdzi, drobiazgi mogą całkowicie zmienić strój i kobiecie, która go nosi, odjąć lat. Jak twierdzi Irena (potwierdza jej córka), ma z córką bardzo dobry kontakt, rozumieją się i zgadzają w większości spraw. Ich wspólną pasją jest film. Dość często wybierają się razem do kina, przy czym na zmianę wybierają film, jaki będą oglądały. Raz wyboru dokonuje matka i wówczas jest to przeważnie obraz uznawany przez krytykę za wartościowy, innym razem wybór przypada córce i wówczas jest to zawsze film znajdujący się na młodzieżowej top-liście, co nie znaczy, że Irena nudzi się oglądając go; wręcz przeciwnie: przeważnie wychodzi z sali kinowej z przeświadczeniem dobrze i wartościowo spędzonego czasu. Dzięki temu, że ogląda filmy wybierane przez córkę, jest bardziej otwarta na sprawy młodych, bardziej je rozumie i potrafi zaakceptować, a nawet wczuć się w inność młodego pokolenia. Dzieje się tak po pierwsze z racji oglądanego obrazu i przedstawionych w nim problemów, po drugie sam wybór konkretnego filmu przez córkę, jego rodzaj, tematyka, a nawet obsada, dają Irenie ważne wskazówki co do emocjonalnego samopoczucia i nastroju dziewczyny. Irena twierdzi, że filmy są swoistym kodem porozumiewawczym między nią a córką, że czasami za ich pomocą porozumiewają się bez słów. Dzięki temu filmowemu zwyczajowi Irena zauważyła, że niektóre młodzieżowe niekonwencjonalne zachowania i sposoby okazywania swojej tożsamości poprzez strój, fryzurę czy muzykę są przez nią o wiele lepiej rozumiane i dzięki temu tolerowane.

Są też rodzice otwarcie przyznający się do tego, że proszą swoje dziecko o wytłumaczenie działania nowego telefonu, komputera czy sprzętu grającego, nie widząc w tym nic złego czy wręcz uwłaczającego godności rodzica. Twierdzą nawet, że chwile wspólnego rozgryzania nowinek technicznych dostarczają zazwyczaj zarówno im, jak i ich synom czy córkom, wielu radości i są powodem do zbliżenia się. Wielu mężczyzn z tych deklarujących wspólne z dziećmi zainteresowania nowymi technologiami, równocześnie twierdzi, iż ma to miejsce wyłącznie w sferach elektroniki i nośników informacji, bo jeżeli chodzi o większe sprzęty (typu nowa kosiarka do trawnika, duży sprzęt AGD czy samochód), są przekonani, że mają większą wiedzę i kompetencje i nie są już tak skłonni do słuchania rad młodszych. Przykładem takiego postępowania może być Piotr, czterdziestoletni robotnik z wykształceniem zawodowym, żyjący od kilkunastu lat w nieformalnym związku z trzydziestosiedmioletnią matką swoich dwojga dzieci – Dorotą. Piotr jest pasjonatem Internetu, posiada swoje profile na kilku portalach społecznościowych, często zabiera głos w dyskusjach na forach tematycznych, dotyczących majsterkowania i motoryzacji czy życia miasta, lubi także gry komputerowe, których bakcyła złapał od swojego nastoletniego syna. Początkowo, gdy widział jak czternastolatek gra w coraz to nowe gry, denerwował się tym, złościło go, że dzieciak „zużywa sprzęt i energię elektryczną na niepotrzebne bzdury”, wypominał mu zmarnowany czas, który powinien poświęcić na odrabianie lekcji i czytanie książek. Dopiero, gdy raz i drugi zasiadł razem z synem przed ekranem komputera, oczywiście w celu kontroli zawartości gier pod względem treści nieodpowiednich dla dziecka w jego wieku, zauważył, że ciągnie go do tego świata wirtualnego. Po jakimś czasie zaczął całkiem jawnie dzielić z synem, a z czasem także i z córką, zamiłowanie do gier interakcyjnych. Początkowo najwięcej problemu miał ze zrozumieniem komend w grach, gdyż były one najczęściej podawane w języku angielskim, którego nie znał w ogóle, bo nigdy się go nie uczył i tu bardzo przydatna okazała się wiedza dzieci znających w stopniu wystarczającym ten język. Z biegiem czasu Piotr również nauczył się podstaw angielskiego, przynajmniej w stopniu pozwalającym mu na samodzielne zrozumienie większości komend i opisów. Partnerka Piotra, Dorota jest pracownicą fizyczną w fabryce produkującej podzespoły AGD i, jak sama o sobie mówi, jest kobietą zapracowaną, dzielącą swój czas pomiędzy pracę, dom i dojazdy, które zajmują jej dodatkowo trzy godziny dziennie. Dorota pracuje zawodowo od niedawna, wcześniej, gdy dzieci były młodsze, nie było to możliwe, ale teraz, gdy córka ma już 15 lat i dużo pomaga jej w prowadzeniu gospodarstwa domowego, może pracować. Córka bardzo często przyrządza obiady, co robi bardzo chętnie, bo bardzo lubi gotować, jest to jej pasja i po gimnazjum chciałaby uczyć się w technikum gastronomicznym. Dziewczyna wprowadza bardzo dużo urozmaiceń

w jadłospisie rodziny poprzez eksperymenty z kuchniami świata. Czasami zupełnie przełamuje stereotypy i zwyczaje przyjęte w polskiej kulturze żywieniowej i serwuje rodzinie egzotyczne specjały lub rodzime produkty przyrządzone w fantazyjny sposób. Jednakże najczęściej na ich stole gości kuchnia włoska, która jest syta, smaczna i stosunkowo tania. Dorota w sprawach kulinarnych zaufała całkowicie córce i zarówno ona, jak i reszta rodziny, chętnie poddaj się testom kulinarnym dziewczyny. Piotr, zapytany o własne wspomnienia ze swojego nastoletniego życia, mówił, iż ojciec rzadko brał pod uwagę jakiegokolwiek jego rady, uznając syna za zbyt mało doświadczonego. Bywało i tak, że ojciec nawet nie pozwalał mu dotykać nowych sprzętów i urządzeń z obawy, że je popsuje. Być może takie postępowanie było obrazem Polski socjalistycznej, kiedy zakupienie jakiegokolwiek sprzętu nie należało do rzeczy łatwych, a jeśli już udało się coś zdobyć, traktowano to jak cenny nabytek i bezpieczniej było ograniczyć do minimum liczbę osób mających do niego dostęp. Piotr pochodzi z rodziny robotniczej, jego ojciec ukończył siedem klas szkoły podstawowej, matka podobnie. Rodzina Piotra nosiła wszelkie cechy stylu patriarchalnego, ojciec był niekwestionowaną głową rodziny i do niego należało ostateczne słowo we wszystkich kwestiach, nawet tych, na których niewiele się znał, jak kuchnia, zakup odzieży dla dzieci, przyborów szkolnych czy sprzętów gospodarstwa domowego. Rzadko kiedy słuchał czyichkolwiek rad, a już nigdy, jeżeli pochodziły one od dzieci, nawet wtedy, gdy miały rację jako osoby już dorosłe. Tak było na przykład w kwestiach zdrowia w przypadku siostry Piotra, która jest pielęgniarką czy w przypadku brata technika elektryka wówczas, gdy w domu przeprowadzano remont instalacji elektrycznej. Z podobnej rodziny pochodzi również Dorota, z tą jednak różnicą, że jej rodzina mieszkała na wsi. Pochodzenie nie przeszkadza Piotrowi i Dorocie mieć odmienne od wyniesionych z domów rodzinnych podejście do wiedzy i umiejętności ich własnych dzieci. Oboje chętnie korzystają z rad i swoich nastoletnich pociech, nie uznają tego za jakąkolwiek formę uwłaczania godności rodzica, a wręcz przeciwnie – cieszą się, że w ten sposób wspomagają ich rozwój i przyczyniają się do poszerzania ich zainteresowań i budowania planów na przyszłość.

Podobnego zdania jest też Alina wychowująca samotnie szesnastoletniego syna. Jej stosunki z nastoletnim dzieckiem oparte są na wysoko posuniętym liberalizmie. Stara się nie ingerować w życie syna, sprawując nad jego postępowaniem dyskretną kontrolę, raczej mającą na celu zapewnienie chłopcu bezpieczeństwa niż udzielanie mu nakazów, jak ma postępować. Alina ma 43 lata, jest pracownicą dużego biura rachunkowego, gdzie zajmuje samodzielne kierownicze stanowisko, nigdy nie była zamężna, z ojcem syna nie utrzymuje kontaktów, twierdzi, że wyjechał kilkanaście lat temu do USA i od tego czasu nie miała od niego żadnych wieści. Alina jest dumna z siebie, że udało jej się

pozbierać po rozstaniu z partnerem i, mimo ciężkich chwil, dać sobie radę z wychowaniem dziecka. Czuje też dumę z syna, który jest bardzo dobrym uczniem i świetnym sportowcem, biorącym udział w licznych zawodach pływackich, podczas których zajmuje wysokie lokaty. O ile Alina w sportowych sukcesach syna uczestniczy jako kibic (wprawdzie zaangażowany emocjonalnie), o tyle inna jego pasja stała się także jej udziałem. Syn Aliny od jakiegoś czasu należy do miłośników mangi, czyli japońskiego komiksu. Początkowo jego zainteresowanie ograniczało się do czytania komiksów i oglądania kreskówek, po pewnym czasie to niewinne zainteresowanie ewoluowało i młodzieniec zaczął nie tylko czytać i oglądać, ale samodzielnie tworzyć rysunkowe historyjki. Alina najpierw nie zwracała większej uwagi na nowe zainteresowanie syna, uznając je za jedno z wielu przejściowych fascynacji, ale wraz ze wzrostem jego oczarowania, zaczęła więcej uwagi poświęcać temu zjawisku, a im bardziej zagłębiała się w nie, tym bardziej ją ono fascynowało. Razem z synem spędzają sporo czasu na lekturze komiksów, z czasem zainteresowanie to przeniosło się na chęć poznawania kultury japońskiej w ogóle. W ich domu zaczęły pojawiać się typowe ozdoby manga, kwiaty, smoki i wielkookie postacie, zaczęli też próbować tradycyjnych potraw kuchni japońskiej. Ich wspólnym wielkim marzeniem jest podróż do Japonii, ale nie stać ich na razie na taki wydatek, więc starają się rekompensować ten brak domową nauką japońskiego, niestety, jak mówi Alina, z marnym skutkiem. Najprawdopodobniej matka ulegnie namowom syna i sfinansuje mu profesjonalny kurs tego języka. Alina jest szczęśliwa, że może uczestniczyć w pasji syna, wspomina też, że rodzice bardzo rzadko pochwalali jej zainteresowania, jakie przejawiała będąc w wieku swojego syna, a już na pewno nigdy ich z nią nie dzielili. Kobieta pamięta, że będąc nastolatką marzyła o nauce tańca latynoamerykańskiego, niestety rodzice szybko ostudzili jej zapał, nie pozwalając uczestniczyć w zajęciach koła tanecznego, co motywowali tym, że zajęcia odbywają się na drugim końcu miasta i młoda dziewczyna nie powinna jeździć autobusami sama, bo to niebezpieczne, a poza tym nie widzieli sensu nauki tańca latynoamerykańskiego w polskim mieście z tradycjami górniczymi. Uznali, że lepszym wykorzystaniem czasu będą dodatkowe lekcje matematyki i języka niemieckiego. Owszem, zajęcia te przydały jej się bardzo, bo pozwoliły bez większych problemów zdać maturę i dostać się na dobry kierunek studiów, ale niespełniona tęsknota za sambą i rumbą pozostała na długie lata. Alina nie raz zastanawiała się, jak potoczyłoby się jej życie, gdyby poszła alternatywną ścieżką. Być może nie byłaby teraz księgową, ale łączyłaby pracę z pasją i miałaby szkołę tańca latynoamerykańskiego, być może wyjechałaby razem z ukochanym do USA, a może on pozostałby w Polsce? Takich „być może” jest wiele. Czasami, przyglądając się synowi rysującemu kolejną mangę, zręcznie posługującemu się ołówkiem i gumką, zastanawia się,

jakby jej życie wyglądało, gdyby mogła również użyć gumki i wymazać niektóre chwile, po czym zastąpić je nowo narysowaną alternatywą. Z drugiej strony ważną rzeczą, jakiej nauczyła się zgłębiając tajniki kultury, jest przyjmowanie życia z wdzięcznością i pokorą, akceptowanie jego złych stron jako koniecznej nauki.

Powyższe, w niektórych momentach bardzo osobiste, krótkie przedstawienia obserwacji i rozmów z osobami biorącymi udział w mini-badaniu (mającym na celu pochylenie się nad kwestią udziału młodzieży w kreowaniu współczesnego świata swoich rodziców, wychowanych w latach przed transformacją polityczno-gospodarczą i społeczną zapoczątkowaną w 1989 roku), pokazują, iż sprawdzają się futurystyczne przewidywania Margaret Mead. Obecna młodzież, w odróżnieniu od czasów młodości swych rodziców, posiada o wiele większy wpływ na kształtowanie się tego, co można nazwać tworzeniem wewnętrznej kultury rodzinnej. Każda rodzina posiada swój niepowtarzalny stygmat kulturowy, który w różnym stopniu jest wprawdzie zależny od kultury otoczenia i tworzy swe podwaliny na jej doświadczeniach, ale zachowuje swą integralność na tyle, że pozwala swym członkom wyróżniać się na tle ogółu; jest jakby kulturowym odciskiem linii papilarnych. Przykładem takiej indywidualności mogą być chociażby sposoby organizowania uroczystości i obchodzenia świąt. W każdym niemal domu w święta Bożego Narodzenia się choinkę, ale w niektórych domach jest to zawsze choinka żywa, bo to zgodne ze zwyczajem rodzinnym i członkowie tej rodziny nie wyobrażają sobie plastikowego drzewka u siebie w domu. Tak samo w jednych rodzinach podczas wigilijnej wieczerzy spożywa się barszcz z uszkami, a w innych zupełnie grzybową, bo tak było od zawsze. Podobnie w wigilię Wielkiej Nocy znakomita większość Polaków udaje się z koszykiem do kościoła, aby dokonać rytualnego poświęcenia znajdujących się w nim pokarmów i tym samym zapewnić sobie i swojej rodzinie szczęście na cały rok. Gdy zehrzymy do poszczególnych koszyków, znajdziemy tam zazwyczaj podobne tradycyjne przysmaki, ale są także różnice. Podczas jednej z takich uroczystości byłam świadkiem rozmowy dwóch dziewcząt w wieku około ośmiu, dziewięciu lat. Dzieci zaglądały sobie wzajemnie do koszyczków i porównywały znajdujące się w nich rzeczy. Jedna z dziewcząt miała w koszyczku (obok pisanek, wędlin, ciasta i innych tradycyjnych atrybutów) cukrowego baranka, druga z kolei zajączka. Właścicielka baranka zapytała koleżankę o sens posiadania zajączka, skoro to baranek jest symbolem świąt wielkanocnych, z kolei posiadaczka zająca odpowiedziała, że zajązek jest symbolem wiosny i u niej w domu do koszyczka zawsze się wkłada zajączka, bo taki mają zwyczaj. Każda z tych dziewczynek miała rację, bo każda z nich kultywowała rodzinną tradycję, czyli na –przyjętym za normę w jej kręgu kul-

tutowym – rytualnym zwyczaju święcenia pokarmów zostawiała odcisk kulturowych linii papilarnych swojej własnej rodziny.

W omawianych powyżej przypadkach rodzin Hanki, Eryka, Romana i Ireny, Piotra i Doroty oraz Aliny mamy z kolei do czynienia ze zjawiskiem wprowadzania przez młodych członków rodzin pewnych nowości, można powiedzieć pewnych modyfikacji w dotychczasowym, nierzadko przekazywanym z pokolenia na pokolenie, modelu tradycji rodzinnych. Stąd wniosek, że o ile linie papilarne znajdujące się na opuszkach palców są niezienne, o tyle te symboliczne kulturowe linie papilarne rodziny mogą ulec pewnym modyfikacjom, chociażby poprzez regres lub regres intelektualny i zawodowy członków rodziny, zmianę statusu materialnego czy zmianę składu osobowego rodziny. Rodzina i jej członkowie w dalszym ciągu pozostawiają we wszelkich miejscach swej bytności swój indywidualny kulturowy odcisk, ale nie musi to być identyczny odcisk z tym pozostawionym poprzednio.

Streszczenie

W latach 60. ubiegłego wieku amerykańska antropolog Margaret Mead dokonała podziału kultury. Trzeci z tych typów – prefiguratywny, oznacza, że w nieokreślonej przyszłości nadejdą czasy, gdy dorośli zaczną uczyć się od młodszych pokoleń. Niniejszy tekst jest próbą skonfrontowania meadowskiej „nieokreślonej przyszłości” ze współczesną rodziną, żyjącą w realiach polskiego miasta średniej wielkości. Dla sprawdzenia tego przeprowadzone zostały obserwacje i rozmowy z członkami rodzin, podobnych pod względem miejsca zamieszkania i wieku ich członków, ale bardzo zróżnicowanych pod względem statusu społecznego, materialnego i poziomu wykształcenia. Przeprowadzenie tych mini-badań miało na celu stwierdzenie lub zaprzeczenie faktu wkroczenia kultury prefiguratywnej w życie przeciętnej polskiej rodziny.

Słowa kluczowe: kultura prefiguratywna, młodzież, zwyczaje, rodzina.

Summary

In the 60s last century American anthropologist Margaret Mead made the division of culture. The third of these types – pre-figurative, says that in the indefinite future times would come when adults begin to learn from the younger generations. This text is an attempt to confront this conception with modern family living in the reality of the Polish town of medium size. To test this observations have been carried out and interviews with family members (similar in terms of residence and age of their members, but very different in terms of social status and level of education material) were made. Carrying out these mini-studies was to confirm or deny the fact of pre-figurative culture entering into life of the average Polish family.

Key-words: pre-figurative culture, teenagers, customs, family.

Bibliografia

Bernstein B. (1990), *Odtwarzanie kultury*, Warszawa.

Ferenz K. (1995), *Wprowadzanie dzieci w kulturę*, Wrocław.

Mead M. (1987), *Kultura i tożsamość Studium dystansu międzypokoleniowego*, PWN, Warszawa.

Waldemar Basak

Spółeczna Akademia Nauk

Nauczanie zintegrowane w opiniach nauczycieli

Integrated learning in the opinion of teachers

Wprowadzenie

Widoczny rozwój technologiczny każdej dziedziny działalności ludzkiej wkracza również do szkoły, która staje się dziś „szkołą informatyczną”. W dobie informatyki, komputerów, Internetu, dostępu do pełnej informacji, szkoła przestaje być głównym źródłem wiedzy, a nauczyciel encyklopedią. W tej sytuacji szkoła musi ulec gruntownej przemianie, aby mogła stawić czoła i sprostać nowym wyzwaniom. Naczelnym zadaniem edukacji staje się przygotowanie każdej jednostki do twórczego uczestnictwa w informatycznej cywilizacji, a także do jej doskonalenia i rozwoju. W przechodzeniu do cywilizacji informatycznej poszukuje się w edukacji nowych form kształcenia i alternatywnych rozwiązań. W poszukiwaniach tych duży nacisk kładzie się na: życie człowieka i jego potrzeby w zmiennych warunkach cywilizacji informacyjnej, podmiotowość i samodzielność, rozumienie świata i humanistyczne wartości jego rozwoju, umiejętność uczenia się i przewyższania problemów. „U podstaw przemian współczesnej szkoły winny znaleźć się takie idee jak: uczyć się, aby być; uczyć się bez granic; uczyć się przez całe życie; uczyć się, aby żyć wspólnie; uczyć się, aby wiedzieć i działać” [Bereźnicki 2005, s. 40]. Dlatego w koncepcji współczesnego kształcenia należy wprowadzać uczniów już w młodszym wieku szkolnym w samodzielny, aktywny i prawidłowy proces poznawczy, w którym umiejętności stają się środkiem w dochodzeniu do wartościowania własnych zachowań i określaniu sensowności podejmowanych zadań. Ważną rolę w tym procesie odgrywa samodzielny wysiłek uczniów, wspomagany przez nauczyciela stosującego metody aktywizujące, które przyczyniają się do wzro-

stu świadomego stosunku do poznawanych treści i stwarzają duże możliwości wzbogacenia rozwoju osobowości danej jednostki.

Alternatywą dla nauczania encyklopedycznego stało się od 1999 roku nauczanie zintegrowane, które weszło do szkół wraz z reformą edukacji. Wprowadzenie integralnego systemu kształcenia miało sprawić, by przejście dziecka z przedszkola do szkoły odbyło się w sposób płynny, a następnie złagodziło granicę między nauczaniem początkowym (klasy I-III) a blokowym (klasy IV-VI). Edukacja wczesnoszkolna łączy zabiegi dydaktyczne i wychowawcze wokół osoby ucznia i jego rozwoju intelektualnego, emocjonalno-społecznego oraz fizycznego. W koncepcji tej dziecko, postrzegane jako podmiot, poznaje świat całościowo wraz z jego zależnościami.

Kształcenie we współczesnej szkole powinno być nowoczesne i efektywne, rozumiane jako kształcenie dla rozwoju. Jest to możliwe dzięki kompetentnemu planowaniu działań pedagogicznych przez nauczycieli, którzy powinni dążyć do właściwej realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego. Aby osiągnąć zamierzone rezultaty kształcenia, należy dobrać odpowiednie strategie i metody. W edukacji wczesnoszkolnej zależą one od możliwości psychofizycznych dziecka oraz jego specyficznych potrzeb. Dlatego nauczyciel powinien traktować dziecko jako podmiot edukacji, mając na względzie jego indywidualność; powinien pozwolić uczniowi na odgrywanie zróżnicowanych ról, co wyzwoli w dziecku tkwiące w nim naturalne możliwości. Taką metodą może być nauczanie zintegrowane, w którym aktywność powinna stać się podstawowym warunkiem uczenia się i rozwoju.

W celu zwiększenia efektywności kształcenia, nauczyciele klas I – III powinni stosować „konstruktywistyczny model kształcenia. Model ten obejmuje pięć podstawowych etapów: orientację, diagnozowanie uprzedniej wiedzy, rekonstrukcję wiedzy, aplikację oraz przegląd zmian” [Michalak 2004, s. 22]. Wskazane jest także stosowanie strategii aktywizującej, gdzie uczeń aktywnie poszukuje wiedzy i samodzielnie ją konstruuje [Michalak 2004, s. 35]. Strategia ta pozwala na dialog, negocjacje, szanuje różnice w myśleniu. Nauczyciel, projektując zajęcia, bierze pod uwagę zainteresowania ucznia, jego możliwości, potrzeby oraz oczekiwania. Uczenie się powinno przebiegać na rozwiązywaniu problemów, stawianiu pytań, badaniu, współdziałaniu z innymi, na formułowaniu własnych rozwiązań.

Takie konstruktywistyczne podejście traktuje ucznia jako odkrywcę, naukowca, który obserwuje i doświadcza, a następnie interpretuje i przetwarza rzeczywistość na swój indywidualny, niepowtarzalny sposób. Od nauczyciela zaś wymaga się kreatywności i twórczych metod pracy z uczniem. Jednakże „sama metoda, nawet najlepsza, nie zapewnia jeszcze praktycznych efektów. Jej potencjalna wartość aktywizuje się dopiero w racjonalnej działalności peda-

gogenicznej nauczyciela” [Zborowski 1966, s. 168]. Tak więc cały proces dydaktyczno-wychowawczy i jego powodzenie zależą od osoby nauczyciela.

1. Edukacja wczesnoszkolna

„Do najważniejszych zadań początkowego szczebla edukacji należy wspomaganie i stymulowanie rozwoju dziecka, a w szczególności jego dyspozycji poznawczych i zdolności twórczych, motywacji do umiejętności i nauki samodzielnego uczenia oraz komunikowania się i współżycia z innymi ludźmi” [Bałachowicz 2007, s. 177]. Podstawową formą organizacyjną edukacji wczesnoszkolnej jest dzień pracy i aktywność dziecka, zgodna z określoną koncepcją planu nauczania, który zawiera rejestr kierunków czy zakresów edukacji oraz wymiar czasu. Istotnym elementem planu nauczania, opartego na zintegrowanej organizacyjnie aktywności dzieci, są tak zwane globalne jednostki metodyczne. Szczegółową formę pracy stanowią zajęcia zróżnicowane organizacyjnie ze względu na wiek dzieci. Wszystkie rodzaje zachowań dzieci, i te swobodne, i te organizowane, mają charakter programowy. Niemniej jednak nauczyciel „dyskretnie uczestniczy i inspiruje zajęcia mające w zamyśle poznawanie znaków językowych (opowiadania nauczyciela, czytanie przezeń tekstów literackich, inscenizacje itp.), symboli matematycznych (wyodrębnianie zbiorów, dosuwanie, odsuwanie elementów zbiorów, poznawanie cyfr jako znaku – symbolu liczb, znaków relacji między liczbami – znaku dodawania odejmowania, równości itp.), technik plastycznych (malowanie, rysowanie, kształtowanie itp.), znaków akustyczno-motorycznych (zajęcia muzyczno-ruchowe) itp.” [Więckowski 2006, s. 94].

W ciągu danego dnia należy uwzględnić rytm biologicznej sprawności dziecka i dlatego organizuje się przemiennie różne rodzaje aktywności. „Po zajęciach wymagających sprawności umysłowej powinny być projektowane zajęcia eksponujące rozwijanie wyobraźni (np. plastyczne) czy potrzeb badawczych (np. środowiskowe) itp.” [Więckowski 2006, s. 94]. „Podstawowymi formami aktywności dzieci w młodszym wieku szkolnym są zabawa i uczenie się okolicznościowe, oparte na działaniu, manipulowaniu, eksperymentowaniu. Dlatego w dwóch pierwszych latach nauki integralnej stosuje się zabawowe, aktywizujące metody pracy. Natomiast w klasie trzeciej stosuje się coraz częściej metody problemowe, praktycznie przygotowując dzieci do samodzielnego poszukiwania i przekazywania informacji z różnych źródeł” [Świdrak-Łopatkiewicz 2002, s. 203].

Wszystkie rodzaje edukacji i projektowanych zajęć w programie i planie pracy mają dla rozwoju dzieci w grupie jednakowo ważne znaczenie, a określony rodzaj edukacji nie może być preferowany kosztem innego. Czas przeznaczony na pracę z dziećmi należy rozłożyć równomiernie na wszystkie rodzaje

edukacji. Tak więc edukacja wczesnoszkolna staje się „ośrodkiem wielokierunkowej aktywności dziecka” [Więckowski 2006, s. 95].

2. Nauczanie zintegrowane w szkole współczesnej

Współczesna edukacja zintegrowana to proces ciągłych przemian, przewartościowań, dokonujących się na podłożu zmian społecznych i ustrojowych, a także nowe zrozumienie dziecka, jego wewnętrznych możliwości, wartości, siły i nabytych doświadczeń. Do najważniejszych zadań edukacji wczesnoszkolnej należy wspomaganie, wspieranie i stymulowanie rozwoju dziecka, niwelowanie różnic, wyrównywanie braków rozwojowych, stwarzanie możliwości realizowania siebie i budowania systemu wartości” [Włoch 2007, s. 172]. „... Nowoczesne nauczanie winno być nastawione na pobudzanie, aktywizowanie i rozwijanie działalności poznawczej uczniów w procesie nauczania – uczenia się, rozwijanie ich twórczych postaw i skłanianie do podejmowania różnorodnych działań kreatywnych, zaznajamianie z pożądanym społecznie systemem wartości i kształtowanie przekonań o konieczności przestrzegania ich we własnym postępowaniu, wdrażanie dzieci do współżycia w grupach rówieśniczych, podejmowania działań dla innych ludzi oraz kształtowanie trwałych motywów i chęci uczenia się” [Cackowska 1992, s. 7].

Kształcenie zintegrowane stanie się szansą i przyjemnością dla uczniów wtedy, kiedy zostaną wprowadzone niezbędne zmiany w procesie edukacji, tj.:

- zindywidualizowanie procesu rozwoju na miarę ucznia,
- zdiagnozowanie uczniów, poznanie ich wiedzy, umiejętności i doświadczeń,
- tworzenie przestrzeni edukacyjnej do samodzielnego uczenia się i pokonywania trudności, dokonywania odkryć i realizowania samego siebie,
- wykorzystanie różnorodnych form organizacyjnych, a nie stawianie przed dziećmi tych samych zadań,
- wychodzenie poza ławkę szkolną, wykorzystanie środowisk lokalnych w procesie kształcenia,
- wprowadzenie wielości i różnorodności źródeł informacji, a nie tylko wybranego podręcznika i nudnych ćwiczeń,
- wprowadzenie innowacyjnych metod, które pozwalają uczniom na badanie, przetwarzanie, samodzielne poszukiwanie i rozwiązywanie problemów,
- łączenie kształcenia z wychowaniem, stymulacja nie tylko struktur poznawczych, ale również emocjonalno-motywacyjnych,
- uczenie oparte na samoregulacji i refleksji,
- uwzględnianie rytmu biologicznego i sprawności dziecka,

- współpracą z domem rodzinnym, polegającą na wspieraniu w podejmowanych działaniach [Włoch 2007, ss. 175–176].

3. Rola i zadania nauczyciela w koncepcji nauczania zintegrowanego

W reformowanym systemie edukacji zmianie i modyfikacji ulegają funkcje, czynności i zadania nauczycieli. Najważniejsze z nich to:

1. Organizowanie procesu nauczania – uczenia się uczniów przy kierowniczej i wspierającej roli nauczycieli, tak, aby wywołać wielostronną aktywność ukierunkowaną na formułowanie i realizowanie strategii edukacyjnej: „Rozumieć świat – kierować sobą”;
2. Organizowanie procesu wychowania w całym życiu szkolnym i środowiskowym, wpływanie na postawy społeczne młodzieży, współkształtowanie jej charakterów i umiejętności współżycia we wspólnotach, rozwój samorządności i realizacja praw dziecka;
3. Opieka nad młodzieżą, diagnozowanie sytuacji i potrzeb, socjalizacja i resocjalizacja, przeciwdziałanie patologiom społecznym. Współpraca z rodziną i środowiskiem lokalnym, rozwijanie pogłębionego dialogu wszystkich podmiotów edukacji na temat dziecka, szkoły, rodziny i środowiska;
4. Orientacja i wspomaganie młodzieży w kształtowaniu jej planów edukacyjnych i życiowych;
5. Działalność nowatorska, inicjowanie nowych rozwiązań w nauce i pracy uczniów, przez uruchamianie motywacji pozytywnej i wskazywanie na potrzebę więzi teorii i praktyki pedagogiczno-społecznej.

W nauczaniu zintegrowanym główną ideą pracy nauczyciela jest „podmiotowe traktowanie wychowanków, wyrażające się uwzględnianiem ich potrzeb, życzeń i spontanicznie zgłaszanych pomysłów” [Cackowska 1995, s. 97]. Nauczyciel powinien organizować takie sytuacje edukacyjne, w których uczeń ciągle eksperymentuje, działa, weryfikuje, ocenia i w ten sposób zdobywa wiedzę w toku osobistego doświadczenia, bezpośredniego kontaktu i refleksji. Nauczyciel stara się być partnerem, doradcą i przewodnikiem ułatwiającym pokonywanie przez uczniów trudności, wzbogaca ich poczucie godności i wartości. Zachowanie nauczyciela stymuluje uczniów do działania, wspiera, inicjuje rozwój potrzeb, dodaje wiary we własne siły i likwiduje poczucie niepewności oraz lęku. Nauczyciel reaguje także na oczekiwania dzieci, a swym życzliwym stosunkiem do uczniów wzbudza ich zaufanie, szacunek i wspiera rozwój każdego dziecka. Relacje w klasie powinny być „relacjami między istotami równymi w swej godności i wolności” [Adamski 1993, s. 12].

Zadania nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, które powinien realizować w swej codziennej pracy to:

- poznanie każdego ucznia i jego sytuacji społecznej;
- systematyczne prowadzenie obserwacji osiągnięć uczniów (diagnoza i monitoring);
- wdrażanie uczniów do samodzielności, wytrwałości, współpracy w grupie;
- stwarzanie możliwości do podejmowania przez uczniów decyzji związanych z ich procesem uczenia się i brania odpowiedzialności za ich rezultaty np. wybór zadania, źródeł informacji;
- organizowanie sytuacji edukacyjnych, wymagających od uczniów poszukiwania i przekazywania informacji z różnych źródeł;
- organizowanie pracy w grupach zróżnicowanych ze względu na style uczenia się, zainteresowania i zamiłowania oraz poziom osiągnięć szkolnych;
- stwarzanie sytuacji wymagających od dzieci uczenia się, samodzielnego gospodarowania czasem;
- wdrażanie uczniów do dokonywania ewaluacji pracy własnej i innych (rówieśników, dorosłych);
- otaczanie indywidualną opieką zarówno uczniów zdolnych, jak i słabych;
- wdrażanie uczniów do konstruowania struktur wiedzy i umiejętności według wybranych kryteriów, np. zadań życiowych, pojęć kluczowych, strategii działań;
- przyznawanie uczniom prawa do błędu i udzielanie pomocy w ich samodzielnym korygowaniu;
- dostosowanie zadań (poziomu ich złożoności, strategii rozwiązania) do możliwości uczniów;
- stawianie uczniów w sytuacjach problemowych o charakterze dywergencyjnym;
- włączanie dzieci z grup szczególnego ryzyka edukacyjnego do zespołów i przydzielanie im różnych ról oraz eksponowanie ich mocnych stron;
- stosowanie na zajęciach edukacyjnych pracy wielopoziomowej i zróżnicowanej;
- prowadzenie pedagogizacji rodziców celem pobudzania ich do aktywnego wspierania swoich dzieci w procesie edukacyjnym;
- organizowanie spotkań w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli i wymieniać się doświadczeniami [Świdrak-Łopatkiewicz 2002, s. 209].

4. Inne formy pracy w edukacji wczesnoszkolnej (zajęcia z Zippim)

Zadaniem edukacji szkolnej jest przygotowanie młodego pokolenia do kreatywnego uczestnictwa w kulturze, do korzystania z nowych możliwości nauki, pracy i życia w cywilizacji informacyjnej. Od szkół oczekuje się nie tylko przekazywania wiedzy i kształcenia umiejętności, ale także przygotowania do niepewności i zmiany [Gołębniak 2004, s. 149]. „Ważnym zadaniem szkoły jest również inspirowanie postawy twórczej, otwartej, kształcenie umiejętności interpersonalnych, budowanie zdolności myślenia analitycznego i konceptualnego. Szkoła ma przygotować nowe pokolenie do pluralizmu, demokracji, otwartości, również dialogu; ma uczyć współdziałania, współżycia i pracy w interkulturowym, zróżnicowanym środowisku, w poszanowaniu inności przy zachowaniu podstaw własnej tożsamości” [Bereźnicki 2005, s. 41].

Aby żyć i pracować w społeczeństwie zintegrowanej Europy, należy podnieść standardy edukacyjne, kształcić samodzielne myślenie krytyczne i umiejętność rozwiązywania problemów. Niezwykle ważnym zadaniem szkoły jest łączenie rozwoju intelektualnego z rozwojem emocjonalnym i kształtowaniem odpowiednich postaw i wartości. Kształtowanie psychiki ucznia odpornego na stres, konkurencję i rywalizację staje się istotnym elementem oddziaływań szkoły współczesnej [Bereźnicki 2005, s. 46], a „kształcenie ludzi mądrych, odpowiedzialnych, zaangażowanych i skutecznych wymaga zmiennego szkolnictwa i szkoły” [Kwieciński 1999, ss. 39–40].

Nauczyciele pragną sprostać wyzwaniom XXI wieku, wprowadzając, obok programu dydaktycznego, inne programy, mające na celu pomoc dzieciom w radzeniu sobie z trudnościami. Jest to kierunek właściwy, gdyż im więcej rozwiązań możemy zastosować w momencie napotkania problemu, tym bardziej prawdopodobne jest, że skutecznie sobie z nim poradzimy. Dzieci w młodszym wieku szkolnym potrafią zrozumieć pojęcie dokonywania wyboru – rozwiązywania problemu i uczą się nowych sposobów radzenia sobie z trudnościami. Jeśli nauczą się tego w pierwszych latach szkoły podstawowej, z czasem nabędą umiejętności niezwykle pomocnych w życiu.

Jednym z takich programów jest międzynarodowy program „Przyjaciele Zippiego”, realizowany przez Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej we współpracy z organizacją *Partnership for Children*. Kształtuje on i rozwija umiejętności psychospołeczne u małych dzieci (5–7 lat). Program *Przyjaciele Zippiego* nie mówi dzieciom, co robić, ani nie mówi: „To rozwiązanie jest dobre a tamto złe”, natomiast zachęca dzieci do analizowania i zastanawiania się „nad sobą”. Nie koncentruje się on na dzieciach z konkretnymi problemami czy trudnościami, ale promuje zdrowie emocjonalne wszystkich małych dzieci. Uczy różnych sposobów radzenia sobie z trudnościami, rozwiązywania konfliktów, wykorzystywania nabytych umiejętności w codziennym

życiu oraz doskonalili relacje dzieci z innymi ludźmi. Celem programu jest pomoc dzieciom w przeanalizowaniu wielu rozmaitych sposobów postępowania w różnych sytuacjach oraz w ocenie, co może się wydarzyć, jeśli postąpi się w konkretny sposób. Refleksja nad radzeniem sobie, połączona z nauką wielu sposobów radzenia sobie, powinna poszerzyć dziecku gamę alternatywnych sposobów postępowania w sytuacji problemowej.

W Polsce program jest realizowany od roku 2005 i dostarcza wielu okazji do zabawy, ćwiczeń i rozmów o sprawach bliskich i ważnych na tym etapie życia, o przyjaźni, o zmianach, jakie zachodzą w nas i wokół nas, o sukcesach i porażkach oraz sposobach radzenia sobie z trudnościami. Dzieci dowiadują się, że potrafią znaleźć rozwiązanie, że warto i można prosić o pomoc, a także uczą się okazywać pomoc innym. Program jest dobrze oceniany przez rodziców, którzy mają okazję zaobserwować pozytywną przemianę swojego dziecka i uczestniczyć w rozwiązywaniu jego problemów [<http://www.cmppp.edu.pl/print/580>].

5. Organizacja i przebieg badań

Badania zostały przeprowadzone w maju 2011 roku w dwóch szkołach (środowisko wiejskie i miejskie): Zespole Szkół w Korczynie oraz w Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej I stopnia w Krośnie. Badaniami objęto 100% nauczycieli nauczania zintegrowanego (klasy I–III): w Korczynie – dziewięć osób, a w Krośnie – trzy osoby.

Celem badań było poznanie opinii nauczycieli na temat koncepcji nauczania zintegrowanego po wprowadzeniu reformy edukacji w 1999 roku i uzyskanie odpowiedzi na pytania:

- jaka jest skuteczność metody nauczania zintegrowanego;
- czy obok nauczania zintegrowanego nauczyciele stosują inne metody pracy;
- jakiego rodzaju środkami dydaktycznymi posługują się nauczyciele w nauczaniu zintegrowanym;
- w jaki sposób nauczyciele postrzegają wprowadzenie nauczania zintegrowanego wraz z reformą edukacji w 1999 roku.

A. Ocena potrzeby wprowadzenia nauczania zintegrowanego wraz z reformą edukacji w 1999 roku

„Reforma systemu edukacji zmierza ku stworzeniu szkole ram prawnych i organizacyjnych, żeby mogła ona skutecznie realizować swoje cele wychowawcze i kształcące. Przypomina o priorytecie wychowania młodego pokolenia Polaków, które należy do obowiązków rodziny współpracującej ściśle ze szkołą. Podkreśla, że na szkole spoczywa odpowiedzialność za zapewnienie uczniowi

integralnego rozwoju wszystkich sfer jego osobowości” [Denek 2006, s. 11]. Zintegrowanym kształceniem objęto uczniów klas I–III szkoły podstawowej. W kształceniu zintegrowanym w pracy dydaktyczno-wychowawczej zastosowano holistyczne przyswajanie wiedzy z różnych przedmiotów, jej uzupełnianie, dopełnianie, pogłębianie, utrwalanie i ewaluację.

Jak dzisiaj oceniają funkcjonowanie i potrzebę wprowadzenia koncepcji nauczania zintegrowanego nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej? Z analizy przeprowadzonych badań wynika, że 27% respondentów ocenia pozytywnie wprowadzenie nauczania zintegrowanego wraz z reformą edukacji w 1999 roku. 18% badanych uważa, że był to dobry pomysł, ponieważ nauczyciele mogą rozłożyć nauczanie w czasie odpowiednio do potrzeb uczniów. Zajęcia są ciekawsze i wpływają na wszechstronny rozwój dzieci w młodszym wieku szkolnym. Ponad 9% nauczycieli zauważa wady i zalety nauczania zintegrowanego. Tyle samo osób sądzi, że matematyka powinna być odrębnym przedmiotem. Natomiast 9,1% respondentów nie podoba się w nauczaniu zintegrowanym ocena opisowa i brak podziału na przedmioty.

Po 12 latach od wprowadzenia metody nauczania zintegrowanego należy stwierdzić, że nie wszystkie założenia i postulaty reformy zostały zrealizowane. Wyniki badań wskazują, że metoda ta w opiniach nauczycieli nauczania początkowego ma swoje wady i zalety, ale jej wprowadzenie zasadniczo postrzegane jest jako przedsięwzięcie słuszne i korzystne.

B. Czy nauczanie zintegrowane jest dobrą metodą pracy nauczyciela i ucznia?

Kształcenie zintegrowane to taki sposób organizacji procesu nauczania, w którym punktem wyjścia jest kompletność. Podczas zajęć w klasach I-III nauczyciel powinien uwzględnić rytm biologicznej sprawności dziecka, które w tym wieku po 20- 25 minutach aktywności umysłowej wykazuje oznaki zmęczenia i nie potrafi po tym czasie się koncentrować. Uniemożliwia to dalszą efektywną pracę. Konieczna jest wówczas zmiana sytuacji dydaktycznej lub wprowadzenie przerwy. Dlatego w nauczaniu zintegrowanym nie ma z góry ustalonych dzwonek, a przerwę w zajęciach ustala sam nauczyciel na podstawie obserwacji uczniów. Podczas organizowania nauki powinna być przestrzegana zasada, że codziennie na zajęciach pojawiają się treści związane z kształceniem języka ojczystego, z matematyką, wiedzą o środowisku społecznym i przyrodniczym, a także elementy wychowania plastycznego, technicznego, muzycznego oraz zajęcia ruchowe.

Jaka jest współczesna opinia nauczycieli w tym zakresie? Aż 55% nauczycieli pracujących w klasach I-III uważa, że nauczanie zintegrowane jest dobrą metodą pracy z uczniem. 18% respondentów sądzi, iż rezygnacja z systemu

przedmiotowo-lekcyjnego było dobrym rozwiązaniem, albowiem można dostosować czas zabaw, gier, zajęć z odpowiednich dziedzin edukacji do potrzeb uczniów. Dla 9,1% badanych nauczycieli jest to o tyle dobra metoda pracy, że nie narzuca reguł czasowych. Można tak zaplanować czas pracy, aby zagadnienia programowe zostały zrealizowane. Tyle samo badanych twierdzi, że na zajęciach zintegrowanych mogą przeplatać treści intelektualne z zajęciami ruchowymi, plastycznymi, muzycznymi, technicznymi. Konkludując, nauczanie zintegrowane jest dobrą i sprawdzoną metodą pracy nauczyciela i ucznia.

C. Rodzaje środków dydaktycznych stosowanych przez nauczycieli w klasach I-III

Środki dydaktyczne – to wszelkiego rodzaju przedmioty oddziałujące na zmysły uczniów, których zadaniem jest ułatwienie poznawania rzeczywistości, usprawnienie procesu nauczania i uczenia się oraz uzyskiwanie optymalnych osiągnięć szkolnych. Środki dydaktyczne skracają proces nauczania, pozwalając w krótszym czasie przekazać więcej wiadomości. Należy zapewnić dziecku takie warunki, aby zachęcić je do aktywnego uczestnictwa w procesie dydaktyczno-wychowawczym i ułatwić wszechstronny rozwój intelektualny i emocjonalny. Realizacja celów i założeń edukacji wczesnoszkolnej wymaga starannego doboru metod, form pracy i środków dydaktycznych oraz właściwego ich wykorzystania w procesie nauczania-uczenia się. Przy tym dominować powinny metody, formy pracy oraz środki dydaktyczne: aktywizujące uczniów, rozwijające myślenie twórcze, umożliwiające samodzielne odkrywanie świata i zależności w nim występujących. Na etapie edukacji wczesnoszkolnej są one szczególnie potrzebne ze względu na konkretny charakter procesów poznawczych dziecka, czyli spostrzeżeń, pamięci i myślenia. Środki te dostarczają bodźców sensomotorycznych działających na wzrok, słuch, dotyk oraz ułatwiają bezpośrednie i pośrednie poznanie rzeczywistości, praw nią rządzących, jak również służą opanowaniu różnego rodzaju umiejętności. Prawidłowo dobrane środki dydaktyczne wyzwalają aktywność na lekcji i pobudzają zainteresowania uczniów, a także stwarzają dobre warunki oddziaływania na osobowość dzieci.

Jak wykazują badania, nauczyciele w swej pracy dydaktyczno-wychowawczej stosują ogromny wachlarz środków dydaktycznych. Najczęściej wymieniają środki audiowizualne i multimedialne (po 7 badanych). Nauczyciele posługują się również tablicami tematycznymi, demonstracyjnymi, mapami (5 respondentów) oraz książkami, lekturami, czasopismami (również 5 respondentów). Podczas realizacji treści matematycznych nauczyciele używają liczmanów, kostek matematycznych, geoplanów, liczb w kolorach, patyczków (4 badanych) oraz zegarów (2 badanych). Ponadto 4 osoby w nauczaniu zinte-

growanym stosują filmy edukacyjne. Tyle samo respondentów używa plansz i plakatów. Wśród odpowiedzi pojawiają się także takie środki dydaktyczne, jak: rysunki, fotografie (3 osoby), karty ortograficzne i gramatyczne (3 osoby), komputer oraz materiały przygotowane za pomocą komputera (3 osoby). Nauczyciele nauczania zintegrowanego stosują także środki dydaktyczne dobrane w zależności od tematu zajęć. Mogą to być: gry dydaktyczne, historyjki obrazkowe, alfabet ruchowy, rozsypani wyrazowe i sylabowe, domino, krzyżówki, rebusy, elementy strojów, przedmioty z życia rodzinnego.

Jak wynika z powyższych, nauczyciele w swojej pracy z dziećmi posługują się ogromną liczbą środków dydaktycznych w celu pobudzenia wyobraźni i twórczego myślenia uczniów, a także w celu poznania otaczającej ich rzeczywistości i opanowania różnego rodzaju umiejętności.

D. Twórcze i kreatywne formy stosowane w kontaktach z uczniami

Kreatywność oznacza postawę twórczą, proces umysłowy, pociągający za sobą powstawanie nowych idei i oryginalnych rozwiązań. Kreatywność człowieka ukształtowana jest z trzech komponentów: wiedzy, motywacji i umiejętności twórczego myślenia. Wiedza oznacza naszą znajomość dziedziny, w której pracujemy. Motywacja to gotowość do twórczego działania. Umiejętność twórczego myślenia dotyczy z kolei elastyczności w podchodzeniu do problemu i umiejętności wykorzystywania w pełni swojego potencjału twórczego.

Nauczyciele badanej grupy stosują różnorodne formy twórczej pracy z dziećmi w klasach I-III. Sześciu nauczycieli stosuje metodę zwaną „burza mózgów”. Często respondenci (5 badanych) posługują się w kontaktach z uczniami formami teatralnymi, takimi jak: drama, teatryki, inscenizacje, pantomima. Troje spośród badanych realizuje program „Przyjaciele Zippiego”, który pomaga dzieciom przezwyciężać problemy dnia codziennego, uczy, jak szukać rozwiązania problemu, aby nie krzywdzić dziecka ani nikogo innego. Wśród metod kreatywnych znalazły się także zabawy rozwijające twórcze myślenie i wyobraźnię (2 badanych), metoda śnieżnej kuli i słoneczka (2 badanych). W kontaktach z dziećmi respondenci stosują również gry zespołowe, technikę pracy w parach, pogadankę, dyskusję, fotoekspresję, technikę zdań niedokończonych oraz stwarzają na zajęciach zintegrowanych sytuacje problemowe. Wszystko po to, aby dzieci mogły nabywać umiejętności uczenia się, rozwijania własnych zdolności poznawczych; aby mogły uczyć się komunikowania, negocjowania, rozwiązywania konfliktów, współpracy w zespołach, odpowiedzialności za pracę własną i kolegów. Metody te mają być głównymi sposobami zdobywania przez uczniów doświadczeń, kompetencji niezbędnych w dalszej nauce i w życiu codziennym.

Jak wynika z przeprowadzonych badań, nauczyciele stosują twórcze formy pracy z dziećmi, mając na uwadze dobro dziecka oraz stwarzają optymalne warunki dla harmonijnego rozwoju jego osobowości.

E. Realizacja programu nauczania

„Program nauczania jest zapisem zamierzonych okazji edukacyjnych obejmujących opis zadań, układów czynności uczących się i nauczających na określonym materiale dydaktycznym i niezbędnych warunków, umożliwiających osiągnięcie oczekiwanych szkolnych rezultatów kształcenia i wychowania” [Kędzierska, Polak 2002, s. 134]. W zapisach ustawowych i wykonawczych, przygotowanych dla reformującej się szkoły, to nauczyciel ma prawo wyboru jednego z wielu udostępnianych mu zapisów programowych, jego modyfikacji w zależności od potrzeb i możliwości uczniów, osobowych oraz materialnych warunków pracy szkoły, od potrzeb środowiska lokalnego; to również nauczyciel ma prawo do konstruowania oraz urzeczywistniania nauczycielskiego programu autorskiego. Wszelkie decyzje programowe stawiają nauczyciela wobec wielu pytań o charakterze problemowym i konieczności udzielania na nie wielu odpowiedzi, z których każda może mieć zasadnicze znaczenie, nie tylko dla przebiegu procesów edukacyjnych, ale i dla rezultatów uczenia się uczniów. „Toteż zakres odpowiedzialności, jaką ponosi nauczyciel, podejmujący decyzje programowe, jest szczególnie duży. Ta odpowiedzialność paraliżuje niektórych kreatywnych, lecz wyjątkowo odpowiedzialnych pedagogów, opóźniając nieraz ponad miarę podejmowanie rozstrzygnięć programowych lub powodując ich niejaka pochopność” [Kędzierska, Polak 2002, s. 142]. „Programy kształcenia przewidziane dla klas I-III mają charakter otwarty i elastyczny, gdyż ich trzon stanowi zatwierdzona przez MEN, tak zwana **Podstawa programowa**, określająca minimalne i obligatoryjne wymagania stawiane wszystkim dzieciom. Pozostałe treści nauczyciel ma programować sam lub też może wybrać jeden spośród wydanych programów wzorcowych, dostosowując go maksymalnie do warunków pracy szkoły i klasy, z którą pracuje” [Cackowska 2006, s. 136].

Wybór programu nauczania spośród bogatej oferty programowej znajdującej się na rynku wydawniczym, jest decyzją wielowymiarową o złożonych konsekwencjach, zarówno w sferze działań, jak i rezultatów osiągnięć szkolnych uczniów w długim dystansie czasowym. Jak wykazują przeprowadzone badania nauczyciele przeważnie (11) korzystają z programu nauczania stworzonego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Jedna z badanych nauczycielek posługuje się również programem własnym, autorskim.

F. Rodzaje przeszkód napotkanych przez nauczycieli w nauczaniu zintegrowanym i sposoby ich przewyćzania

Uzyskane wyniki wskazują, że nauczyciele w edukacji wczesnoszkolnej nie mają problemów bezpośrednio związanych z pracą dydaktyczną. Natomiast pojawiają się problemy natury finansowej. Niski budżet szkoły, o którym mówi 7 respondentów, uniemożliwia zakup nowoczesnego wyposażenia klasopracowni. Ponadto 6 badanych nauczycieli podkreśla, że pomoce dydaktyczne są mało atrakcyjne, wręcz przestarzałe. Tylko 3 nauczycieli nie napotyka większych trudności w pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Nauczyciele rozwiązują napotkane problemy we własnym zakresie, korzystając z doświadczeń innych nauczycieli (8 spośród badanych). W razie występujących trudności z uczniem, nauczyciele utrzymują kontakt z rodzicami (4 respondentów), aby nie było rozbieżności między środowiskiem szkolnym a rodzinnym. W tym względzie powinna występować spójność przekazywanych wartości oraz sytuacji dydaktyczno-wychowawczych. Nauczyciele konsultują się również z doradcą metodycznym, a także prowadzą indywidualną pracę z dzieckiem potrzebującym wsparcia dydaktycznego (2 badanych). Kłopoty finansowe nauczyciele starają się rozwiązywać we własnym zakresie (4 badanych), pozyskując pomoc materialną od prywatnych sponsorów, od przedstawicieli wydawnictwa lub organizując loterie fantowe.

Podsumowanie

„Istotą nauczania zintegrowanego jest harmonijne urzeczywistnianie celów wychowania i nauczania na drodze pobudzania wszechstronnej aktywności każdego dziecka, przejawiającej się w przyswajaniu i odkrywaniu wiedzy, przeżywaniu wartości tkwiących w ludziach, ich wytworach i otaczającym ich świecie samodzielnie i we współdziałaniu z innymi. Jest ono wielowymiarowym układem warunków i działań podmiotów pedagogicznych, zwłaszcza zaś ucznia i nauczyciela. Służy przygotowaniu się dziecka do poznawania, wartościowania i zmieniania samego siebie oraz otaczającej je rzeczywistości” [Kędzierska, Polak 2002].

Przeprowadzone wśród nauczycieli w klasach I-III badania wykazują, że metoda nauczania zintegrowanego, która została wprowadzona wraz z reformą edukacji w 1999 roku, jest dobrą i skuteczną formą nauczania, a jej pojawienie się było słusznym i oczekiwanym przedsięwzięciem. Materiał nauczania, treści pochodzące z różnych dziedzin, stają się narzędziem, które koncentruje się na osobie ucznia – integruje jego myśli, uczucia, działania. Dziecko staje się podmiotem w sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych, a nauczyciel stara się tak pokierować procesem nauczania, aby uczeń mógł wyrazić swe wewnętrzne zasoby i wzbogacić je o nowe możliwości, wiedzę i procedury postępowania.

Nauczyciele, dążąc do wszechstronnego rozwoju ucznia, stosują szeroką gamę środków dydaktycznych, które aktywizują dzieci, rozwijają myślenie twórcze, umożliwiają samodzielne odkrywanie świata i zależności w nim występujących. Nauczyciele stosują również inne formy pracy wychowawczej, mając na względzie rozwój emocjonalny dzieci. Program „Przyjaciele Zippiego” uczy dzieci przydatnych strategii radzenia sobie z codziennymi trudnościami i frustracjami, ma na celu współpracę dzieci, uczy, jak szukać rozwiązania problemu. Ma na względzie także naukę proszenia o pomoc oraz uczy, jak oferować pomoc innym. Wśród twórczych i kreatywnych form pracy na uwagę zasługują ponadto: burza mózgów, formy teatralne, stawianie uczniów w sytuacji problemowej, gry dydaktyczne rozwijające wyobraźnię i twórcze myślenie.

Już od 12 lat nauczyciele w klasach I-III posługują się metodą nauczania zintegrowanego i prowadzenie zajęć dydaktyczno-wychowawczych nie sprawia im większych problemów. Te pojawiają się dopiero wtedy, gdy w grę wchodzi finanse i trzeba zakupić do klasopracowni potrzebne środki dydaktyczne lub inne niezbędne sprzęty. Jednak i z takimi przeszkodami radzą sobie kreatywni nauczyciele, pozyskując prywatnych sponsorów.

Przedstawione aspekty współczesnej edukacji zintegrowanej są trudne i złożone, jednakże staranne i konsekwentne wprowadzanie zmian i doskonalenie procesu edukacyjnego może przyczynić się do efektywności uczniów w nauce i przybliżyć edukację do wymagań współczesnego świata. Nade wszystko jednak może przybliżyć edukację do potrzeb i oczekiwań dzieci, które są podmiotem owej edukacji.

Streszczenie

Współczesna edukacja zintegrowana to proces ciągłych przemian i przewartościowań, dokonujących się na podłożu zmian społeczno-ustrojowych, a także nowe rozumienie dziecka, jego wewnętrznych możliwości, wartości, siły i nabytych doświadczeń. Przedmiotem badań było poznanie poglądów nauczycieli na temat wprowadzenia nauczania zintegrowanego, ustalenie skuteczności wprowadzenia tej metody w 1999 roku oraz sposobów jej realizacji. Badania przeprowadzone wśród nauczycieli klas I-III wykazują, że metoda nauczania zintegrowanego jest dobrą i skuteczną formą kształcenia, a jej wprowadzenie było przedsięwzięciem słusznym i oczekiwanym.

Słowa kluczowe: dziecko, nauczyciel, badania, nauczanie zintegrowane, edukacja wczesnoszkolna.

Summary

The contemporary integrated education is a process of constant changes based on socio-political transformations, at the same time it is a new understanding of a child, their inner abilities, worth, strengths and gained experience. The aim of the research

was to recognise teachers' opinions on introducing integrated teaching, determine the effectiveness of introducing this method in 1999 as well as its implementation. The research, carried out among teachers working in the first three grades, shows that the integrated method is a good and effective form of education, and its implementation was justified and expected.

Key-words: child, teacher, research, integrated teaching, primary education.

Bibliografia

- Adamski F. (red.) (1993), *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, WNPAT, Kraków.
- Bałachowicz J. (2007), „Kształcenie dla rozwoju” jako podstawowy paradygmat przemian edukacji początkowej [w:] H. Siwek (red.), *Efektywność kształcenia zintegrowanego. Implikacje dla teorii i praktyki*, Wyd. WSP – TWP, Katowice.
- Banach Cz. (1998/1999), *Edukacja nauczyciela dla reformowanej szkoły*, „Nowe w Szkole”, 6.
- Bereźnicki F. (2005), *Problemy polskiej szkoły w dobie integracji* [w:] A. Karpińska (red.), *Edukacyjne tendencje XXI wieku w dialogu i perspektywie*, Wyd. Trans Humana, Białystok.
- Cackowska M. (1992), *Integralny system nauczania początkowego*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce.
- Cackowska M. (2006), *Cienie i blaski reformy edukacji wczesnoszkolnej* [w:] H. Moroz (red.), *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Cackowska M. (1995), *Koncepcja integralnego systemu nauczania początkowego* [w:] M. Jakowicka (red.), *Współczesne przemiany w edukacji wczesnoszkolnej*, Wyd. WSP, Zielona Góra.
- Denek K. (2006), *Pierwszy etap reformowania systemu edukacji w Polsce* [w:] H. Moroz (red.), *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Gołębniak B. (2004), *Program szkolny* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika 2*, PWN, Warszawa.
- Kędzierska J., Polak K. (2002), *Nauczanie zintegrowane w szkole*, Wyd. Poligrafia, Krosno.
- Kwieciński Z. (1999), *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, J. Gnitecki, J. Rutkowiak (red.), PTP, Poznań.
- Michalak R. (2004), *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*, Poznań.

Świdrak-Łopatkiewicz M. (2002), *Trudności i niepowodzenia w edukacji integralnej* [w:] J. Kędzierska, K. Polak, *Nauczanie zintegrowane w szkole*, Wyd. Poligrafia, Kraków.

Więckowski R. (1992), *Edukacja alternatywna, jej istota, podstawowe problemy* [w:] B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna, dylematy teorii i praktyki*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków.

Włoch S. (2007), *Szanse i zagrożenia kształcenia zintegrowanego* [w:] H. Siwek (red.) *Efektywność kształcenia zintegrowanego. Implikacje dla teorii i praktyki*, Wyd. WSP – TWP, Katowice.

Zborowski J. (1966), *Unowocześnienie metod nauczania*, Warszawa.

<http://www.cmppp.edu.pl/print/580>, pobrano 07.05.2011.

http://www.kromuz.internetdsl.pl/o_szkole.html, pobrano 07.05.2011.

Janusz Stanek

Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu

Rodzicielstwo przed urodzeniem dziecka – empiryczny obraz zjawiska

**Parenting before giving birth to a child – an empiric picture of
this phenomenon**

Wprowadzenie

Rosnąca liczba publikacji naukowych poświęconych pedagogice prenatalnej jest bez wątpienia dowodem na potwierdzenie faktu, że idea „rodzicielstwa przed urodzeniem dziecka” [Fijałkowski 2012] w coraz większym stopniu przyciąga uwagę przedstawicieli środowiska naukowego (pedagogów, psychologów socjologów, przedstawicieli nauk medycznych). Literatura przedmiotu, ujmująca prenatalny okres rozwoju dziecka, ma w Polsce charakter wieloaspektowy, interdyscyplinarny, a jednocześnie zróżnicowany teleologicznie i aksjologicznie. Liczne teksty o charakterze kazuistycznym, popularyzatorskim czy wprost publicystycznym, tworzą wprawdzie zasoby teoretyczne, będące podstawowym budulcem dla powstających koncepcji i teorii, trudno wszelako uznać je za jednoznacznie wartościowy fundament kształtującego się systemu epistemologicznego, pojęciowego i metodologicznego, wyznaczającego ramy naukowe każdej dyscypliny (subdyscypliny) naukowej.

W poszukiwaniu genezy przyjąć można, że forpocztą pedagogiki prenatalnej w Polsce na przełomie lat 60-tych i 70-tych były dokonania W. Fijałkowskiego [Fijałkowski 1966, Fijałkowski 1967]. Wówczas – jak pisze D. Kornas-Biela – „za przedmiot nowej nauki przyjmuje autor «oddziaływania wychowawcze» poprzez konkretny i bliski kontakt rodziców z dzieckiem w wewnątrzmacicznej fazie rozwoju” [Kornas-Biela 2009]. Nierozstrzygniętą kwestią pozostaje do dziś nieswoisty zakres merytoryczny nowej dyscypliny, zbliżający ją do psy-

chologii prenatalnej, która zgodnie z intencjami jej przedstawicieli „(...) zajmuje się rozwojem człowieka od poczęcia do narodzin” [Trawkowska-Bryłka 2008]. Zgodnie z intencją W. Fijałkowskiego „(...) edukacja prenatalna stała się wyodrębnioną dziedziną badań naukowych. Pełni ona ważną rolę społeczną, gdyż toruje drogę upowszechnianiu idei wychowywania dziecka w najbardziej wrażliwym i chłonnym okresie życia: w czasie 38 tygodni rozwoju poprzedzającego jego wejście w zewnętrzny świat” [Fijałkowski 2012]. Tak zarysowana przestrzeń bez wątpienia określa horyzont przedmiotowy, jak i specyficzny sposób narracji pedagogiki prenatalnej. Nie brakuje na tym obszarze eksploracji kontrowersji i niejednoznaczności – choćby dotyczących najbardziej spornej, fundamentalnej kwestii: „(...) dlaczego ważne jest użycie słowa «dziecko prenatalne», a nie «embrion, płód»” [Kornas-Biela 2009, s. 223]. Dodać należy, że semantykę typową dla niektórych autorów parających się prenatalnym okresem rozwoju dziecka, nie zawsze łatwo uznać za charakterystyczną dla reprezentantów środowiska naukowego.

Inspiracje prenatalne na gruncie pedagogicznym można uznać za szczególnie przykład dyferencjacji [Kawula 1982] tej dyscypliny, ale jednocześnie za swoisty dowód wzrostu świadomości epistemologicznej kadr akademickich. W mniejszym stopniu pedagogiczna refleksja prenatalna wydaje się przebijać do przestrzeni społecznej, choć nie wprost nazwane elementy wiedzy z tego zakresu pojawiają się w przekazach medialnych, stanowiąc przyczynek do poszerzania kompetencji opiekuńczych zarówno *in spe*, jak i aktywnych rodziców [Stanek 2009, s. 5]. Trudności z jednoznaczną oceną zakresu zainteresowania prenatalnym okresem rozwoju dziecka na gruncie pedagogicznym wydają się schodzić na dalszy plan, w zestawieniu z ewidentnymi korzyściami praktycznymi, wypełniającymi zadanie pogłębiania refleksji wychowawczej rodziców. Ten rodzaj zadumy merytorycznej wydaje się zresztą korespondować z poglądem, zgodnie z którym pedagogika to stosowana filozofia [Hessen 1997, ss. 26–36].

Wniknięcie w pryncypia i treści pedagogiki prenatalnej wyzwała natychmiastowe skojarzenie z pedagogiką rodziny. Tego typu powiązanie ma charakter najbardziej pierwotny i poniekąd oczywisty, jakkolwiek przecież można sobie wyobrazić obie subdyscypliny potraktowane rozłącznie. Wspólne wątki podejmuje bez wątpienia pedagogika zdrowia, choć jej powiązania z medycyną mogą dominować – szczególnie na poziomie praktyki – nad ujęciem humanistycznym. Swoistość przedmiotu badań pedagogiki prenatalnej znajduje łatwe odzwierciedlenie w strukturze pedagogiki specjalnej. W zasobach internetowych można znaleźć argument – nie jedyny – na potwierdzenie takiego punktu widzenia, będący *de facto* formą ogłoszenia akademickiego: „Katedra Pedagogiki Specjalnej prowadzi specjalizację **«psychopedagogika specjalna z logopedią»**. Specjalność ta pozwala studentom uzyskać wiedzę z zakresu psy-

chologii prenatalnej, prokreacji i wczesnej opieki nad dzieckiem zagrożonym niepełnosprawnością, poznać specyfikę funkcjonowania osób z niepełnosprawnością sensoryczną, intelektualną, ruchową i somatyczną, a także formy pracy z dziećmi z mózgowym porażeniem dziecięcym” [Katedra 2012]. Nie wolno także stracić z pola widzenia wspólnotowo-środowiskowego charakteru pedagogiki społecznej, splecionego ze sferą pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, oferującą nowej subdyscyplinie rozbudowany zasób treści zdalnych do reinterpretacji z perspektywy prenatalnej, zaś pedagogika kultury dostarcza treści, ukazujących szeroki kontekst transferu kulturowego jako podwaliny życia zbiorowego i współczesnej cywilizacji.

Kumulatywny charakter wiedzy humanistycznej sprawia, że zestaw dyscyplin współpracujących z pedagogiką prenatalną będzie zapewne nieustannie uzupełniany, bowiem „(...) dyscypliny pedagogiki powinny współwystępować i w zasadzie występują razem” [Nowak 2001, s. 106].

W przypadku niniejszego opracowania, usiłowania eksploracyjne nie miały ambicji budowania teorii, ale sprowadzały się do ujawnienia kontekstów, opinii i interpretacji, odnoszących się do rodzicielskiego odbioru pedagogiki prenatalnej. Artykuł zawiera część wyników, będących efektem wielopłaszczyznowego projektu badawczego przeprowadzonego w roku akademickim 2011/2012 ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego (w ramach stypendium „Przedsiębiorczej Uczelni”, działającej w strukturze Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej TWP w Warszawie). Statystyczne parametry badań uzmysławiają, że choć uzyskane wyniki nie mogą uchodzić za reprezentatywne, to jednak styl ujęcia zagadnienia pozwala ufać, że oddano rzeczywisty obraz przekonań respondentów, poświęconych pedagogice prenatalnej. Intencją autora nie było przygotowanie wyczerpującej monografii poświęconej podjętemu zagadnieniu, ponieważ bez wątpienia taką rolę spełniła, prekursorska na polskim rynku naukowym, dogłębna publikacja D. Kornas-Bieli [Kornas-Biela 2009].

Główne kwestie badawcze można sytuować w swoistej przestrzeni metodologicznej, na styku pedagogiki specjalnej, pedagogiki rodziny, pedagogiki zdrowia, pedagogiki i psychologii społecznej, chrześcijańskiej pedagogii, a także socjologii wychowania. Interdyscyplinarność ujęcia pozwala w szerszym zakresie rozpoznać sytuację rodziców uwikłanych w dynamikę procesów biologicznych, rodzinnych i społecznych. Przeniknięcie istoty ludzkich nastawień i wielorakich uwarunkowań składa się na pilną weryfikację potencjału ludzkiego, warunkującą wszelkie racjonalne przeobrażenia w ramach wychowania na gruncie rodziny [Stanek, ss. 10–13].

Opracowanie opiera się na badaniach empirycznych umożliwiających eksplorowanie zjawisk w czasie i przestrzeni oraz wykrywanie siły związków,

a także określanie istotności zmiennych [por. Palka 1989]. Założono, iż podjęta diagnoza pozwala umieścić rozważania w szeroko pojmowanym paradygmacie humanistyczno-interpretatywnym, w nawiązaniu do dokonań takich badaczy, jak: W. Dilthey, T.S. Kuhn, M. Weber, W. Thomas, F. Znaniecki, P.L. Berger, W.G. Sumner i G.H. Mead. Wybór formuły badań diagnostycznych okazał się najbardziej obiecujący, dawał bowiem szansę uzyskania wartościowych danych, pozwalających na sporządzenie opisu treści i struktury świadomości rodzicielskiej badanej populacji, z uwzględnieniem jej subiektywnych i obiektywnych odczuć, będących punktem wyjścia ważnych wniosków poznawczych i wynikających z nich działań edukacyjnych. Przyjęto założenie, że im bardziej rozbudowany blok treści empirycznych, tym większa doza wiedzy nowej, a zatem najbardziej wartościowej [Dürkheim 1968, s. 190]. Wyniki przeprowadzonych analiz mają bez wątpienia charakter aplikacyjny i mogą zostać wykorzystane zarówno w praktyce, jak i na gruncie teorii pedagogicznej, choćby do konstruowania treści przedmiotowych realizowanych w toku kształcenia przyszłych kadr pedagogicznych.

W badaniach wzięli udział rodzice podzieleni na trzy grupy: matki niemowląt, ciężarne i ojcowie (niemowląt). Wyznaczenie liczebności badanej zbiorowości miało na celu zapewnienie adekwatności próby losowej. Decydujące znaczenie miała jej wielkość absolutna, wypada jednak zaznaczyć, że podjętą eksplorację można traktować jako przykład badań reprezentatywnych jedynie w bardzo ograniczonym zakresie [Clauss 1978, s. 189].

Badania sondażowe, stanowiące zasadniczą część empirycznych dociekań niniejszego opracowania (realizowane z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety, a równoległe – kwestionariusza wywiadu), zostały pomyślane tak, by posłużyły wykryciu i przeanalizowaniu wszelkich znaczących zależności, opisujących stosunek ankietowanych do dzieci przed narodzeniem, jak również formułowanych przez nich opinii na temat pedagogiki prenatalnej. Badania objęły 243 osoby, matki i ojców, niemających w założeniu reprezentować populacji generalnej. Realizacja badań rozpoczęła się w początkach 2011 roku, a z licznymi perturbacjami (związanymi ze zgromadzeniem materiału empirycznego) zakończyła się w początkach 2012 roku.

Dotarcie do badanych stało się możliwe dzięki współpracy z personelem szpitalnych oddziałów ginekologiczno-położniczych. Drugim źródłem wypełnionych kwestionariuszy stały się pacjentki (i ich mężowie) prywatnych gabinetów ginekologicznych z terenu województwa śląskiego.

Kwestionariusz wywiadu zawierał siedemdziesiąt pytań, spośród których sześćdziesiąt to pytania zamknięte, dwa – półotwarte, zaś siedem – otwarte. Większość kafeterii miała charakter dysjunktywny, część zaś jedynie część – koniunktywny. Udział pytań z zastosowaną skalą porządkową Likerta

[Dobrodziej 2011], pozwalających na uzyskanie odpowiedzi dotyczących stosunku do określonego poglądu bądź też stopnia akceptacji danego zjawiska, wyniósł 44,3% ogólnej liczby pytań. Niniejszy artykuł prezentuje jedynie część zebranego materiału, w całości zaprezentowanego w przywołanej wcześniej pozycji [Stanek 2012].

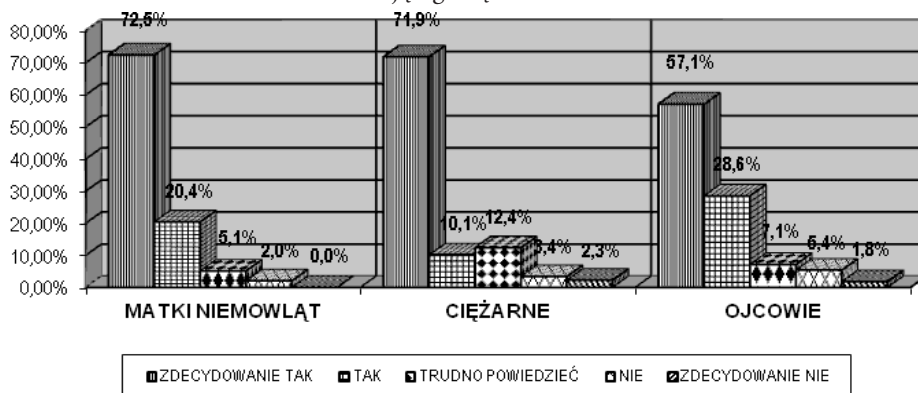
Emocje, wyobrażenia i przekonania związane z oczekiwaniem na dziecko

Pełniona przez rodziców rola bardzo dynamicznie ewoluuje. Taki obraz rzeczywistości w głównej mierze wynika ze zmian społecznych, gospodarczych i ekonomicznych oraz splecionych z nimi zmian obyczajowych. Współczesne rodzicielstwo można uznać za bardziej komfortowe, choćby ze względu na zdobycze cywilizacji, choć przecież zasadniczy rys analizowanego procesu od zarania dziejów sprowadza się do bazowania na emocjonalnie uwarunkowanych reakcjach. Narodziny dziecka wciąż „(...) stanowią głęboko przenikające wydarzenie emocjonalne, dotyczące ludzkich doznań, potrzeb uczuciowych i zachowań oraz znaczący moment dla rozwoju i kształtowania psychiki dziecka” [Eisenberg, Murkoff, Hathaway 1997, s. 23].

Wykres 1. obrazuje ustosunkowanie się respondentów do pytania, czy – bazując na kryterium ratio – decyzja o poczęciu wpływa na stosunek matki do mającego się narodzić dziecka. Reprezentantki obu grup macierzyńskich więcej niż w siedmiu na dziesięć przypadków uznały, że bez wątpienia zachodzi („zdecydowanie tak”) zależność pomiędzy świadomym rodzicielstwem a stosunkiem do mającego przyjść na świat dziecka. Ojcowie skrajną odpowiedź twierdzącą („zdecydowanie tak”) wybierali zdecydowanie rzadziej – w 57,1%. W gronie matek *explicite* zarysowały się różnice w częstotliwości dokonywania wyboru średnio natężonej odpowiedzi twierdzącej („tak”) – matki niemowląt ponad dwukrotnie częściej wskazywały tę odpowiedź niż kobiety oczekujące dziecka. Co ciekawe, ta wersja odpowiedzi zyskała największe uznanie wśród ojców – 28,6% wskazań.

Wykres 1. Decyzja o poczęciu a stosunek do dziecka

Pytanie: „Czy według Pani/Pana świadoma decyzja o poczęciu wpływa na stosunek matki do mającego się urodzić dziecka?”



Źródło: opracowanie własne.

Zabieg polegający na połączeniu obu twierdzących kategorii odpowiedzi („zdecydowanie tak” i „tak”) pozwala skonstatować, że w przekonaniu 92,9% matek niemowląt, zarysowany w treści pytania związek przyczynowo-skutkowy należy uznać za prawdziwy. Ojcowie taką współzależność potwierdzili w 85,7%, zaś kobiety w ciąży – w 82%. Poddanie badaniu korelacyjnemu analizowanych zmiennych nie przyniosło w tym przypadku wyniku dodatniego, z czego można wnioskować, że nie występuje stochastyczna zależność pomiędzy badanymi zmiennymi.

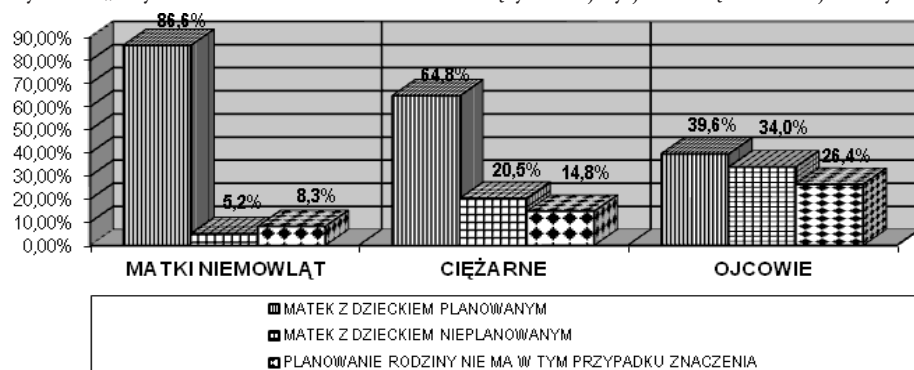
Uogólnienie wyników (trzy grupy badanych razem wzięte) daje asumpt do wysunięcia twierdzenia, że niemal dziewięciu na dziesięciu badanych wychodzi z założenia (kategorie twierdzące – „zdecydowanie tak” i „tak” – razem wzięte), że racjonalna decyzja o poczęciu wpływa ostatecznie na stosunek do dziecka i traktowanie go w przyszłości. Przeciwny pogląd stał się udziałem tylko co dwudziestego drugiego respondenta (przeczące odpowiedzi ujęte łącznie). Odpowiedź neutralną („trudno powiedzieć”) wskazał co dwunasty badany.

Wartości zobrazowane na wykresie 2. dobitnie świadczą o tym, że dla 86,6% matek niemowlaków zdecydowanie łatwiej o związek emocjonalny z dzieckiem planowanym niż nieplanowanym. Biegunowo przeciwny punkt widzenia ujawniła tylko co dwudziesta badana matka. W grupie brzemiennych (zasoby leksykalne języka polskiego nie zawierają zbyt wielu określeń synonimicznych dla słowa „ciążarna”). Analiza semantyczna tych sformułowań uświadamia, że niemal niemożliwe okazuje się uniknięcie konotacji religijnych lub nadmiernie emocjonalnych. Dla wyzbycia się wieloznaczności, w niniejszym opracowaniu zostały zastosowane określenia „ciążarna” i „brzemienna”, przy

pełnej świadomości faktu, że w pierwszym z nich wyraźnie pobrzmiewa odhumanizowana nomenklatura medyczna, drugie zaś jest obciążone specyficznie mesjanistycznym wydźwiękiem) podział odpowiedzi prezentuje się nieco odmiennie – niemal dwie na trzy ankietowane stwierdziły, że silniejszy jest związek emocjonalny z dzieckiem planowanym. Przeciwną opinię zaprezentowała co piąta ciężarna. W gronie ojców różnica pomiędzy wyborami twierdzącymi i przeczącymi w powiązaniu z treścią pytania okazała się największa – czterech na dziesięciu dostrzegło silniejszy związek uczuciowy z dziećmi zaplanowanymi, zaś 34,0% pytanych z dziećmi nieplanowanymi. Tak wyrazista różnica zachodząca pomiędzy wyborami matek i ojców może oznaczać potencjalnie większą akceptację mężczyzn dla niespodziewanych zrzędzeń losu, w większym jednak stopniu może być traktowana jako przejaw bardziej zaawansowanych kobiecych potrzeb w zakresie antycypowania następstwa zdarzeń.

Wykres 2. Siła związku emocjonalnego z dzieckiem a planowanie rodziny

Pytanie: „Czy Pani/Pana zdaniem w okresie ciąży silniejszy jest związek emocjonalny:”



Źródło: opracowanie własne.

Brak zależności pomiędzy planowaniem macierzyństwa a stosunkiem do dziecka dostrzegło 14,7% respondentów – najliczniej byli oni reprezentowani wśród ojców (26,4%) i kobiet w ciąży (14,8%).

Zarówno wyniki rachunku korelacyjnego, jak i współczynnika Cramer's V, dowodzą występowania słabego związku pomiędzy poddanymi eksploracji zmiennymi.

Zawartość wykresu 3. uświadamia, że występują wyraźne różnice w opiniach badanych z trzech wydzielonych zbiorowości na temat jakości macierzyństwa, w związku odczuwaniem w okresie ciąży silnej więzi emocjonalnej z mającym przyjść na świat dzieckiem. Trzy na cztery matki niemowlaków orzekły, że matki odczuwające silniejszą więź z dzieckiem w okresie prenatalnym prawdopodobnie będą w przyszłości lepszymi matkami (45,3% wskazań

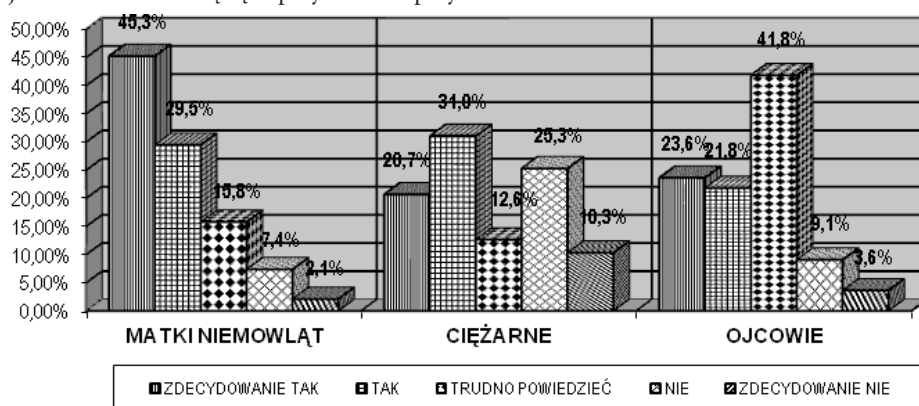
odpowiedzi „zdecydowanie tak” i 29,5% – „tak”). Wyraźnie mniejszą stanowczością w analizowanej kwestii wykazały się przyszłe matki – w jednym przypadku na dwa, wybrana została jedna z odpowiedzi twierdzących (20,7% zaznaczeń kategorii „zdecydowanie tak” i 31,0% – „tak”). Jeszcze mniejszym poziomem aprobaty dla wyrażonej w treści pytania supozycji wykazali się ojcowie – 23,6% próby zaznaczyło „zdecydowanie tak”, zaś 21,8% – „tak”. Największym poziomem sceptycyzmu wobec zaprezentowanego probabilistycznego związku przyczynowo-skutkowego, wykazały się kobiety w ciąży (25,3% wyborów „nie” i 10,3% – „zdecydowanie nie”), wyraźnie mniejszym – ojcowie (12% łącznie ujętych odpowiedzi przeczących) i matki niemowląt (9,5% zsumowanych odpowiedzi przeczących).

Ujęcie wyników w ramy szerzej zarysowanych kategorii (odpowiedzi twierdzące i przeczące, z neutralną wartością centralną) upoważnia do stwierdzenia, że sześciu na dziesięciu respondentów zakłada możliwość sformułowania prognozy dotyczącej przyszłej jakości opieki macierzyńskiej, w zależności od intensywności więzi uczuciowej, występującej w okresie ciąży pomiędzy matką a dzieckiem. Na wskroś przeciwny punkt widzenia charakteryzuje jednego badanego na pięciu. Podobny poziom ilościowy reprezentują oceny osób niemających wyrobionego zdania („trudno powiedzieć”) na omawiany temat.

Biorąc pod uwagę rezultat obliczeń korelacyjnych, jak również wartość współczynnika Cramer's V, należy stwierdzić, że pomiędzy wydzielonymi zmiennymi występuje związek o średniej sile.

Wykres 3. Więź z dzieckiem w okresie prenatalnym a jakość macierzyństwa

Pytanie: „Czy można założyć, że matki odczuwające silniejszą więź z nienarodzonym jeszcze dzieckiem będą w przyszłości lepszymi matkami?”



Źródło: opracowanie własne.

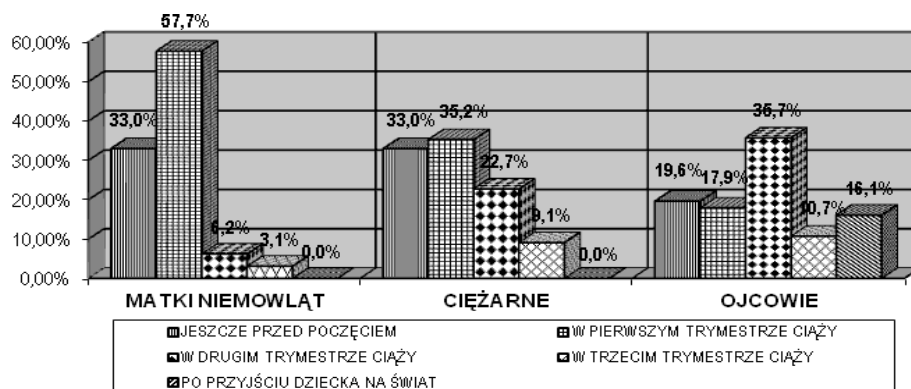
Wartości ujęte na wykresie 4. ujawniają poglądy badanych na niezwykle ważny etap kształtowania więzi z mającym przyjść na świat dzieckiem – nada-

nia mu imienia. Co trzecia mama (obie grupy kobiece ujęte wspólnie) stwierdziła, że imię dla dziecka jest zwykle wybierane jeszcze przed jego poczęciem. Taki sam pogląd stał się udziałem jedynie co piątego ojca. Zdaniem 57,7% matek, 35,2% przyszłych matek i 17,9% ojców, dziecku zostaje nadane imię w pierwszym trymestrze ciąży. W drugim trymestrze aktywności onomastyczną wykazują się przede wszystkim mężczyźni (35,7%), w mniejszym zaś zakresie matki (6,2%) i przyszłe matki (22,7%). W trzecim trymestrze sprawa przedstawia się – zdaniem respondentów – analogicznie – w tym okresie analizowanym zakresem inwencji wykazują się głównie ojcowie (10,7%), w mniejszym natomiast stopniu kobiety w ciąży (9,1%) i matki (3,1%). Odpowiedzi świadczące o nadaniu dziecku imienia dopiero po narodzeniu charakteryzują wyłącznie mężczyzn (16,1%), co można potraktować – w połączeniu z pozostałymi odpowiedziami – jako dowód na egzystencjalną i ponadczasową głębię zadziwienia przedstawicieli tej płci fenomenem procesu prokreacji i transferu kulturowego. Pod tym samym względem matki wydają się funkcjonować w zgoła odmiennej, zdecydowanie lepiej zaprogramowanej i uporządkowanej rzeczywistości, nakazującej posługiwanie się większą pieczołowitością rodzicielską, wynikającą z troski nie tylko o dziecko, ale i własny poziom emocji.

Rachunek korelacyjny daje asumpt do wysnucia konkluzji, iż w trzech przypadkach na dziesięć imię zostaje wybrane jeszcze przed poczęciem dziecka, w czterech przypadkach – w pierwszym trymestrze ciąży, zaś w dwu – w drugim. Ostatni trymestr ciąży i okres po urodzeniu to moment wyboru imienia w co dziesiątym przypadku. Wartość χ^2 w połączeniu ze średnią siłą związku statystycznego pozwala na stwierdzenie, że status rodzica wyraźnie różnicuje moment wyboru imienia dla mającego przyjść na świat dziecka.

Wykres 4. Moment wyboru imienia dla dziecka

Pytanie: „Kiedy – Pani/Pana zdaniem – rodzice najczęściej wybierają imię dla swojego dziecka?”



Źródło: opracowanie własne.

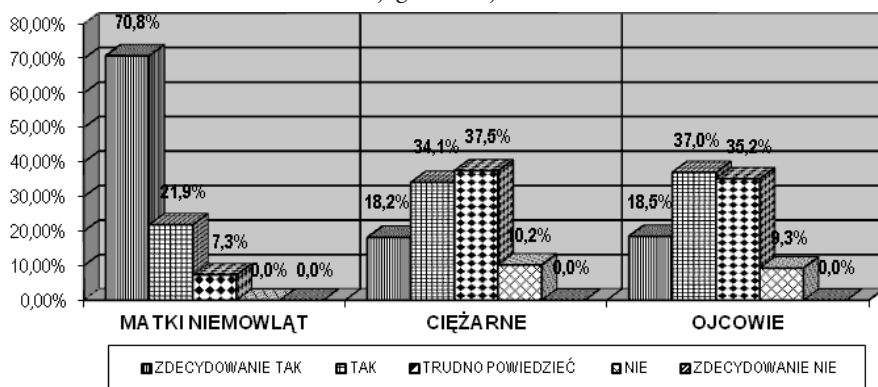
Interesującą kwestią poruszoną w trakcie badania było mówienie do dziecka przed jego narodzeniem (wykres 5). Egzemplifikacja graficzna wskazuje, że dziewięć na dziesięć badanych matek uznaje pozytywne skutki mówienia do dziecka przed jego narodzeniem (obie kategorie twierdzące ujęte wspólnie) za oczywistość. W ich przekonaniu takie postępowanie należy traktować jako przejaw troski o przyszły rozwój dziecka. Taki pogląd został również podzielony przez ponad połowę przyszłych matek i ojców. Istotne różnice odnoszą się do odpowiedzi wyrażającej skrajny rodzaj pozytywnego nastawienia („zdecydowanie tak”) do postępowania zarysowanego w treści pytania – niemal czterokrotnie większa liczba matek niemowląt niż przedstawiciele pozostałych dwóch grup wskazała tę odpowiedź. Brak związku komunikowania się z dzieckiem za pomocą głosu a jego przyszłym rozwojem zakomunikowała co dziesiąta kobieta oczekująca dziecka i niemal taka sama grupa ojców. Podobnie sceptycznego przekonania próżno szukać w gronie matek. W tej zbiorowości najmniejsza liczebnie okazała się grupa niemająca wyrobionego poglądu na omawiany temat (7,3%) – przy 37,5% przyszłych matek i 35,2% ojców.

Dane korelacyjne upoważniają do sformułowania konkluzji, zgodnie z którą siedmiu na dziesięciu respondentów z połączonych grup postrzega mówienie do mającego przyjść na świat dziecka jako konieczność rozwojową. Krańcowo odmienny pogląd wyróżnia co siedemnastego ankietowanego, natomiast wybory neutralne („trudno powiedzieć”) – co czwartą osobę uczestniczącą w badaniach.

Rozkład wyników korelacyjnych wskazuje na istnienie zależności statystycznej (o średniej mocy) pomiędzy analizowanymi zmiennymi. Na tej podstawie uzasadnione staje się stwierdzenie, że status rodzicielski wpływa na poglądy respondentów w kwestii poddanej analizie.

Wykres 5. Mówienie do dziecka nienarodzonego a jego rozwój

Pytanie: „Czy Pani/Pana zdaniem mówienie do dziecka przed narodzeniem wpływa na jego rozwój?”

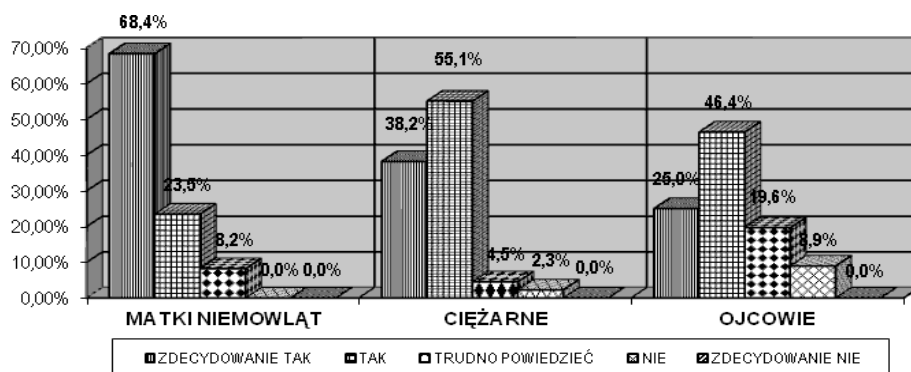


Źródło: opracowanie własne.

Mocno rozpowszechnione zachowanie kobiet oczekujących na rozwiązanie stało się kanwą kolejnego pytania zawartego w kwestionariuszu ankiety (wykres 6). Ogromna większość (więcej niż dziewięć na dziesięć odpowiedzi) badanych matek (z obu żeńskich grup) oceniło głaskanie powłok brzusznych w okresie ciąży za widomy przejaw troski o mające przyjść na świat dziecko. Różnice wystąpiły w obrębie obu kategorii twierdzących – o ile wśród matek niemowląt zdecydowanie przeważał wybór odpowiedzi „zdecydowanie tak” (68,4%), o tyle kobiety oczekujące dziecka wyraźnie częściej zaznaczały odpowiedź „tak” (55,1%). W grupie męskiej, siedmiu na dziesięciu ojców podzieliło pogląd, zgodnie z którym omawiane postępowanie jest dowodem dbałości o dziecko (71,4% – połączone odpowiedzi twierdzące). Odnotowano także nieliczne odpowiedzi przeczące tezie zawartej w treści pytania, a także charakteryzujące jednego na pięciu ojców wybory neutralne („trudno powiedzieć”) – przy 8,2% tego typu wskazań matek i 4,5% przyszłych matek.

Wykres 6. Głaskanie powłok brzusznych jako przejaw troski o dziecko

Pytanie: „Czy Pani/Pana zdaniem głaskanie brzucha w okresie ciąży jest przejawem troskliwości wobec dziecka?”



Źródło: opracowanie własne.

Uszeregowane w tabeli kontyngencji wartości przekonują, że niemal dziewięć na dziesięciu uczestników badania odbiera gładzenie powłok brzusznych kobiety w okresie ciąży za dowód dbałości o mające się narodzić dziecko. Nie zgodził się z takim poglądem tylko jeden na trzydziestu pięciu respondentów. Brak uformowanego poglądu („trudno powiedzieć”) okazał się charakteryzować 9,5% próby.

Współczynnik Cramer's V jako konsekwencja wyniku badania testem istotności statystycznej pozwala na stwierdzenie, że występuje zależność stochastyczna o średniej sile pomiędzy komentowanymi danymi. Należy zatem przyjąć, że zmienna statusu określa sposób omawianego zachowania wobec dziecka.

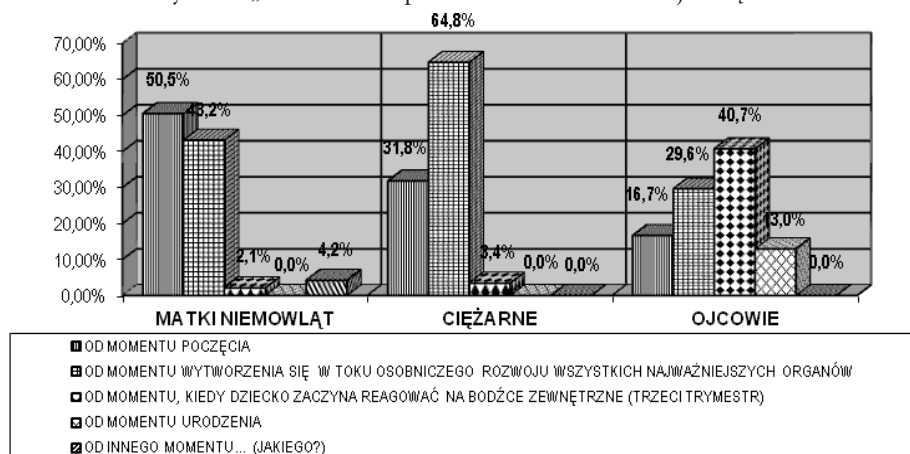
Niezwykłe intrygująco przedstawiają się poglądy respondentów na temat momentu – w aspekcie rozwoju osobniczego – od którego można mówić o byciu człowiekiem (wykres 7). To kluczowe – w kontekście założeń pedagogiki prenatalnej – zagadnienie, wyznaczające najbardziej pierwotną perspektywę rodzicielstwa, okazało się różnicować poglądy przedstawicieli trzech wydzielonych zbiorowości.

Nieco ponad połowa matek niemowląt za początek życia człowieka uznaje chwilę poczęcia. Ten sam moment wskazała niemal jedna na trzy kobieta w ciąży i co szósty ojciec. Za początek jednostkowego bytu człowieka, 43,2% badanych matek, 64,8% kobiet w ciąży i 29,6% ojców uznało rozwinięcie się najważniejszych organów i części ciała. Okres, w którym dziecko w łonie matki zaczyna reagować na bodźce zewnętrzne, okazał się pełnić szczególną rolę dla ojców (40,7%), zaś w zdecydowanie mniejszym stopniu dla obu grup żeńskich. Tym sposobem udało się nie wprost potwierdzić mocno społecznie ugruntowane przeświadczenie, że dla świadomości statystycznie uśrednionego mężczyzny, dopiero możliwość organoleptycznego doświadczenia obecności dziecka stanowi punkt zwrotny na drodze odnajdywania się w nowej roli. Chwilę urodzenia jako wstęp do bycia człowiekiem wskazało 13,0% mężczyzn. Pozostałe momenty były wskazywane wyłącznie przez matki niemowląt i były to: „moment narodzin duszy”, „powstanie zarodka” i „połączenie duchowe matki i ojca” (kategoria „inne odpowiedzi”).

Biorąc pod uwagę dane korelacyjne, można stwierdzić, że dla połowy wszystkich badanych decydującym momentem, od którego można mówić o człowieku w pełnym tego słowa znaczeniu, jest wytworzenie się wszystkich charakterystycznych dla gatunku *homo sapiens* narządów i części ciała. Dla jednego na trzech badanych momentem kluczowym okazało się poczęcie. Co dziewiąta osoba uznała, że poczucie obcowania z człowiekiem uzasadnione jest od chwili, kiedy dziecko zaczyna fizykalnie reagować na bodźce zewnętrzne. Średnio natężona zależność statystyczna wskazała w tym przypadku, iż poglądy na temat początków bycia człowiekiem są wyraźnie skorelowane ze statusem rodzinnym osoby badanej.

Wykres 7. Początek człowieka i człowieczeństwa

Pytanie: „W Pani/Pana przekonaniu człowiekiem jest się...”



Źródło: opracowanie własne.

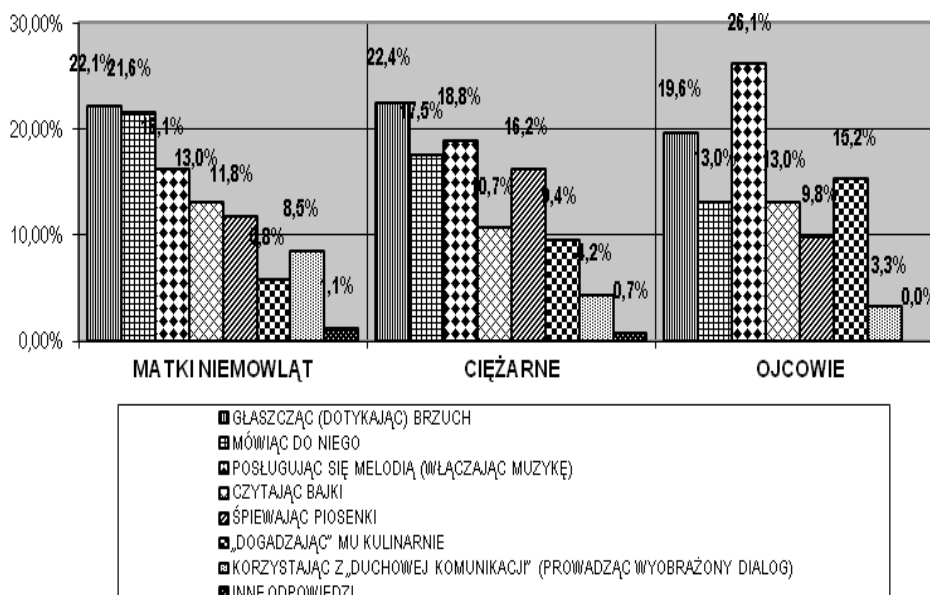
Za interesujące można uznać wypowiedzi respondentów na temat sposobów kontaktowania się z mającym przyjść na świat dzieckiem (wykres 8). W obu żeńskich grupach przeważał pogląd, że pierwszoplanową formą komunikowania się z dzieckiem przed jego narodzeniem jest gładzenie powłok brzusznych – świadczy o tym 22,1% głosów matek i 22,4% przyszłych matek. Taki sam punkt widzenia podzielił co piąty ojciec. Drugie miejsce w męskim gronie zajęło posługiwanie się muzyką jako formą komunikacji (26,1%). Również kobiety w ciąży na drugim miejscu umieściły tę samą odpowiedź (18,8%). W przeciwieństwie do mam niemowlaków, których odpowiedzi na drugim miejscu usytuowały mówienie do dziecka (21,6%). Trzecią lokatę pod względem liczby wskazań zajęło w tej grupie korzystanie z muzyki (16,1%), jako formy przekazu treści symbolicznych. W grupie kobiet w ciąży na trzecim miejscu znalazło się mówienie do dziecka, zaś w gronie ojców – kulinarne „dogadzanie” dziecku (15,2%). Czwarte miejsce w obrębie zbiorowości matek zajęło czytanie bajek (13,0%), wśród ciężarnych – śpiewanie piosenek (16,2%), zaś wśród ojców – w takim samym stopniu czytanie bajek, jak i mówienie do dziecka (po 13,0% wyborów). Piąte miejsce przypadło śpiewaniu piosenek (11,8%). Na tym samym miejscu matki oczekujące rozwiązania umieściły czytanie bajek (10,7%). Na szóstym miejscu wybór matek odnosił się do korzystania z form „duchowej komunikacji” (8,5%), ciężarnych – do kulinarnego „dogadzania” dziecku (9,4%), zaś ojców – do śpiewania piosenek (9,8%). Najmniejsza liczba wskazań wśród matek przypadła na kulinarne przejawy troski o dziecko (5,8%), zaś w gronie ciężarnych (4,2%), jak i wśród ojców – na „duchową komunikację”

(3,3%). W obu zbiorowościach żeńskich odnotowano również nieliczne „inne odpowiedzi”, wszelako wpisywały się one w kategorii tworzące kafeterię.

Wartości wpisane w tabelę kontyngencji pozwoliły na wysnucie uogólnienia – choć zdecydowanie poprawnego na gruncie probabilistyki statystycznej – wniosku, zgodnie z którym najbardziej rozpowszechnionymi formami kontaktu z dzieckiem wśród rodziców obojga płci są w głównej mierze: czułe dotykane brzucha (21,9%) i mówienie do dziecka (19,4%). Analiza korelacyjna dostarczyła dowodów na wystąpienie słabego związku statystycznego pomiędzy analizowanymi zmiennymi, zatem nie sposób zanegować wpływu statusu rodzicielskiego na preferowane formy komunikowania się z mającym przyjść na świat dzieckiem.

Wykres 8. Sposoby kontaktowania się z dzieckiem przed jego narodzeniem

Pytanie: „W jaki sposób można Pani/Pana zdaniem kontaktować się z nienarodzonym dzieckiem?”



Źródło: opracowanie własne.

Ważkim z punktu widzenia prowadzonych rozważań zagadnieniem była depresja poporodowa jako ewentualna implikacja braku akceptacji ciąży. Zasadnicza kwestia poddana ocenie respondentów sprowadziła się do pytania, czy depresja poporodowa może być następstwem emocjonalnego nieuporania się przez kobietę z faktem bycia „w stanie odmiennym”. Zdecydowanie najczęstszym wyborem przedstawicieli trzech badanych grup okazała się kategoria „trudno powiedzieć”. O ile wśród matek najmłodszych dzieci skłonność do

potwierdzenia ewentualnego związku zarysowanego w treści pytania przeważała (40,4% łącznie ujętych odpowiedzi twierdzących) nad dążnością do jej zanegowania (23,5% zsumowanych odpowiedzi przeczących), o tyle w gronie ojców powyższa proporcja uległa odwróceniu, zaś w grupie ciężarnych obie opcje zostały zrównoważone.

Sięgnięcie po sumaryczne wyniki uświadamia, że czterech na dziesięciu badanych nie potrafiło określić swojego stosunku do treści pytania, natomiast respondenci przekonani o związku depresji poporodowej z akceptacją ciąży (32,5%) nieznacznie przeważali (obie kategorie twierdzące) nad przeciwnikami (27,6%) tego typu zależności (obie kategorie przeczące).

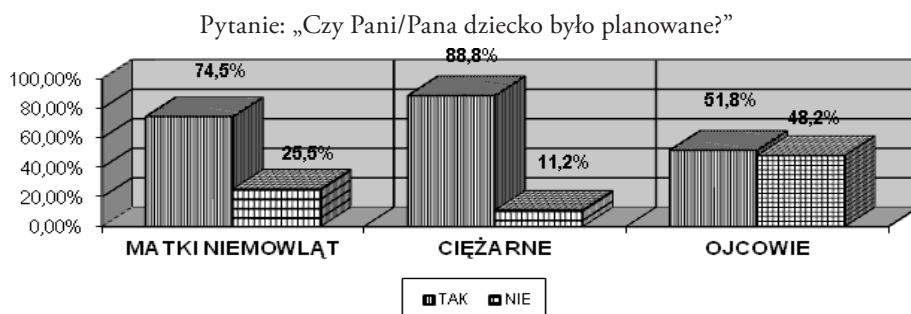
Rachunek korelacyjny nie przyniósł tym razem dodatniego wyniku, można zatem zakładać, że nie występuje związek pomiędzy pełnieniem funkcji rodzica a stosunkiem do treści pytania.

Oczekiwanie wobec dziecka prenatalnego

Powszechnie znanymi i stosowanymi synonimami słowa „oczekiwanie” są: „nadzieje”, „pragnienia”, „przypuszczenia”. Wszystkie one sytuują się w przyszłości bądź na styku teraźniejszości i przyszłości. Jedynie wówczas można bowiem częściowo zwieńczyć proces ich weryfikacji. Dopiero po przyjściu dziecka na świat, wyobrażony jego obraz ustępuje miejsca ucieleśnionemu człowiekowi, z licznymi – choć przecież jeszcze nie wszystkimi ujawnionymi – cechami szczególnymi.

Odnosząc się do treści pytania o to, czy dziecko było zaplanowane, trzech na czterech badanych odpowiedziało twierdząco, choć trudno przeoczyć fakt, że odpowiedzi w poszczególnych grupach ukształtowały się odmiennie (wykres 9). O ile proporcja taka pokrywa się z wynikami odnoszącymi się do grupy matek niemowląt, o tyle niemal dziewięć na dziesięć kobiet w ciąży wyznało, że ich mające przyjść niebawem na świat dziecko było wcześniej zaplanowane. Zbiorowość ojców prezentuje się w obrębie omawianego zagadnienia całkowicie odmiennie – respondentów utrzymujących, że ich dziecko zostało poczęte zgodnie z wcześniejszym planem, odnotowano niewiele więcej ponad tych, którzy wyjawili odmienny scenariusz swojego ojcostwa. Korelacja powyższych zmiennych przyniosła dodatni wynik, natomiast zastosowany współczynnik siły związku statystycznego wskazuje na wystąpienie zależności o średniej sile.

Wykres 9. Planowane rodzicielstwo



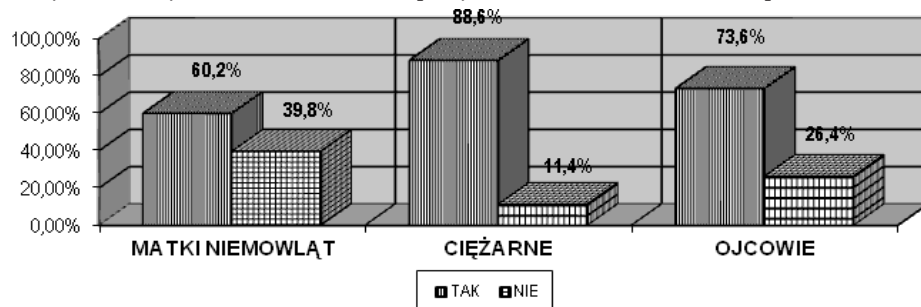
Źródło: opracowanie własne.

Płeć dziecka jest niewątpliwie ważnym czynnikiem różnicującym poglądy respondentów na temat rodziny. W sondażu przeprowadzonym przez OBOP na początku 2001 roku, ponad połowa badanych (56%) odpowiedziała, że płeć ich przyszłego dziecka nie ma znaczenia. Chłopca oczekiwaloby 22% respondentów, zaś dziewczynki – 19%, przy czym oczekiwanie męskiego potomka okazało się ważniejsze dla mężczyzn niż dla kobiet [OBOP 2001]. Uzupełnieniem powyższego obrazu mogą być wyniki uzyskane w toku podjętych badań sondażowych, odnoszące się do oczekiwań związanych z płcią dziecka prenatalnego (wykres 10). Okazuje się, że najbardziej sprecyzowane życzenia związane z płcią dziecka zaprezentowały kobiety w ciąży (88,6%) i ojcowie (73,6%). Najmniej określone wymagania w tej kwestii wyjawili matki niemowląt (60,2%). Wśród nich najprawdopodobniej dominuje przekonanie, że kwestią drugorzędną jest płeć dziecka, natomiast zdecydowanie pierwszorzędną – jego zdrowie. Pogląd taki wydaje się mocno spleciony z okresem prenatalnym, choć współcześnie – w dobie wyrafinowanych technik obrazowania diagnostycznego w medycynie – można go traktować jako swoisty stereotyp nadbudowany na przeszłych doświadczeniach rodzących kobiet (nieznających płci swojego dziecka), pełniący funkcję dziwnego, przesyczonego emocjami, selektywnego transferu kulturowego splecionego z prokreacyjną funkcją rodziny.

Połączenie uzyskanych danych w formę tabeli krzyżowej dostarczyło wyników pozwalających na stwierdzenie, że niemal trzech na czterech respondentów (bez względu na status i płeć) wyczekuje potomka konkretnej płci. Skorelowanie eksplorowanej zmiennej ze statusem rodzinnym respondentów dostarczyło dodatniego wyniku, choć wartość współczynnika Cramer's V świadczy o słabej sile rozpatrywanego związku statystycznego.

Wykres 10. Oczekiwania wobec płci dziecka

Pytanie: „Czy miała Pani/miał Pan sprecyzowane oczekiwania wobec płci dziecka?”

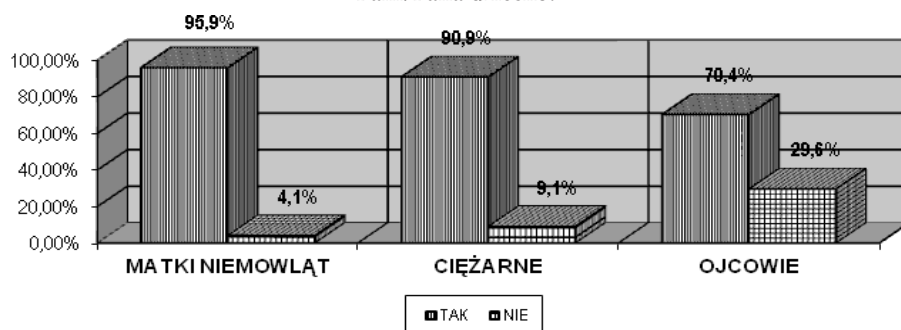


Źródło: opracowanie własne.

Wyjątkowe miejsce w świadomości rodziców zajmują plany dotyczące ich dzieci. Kwestia ta posłużyła za kanwę kolejnego pytania zamieszczonego w zastosowanym kwestionariuszu badawczym. Jak można wyczytać z wykresu 11., to przede wszystkim kobiety kreują określone scenariusze dotyczące przyszłości ich dzieci. Wystąpienie – na poziomie indywidualnych doświadczeń – rozważań poświęconych temu, kim ich dzieci powinny zostać w przyszłości, potwierdziła ogromna większość kobiet – dziewiętnaście na dwadzieścia matek niemowląt, a także dziewięć na dziesięć przyszłych matek. Mniejszą dążnością do przemyśleń dotyczących przyszłej pozycji swoich dzieci w życiu wykazali się ojcowie – w tym przypadku siedmiu na dziesięciu badanych ujawniło tego typu doświadczenia. Uogólnione wartości wynikające z zestawienia korelacyjnego uzmysławiają, że blisko dziewięciu na dziesięciu rodziców formułuje określone pragnienia wobec dalszej drogi swoich dzieci, można zatem uznać, że tego typu praktyki są powszechne.

Wykres 11. Plany dotyczące przyszłości dziecka

Pytanie: „Czy oczekując na dziecko, rozmyślała Pani/rozmyślał Pan o tym, kim będzie Pani/Pana dziecko?”



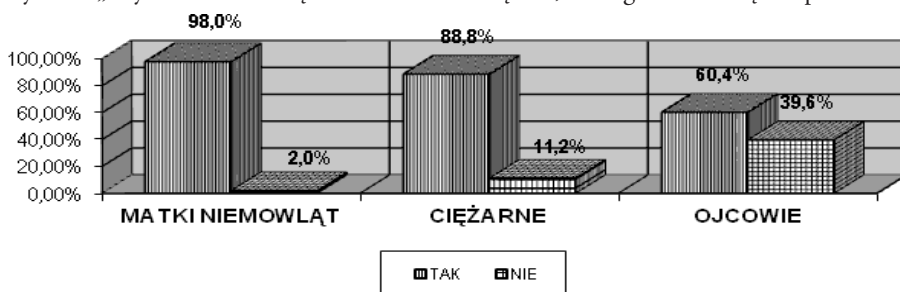
Źródło: opracowanie własne.

Dodatnia korelacja odnosząca się do powyższego zagadnienia, jak i siła związku statystycznego, łączącego wydzielone zmienne, wskazują na to, że status rodzinny w wyraźny sposób różnicuje plany dotyczące przyszłości dziecka mającego się dopiero urodzić.

Mianem szczególnego aksjomatu prenatalno-postnatalnego – nierzadko o znaczącym potencjale komicznym – można określić typowe i rozpowszechnione dążenie rodziców i licznych osób z ich otoczenia, do wyszukiwania podobieństwa nowo narodzonego dziecka do członków bliższej i dalszej rodziny. Na podstawie danych odzwierciedlonych za pomocą wykresu 12. można skonstatować, że realizacja tej specyficznej potrzeby emocjonalnej charakteryzuje niemal wszystkie matki niemowląt (98,0%). Kobiety oczekujące na swoje pociechy w dziewięciu na dziesięć przypadków (88,8%) potwierdziły występowanie tego typu praktyki w swoim otoczeniu, zaś ojcowie – w sześciu przypadkach na dziesięć (60,4%). Męskie inklinacje do wizualizowania swoich pragnień i biologicznie uwarunkowanych dążeń nie znalazły tym razem wyraźnego empirycznego potwierdzenia.

Wykres 12. Kwestia podobieństwa dziecka

Pytanie: „Czy zastanawiała się Pani/zastanawiał się Pan, do kogo dziecko będzie podobne?”

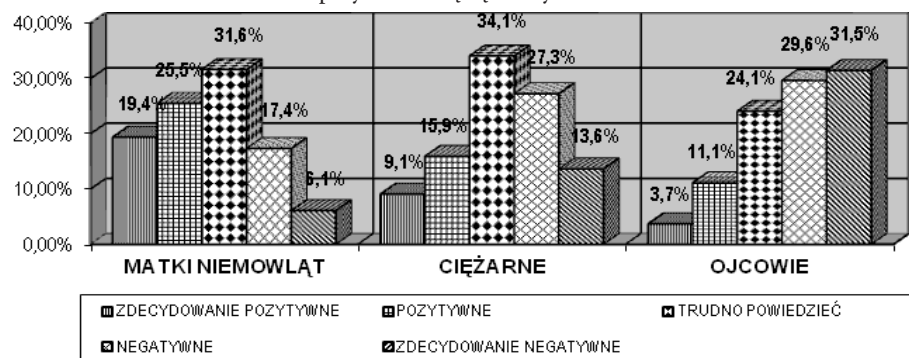


Źródło: opracowanie własne.

Rachunek korelacyjny ujawnił, że tylko jeden na siedmiu rodziców – pomijając zmienne statusu rodzinnego i wieku – nie poświęca czasu na przemyślenia, do kogo jest i będzie w przyszłości podobne jego dziecko. Pozostali nie unikają tego typu zadumy. Dodatni wynik korelacyjny i wartość współczynnika statystycznego dowodzi, że zachodzi wyraźna zależność łącząca przeprowadzane indywidualne analizy dotyczące podobieństwa dziecka do jego bliskich, ze zmienną statusu rodzinnego.

Wykres 13. Skutki rozbudowanych oczekiwań wobec dziecka

Pytanie: „Pani/Pana zdaniem rozbudowane oczekiwania wobec dziecka nienarodzonego w przyszłości będą miały skutki”:



Źródło: opracowanie własne.

Ważkim z pedagogicznego punktu widzenia zagadnieniem są swoiste koszty kreowania oczekiwań wobec własnego potomstwa. Jak wskazują wartości z wykresu 13, w dwóch grupach (kobiety ciężarne i ojcowie) dominuje pogląd (łącznie ujęte odpowiedzi przeczące) o negatywnych konsekwencjach rozbudowanych oczekiwań wobec mającego przyjść na świat dziecka, natomiast wśród matek niemowlaków – pozytywny (łącznie ujęte odpowiedzi twierdzące). Najbardziej skrajne przekonanie, zgodnie z którym trudno oczekiwać korzystnych efektów ściśle sprecyzowanych oczekiwań wobec dziecka, okazało się dziełem ojców – relacja wskazań kategorii przeczących do twierdzących ma się jak 4:1.

Procedura korelacyjna ujawniła, iż komentarze, przewidujące korzystne skutki (30,8%) precyzowania konkretnych wymagań wobec własnego dziecka, równoważą się z ocenami indyferentnymi (30,8%), ustępują natomiast opinii negatywnej (38,3%). Niewielka siła związku, zachodzącego pomiędzy powyżej rozpatrywanymi zmiennymi, pozwala nie przywiązywać nadmiernej wagi do poczynionych ustaleń empirycznych, nie daje jednak prawa do zignorowania wzajemnego wpływu analizowanych zmiennych.

Zakończenie

Prezentowane w artykule treści dotyczą pedagogiki prenatalnej w ujęciu wieloaspektowym, osnutym na założeniach modelu interdyscyplinarnego, bowiem tylko szerokie spektrum poznawcze daje możliwość zbliżenia się do istoty zagadnienia [Stanek 2012, ss. 103–104]. Zawarte w tekście analizy (stanowiące jedynie fragment przywołanej monografii) zawierają różnorakie ujęcia, opinie i interpretacje na temat dzieci w okresie pre-, peri- i postnatalnym, stanowiąc

ledwie wstęp do dalszych rozważań, mających na celu znalezienie odpowiedzi na pytania dotyczące tożsamości, konstytucji, natury i specyfiki pedagogiki prenatalnej, zaś nade wszystko kondycji współczesnej rodziny.

Zagadnienie prokreacji w wymiarze demograficznym to złożony proces, zaś w aspekcie społeczno-pedagogicznym – zagadnienie wymagające rzetelnej diagnozy. Kluczowa kwestia sprowadza się do korzystania z postulatu racjonalności i empatii na poziomie *praxis*, tworzącego horyzont związku dwojga ludzi planujących wspólne życie, którego najwartościowszą emanacją stają się dzieci.

Streszczenie

Przeprowadzona w niniejszym opracowaniu diagnoza, analiza i interpretacja jest zabiegiem mającym na celu znalezienie odpowiedzi na pytanie, jak rodzice postrzegają zasoby pedagogiki prenatalnej. Główne kwestie badawcze można sytuować w swojej przestrzeni metodologicznej, na styku pedagogiki specjalnej, pedagogiki rodziny, pedagogiki zdrowia, pedagogiki społecznej, chrześcijańskiej pedagogii i socjologii wychowania. Interdyscyplinarność ujęcia pozwala w szerszym zakresie rozpoznać sytuację rodziców uwikłanych w dynamikę procesów biologicznych, rodzinnych i społecznych. Wniknięcie w istotę ludzkich nastawień i wielorakich uwarunkowań składa się na pilną weryfikację potencjału ludzkiego, warunkującą wszelkie racjonalne przeobrażenia w ramach wychowania na gruncie rodziny.

Opracowanie zostało osnute na schemacie typowej triady, z wydzieloną częścią teoretyczną, metodologiczną i empiryczną, choć proporcje tych fragmentów są dalekie od klasycznie stosowanych rozwiązań. Przyjęto założenie, że im bardziej rozbudowany blok treści empirycznych, tym większa doza wiedzy nowej, a zatem najbardziej wartościowej. Wyniki przeprowadzonych analiz mają bez wątpienia charakter aplikacyjny i mogą zostać wykorzystane zarówno w praktyce, jak i na gruncie teorii pedagogicznej. Autor ma nadzieję, że niniejsza praca zostanie odebrana jako głos w dyskusji nad tożsamością pedagogiki prenatalnej, a jednocześnie jako przejaw troski o kształtowanie dziecka od najwcześniejszego stadium jego rozwoju.

Słowa kluczowe: pedagogika prenatalna, wychowanie przed narodzeniem, pedagogika rodziny, rodzice, okres prenatalny, dziecko nienarodzone.

Summary

The diagnosis, the analysis and the interpretation carried out in this study are a procedure aimed at finding the answers to the question of how parents perceive the resources of prenatal education. The main issues of the research can be placed in a specific methodological sphere, at the meeting point of special education, family education, health education, social pedagogy, Christian education and the sociology of education. The interdisciplinary approach allows for a wider identification of the situation of the parents involved in the dynamics of the biological, family and social processes. Going into the essence of human attitudes and multiple factors constitutes an urgent verification of the human potential, determining all rational transformations in the field of family education.

The study is based on the diagram of a typical triad, with three separate parts, i.e. the theoretical, methodological and empirical one. However, the balance between them is far from classical solutions. It has been assumed that the more extensive the empirical content, the greater the amount of new knowledge, and therefore – the most valuable knowledge. The results of the analyzes undoubtedly have an applicable nature and can be used both in practice and in the field of theoretical education. The author believes that his paper will be perceived both as a point in the debate over the identity of prenatal education and as a sign of concern for the child's development from the earliest stages of his/her development.

Key-words: prenatal education, education before birth, family pedagogy, parents, prenatal period, unborn child.

Bibliografia

- Clauss G. (1978), *Podstawy statystyki dla psychologów*, PWN, Warszawa.
- Dobrodziej P. (2012), *Słownik badań marketingowych, rynkowych i społecznych*, wersja internetowa publikacji: http://dobrebadania.pl/o_mnie.html (dostęp: 11.07.2011).
- Durkheim É. (1968), *Zasady metody socjologicznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Eisenberg A., Murkoff H. E., Hathaway S.E. (1997), *W oczekiwaniu na dziecko*, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań.
- Fijałkowski W. (1966), *Szkoła rodzenia oparta na nowych założeniach psychagogicznych*, Rozprawa habilitacyjna, II Klinika Położnictwa i Chorób Kobiecych Akademii Medycznej w Łodzi, Łódź.
- Fijałkowski W. (1967), *Szkoła rodzenia oparta na podstawach psychagogicznych*, PZWL, Warszawa.
- Fijałkowski W. (2012), *Rodzicielstwo przed urodzeniem dziecka*, ADONAI, Portal Katolicki, <http://adonai.pl/life/p2.htm> (dostęp: 17.04.2012).
- Hessen S. (1997), *Podstawy pedagogiki*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
- Katedra Pedagogiki Specjalnej na Wydziale Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, http://www.kul.pl/katedra-pedagogiki-specjalnej,art_844.html (dostęp: 28.05.2012).
- Kawula St. (1982), *Problem dyferencjacji i integracji nauk pedagogicznych*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 2–3.
- Kornas-Biela D. (2009), *Pedagogika prenatalna – nowy obszar nauk o wychowaniu*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Nowak M. (2001), *Podstawy pedagogiki otwartej*, Wydawnictwo KUL, Lublin.

OBOP, Raport badawczy ze stycznia 2001 roku, *Chłopiec czy dziewczynka? Polacy o dzieciach*, <http://www.obop.com.pl/archive-search?query=p%B3e%E6+dziecka> (dostęp: 12.06.2012).

Palka St. (1989), *Ilościowo-jakościowe badania pedagogiczne*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 1.

Stanek J. (2012), *Pedagogika prenatalna – konteksty, opinie, interpretacje (szkic empiryczny)*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie, Warszawa.

Trawkowska-Bryłka E. (2008), *Psychologia prenatalna, czyli... w oczekiwaniu na dziecko*, „Echo Katolickie”, nr 1.

Marta Chrzanowska-Rydz, Justyna Sochaczewska,
Barbara Daniszewska

Uniwersytet Medyczny w Łodzi

Stymulacja psychoruchowa dziecka urodzonego z deficytami neurologicznymi

Psychomotor stimulation of a child born with neurologic deficits

Dziecko w okresie płodowym stymulowane jest każdą zmianą pozycji matki, jej biciem serca, oddechem to czynności towarzyszące dziecku od poczęcia. To naturalna aktywność malucha. Zmiana środowiska z wewnątrzmacicznego na zewnątrzmaciczne jest ogromnym szokiem dla noworodka, a bezruch w łóżeczku – czymś nienaturalnym, stresującym [Sadowska 2004]. Płacz jest sygnałem braku bodźców z zewnątrz, które dziecko musi samo sobie dostarczać. Fakt potrzeby bycia noszonym tłumaczy też odruch chwytny u noworodka, który ukazuje, jak bardzo dziecko chce być blisko matki i trzymać się jej niczym „miś koala”.

Według Spionek [1965] rozwój psychomotoryczny „to harmonijny ciąg organicznych zmian progresywnych, podczas których następuje integracja procesów psychicznych z czynnościami ruchowymi” [Sadowska 2004].

Pierwszy rok życia dziecka, czyli okres niemowlęcy, zaliczany jest do kluczowych w rozwoju psychomotorycznym. To właśnie w tym okresie dochodzi do najintensywniejszego rozwoju ruchowego dziecka, poczynając od zachowań bezwarunkowych, kończąc na świadomych [Borkowska 1998].

Do determinantów rozwoju psychomotorycznego zalicza się:

- czynniki biologiczne, które kierują rozwojem systemów i układów, między innymi układem kostnym, nerwowym;
- czynniki psychiczne, które kierują rozwojem osobowości, rozwojem emocjonalnym, inteligencją;

- czynniki środowiskowe kształtujące rozwój osobniczy, pośrednio przez rodzinę oraz środowisko, w którym dziecko wzrasta np. przedszkole, szkoła [Żebrowska 1986].

U dzieci rozwijających się prawidłowo, zdobywanie nowych doświadczeń, w postaci czynności ruchowych poprzez naukę, opiera się na doświadczeniach sensomotorycznych [Matyja, Gogola 2007]. Natomiast u dzieci z deficytami neurologicznymi dochodzi do zaburzeń rozwoju motorycznego z powodu patologicznych kompensacji, które ten rozwój blokują. Dochodzi do zaburzeń funkcjonalnych, które dotyczą tak zwanych punktów kluczowych ciała, jakimi są głowa, obręcz barkowa czy obręcz biodrowa [Matyja 2000].

Istnieją wzorce prawidłowego rozwoju psychoruchowego, na podstawie których można stwierdzić, czy badane dziecko rozwija się zgodnie z etapami, porównując wiek biologiczny z wiekiem metrykalnym.

Według Żebrowskiej [1986] „normą rozwoju nazywa się osiągnięcia w zakresie poszczególnych funkcji, które stwierdza się u większości populacji dzieci, żyjących na określonym obszarze w danym wieku”.

Badania międzynarodowe, pod szyldem „Rozwój Dziecka”, przyczyniły się do opracowania testów rozwojowych czyli Monachijskiej Funkcjonalnej Diagnostyki Rozwojowej (MFDR), na podstawie której pediatrizy oraz psycholodzy są w stanie rozpoznać nawet niewielkie opóźnienia w rozwoju funkcji dziecka [Sadowska 2001].

Dokonując oceny rozwoju psychoruchowego, należy jedynie uwzględnić indywidualne tempo rozwoju każdego dziecka, określając w momencie interpretacji wyników pewien margines tolerancji odchyleń od normy.

By prawidłowo przeprowadzić badanie małego dziecka, muszą być spełnione pewne warunki:

- dziecko powinno nie mieć infekcji (nie gorączkować), być wyspane oraz nakarmione (należy zwrócić uwagę by maluch nie był karmiony tuż przed badaniem);
- badanie powinno odbyć się na twardym podłożu, np. stole do terapii, oraz przed lustrem;
- należy zadbać o odpowiednią temperaturę pomieszczenia, w którym odbywa się badanie (dziecko do badania jest rozbierane);
- dziecko w trakcie badania musi mieć zapewniony kontakt z rodzicem, lub inną osobą, którą dobrze zna [Sadowska 2001].

Podstawową cechą dojrzewającego ośrodkowego układu nerwowego jest sukcesywne przejmowanie kontroli nad ciałem, przez struktury mózgu, położone coraz to wyżej. Sterowanie ruchem oraz postawą u małego dziecka odbywa się na poziomie rdzenia i pnia mózgu do momentu ukończenia sześciolet-

sięcy, po tym czasie ośrodki odpowiedzialne za postawę ciała osiągają poziom śródmózgowia i kory mózgowej.

Wszystkie techniki **neurofizjologiczne** bazują na wykorzystaniu ruchu w celu stymulacji oraz rozwoju czynności motorycznych. W programowaniu usprawniania dziecka z deficytami neurologicznymi istotna jest znajomość rozwoju ruchowego, ale także wpływ dziecka na zdobywane umiejętności ruchowe. W koncepcji usprawniania neurorozwojowego, *Neurodevelopmental Treatment* Bobath [NDT], istotna jest znajomość sposobu, w jaki dochodzi do powstania określonych reakcji ruchowych oraz wiedza, czy rozwój motoryczny przebiega zgodnie z ontogenezą. Szczególny nacisk kładzie się na rozwój mechanizmu antygrawitacyjnego, wdrażanie pozytywnych wzorców postawy oraz lokomocji. Niemowlęta mają ograniczoną zdolność wykonywania ruchów precyzyjnych, z uwagi na słaby tułów (niskie napięcie proksymalne) oraz wysokie napięcie wyrażone w kończynach górnych i dolnych (napięcia dystalne). Wraz z dojrzewaniem ośrodkowego układu nerwowego dochodzi do odwrócenia sytuacji, co ułatwia dzieciom pokonywanie siły grawitacji, a co za tym idzie osiągnięcia pozycji wyższych [Matyja 2000]

Metoda NDT–Bobath nie proponuje gotowych zestawów ćwiczeń. Postępowanie w tej metodzie opiera się na indywidualnym podejściu do rozwoju psychomotorycznego każdego dziecka, analizie jego umiejętności oraz dogłębnej ocenie reakcji psychicznych.

Popularna metoda diagnostyczno-usprawniająca niemowlęta i dzieci, opracowana przez Vaclava Vojtę w latach 1959–1969, zyskuje coraz większą popularność. Twórca tej metody jako pierwszy zebrał w całość reakcje ruchowe dziecka, określając jednocześnie ich dynamikę. Obserwacja reakcji ruchowych w praktyce ma zastosowanie w diagnostyce i stymulacji rozwoju psychomotorycznego małego dziecka. Cała diagnostyka tej metody opiera się na ocenie szybkości reakcji ośrodkowego układu nerwowego na zmianę ułożenia ciała dziecka w przestrzeni, uwzględniając:

- obserwację dziecka pod względem jego spontanicznego zachowania;
- badania tak zwanych odruchów prymitywnych dziecka;
- prowokowania (w celu sprawdzenia), za pomocą określonej liczby prób, zmiany położenia ciała, tak zwanej reaktywności posturalnej dziecka.

Stymulacja wszystkich sfer rozwojowych **dziecka z deficytami neurologicznymi** odbywa się poprzez odpowiednią opiekę domową, medyczną oraz psychopedagogiczną. Dąży się do osiągnięcia optimum możliwości rozwojowych. Zaspokojenie podstawowych potrzeb dziecka poprzez interdyscyplinarne podejście nie dopuszcza do występowania tak zwanych wtórnych zaburzeń ruchowych, które dodatkowo upośledzają rozwój motoryczny [Owłasiuk, Bielska, Kułak 2005].

U małych dzieci ćwiczenia powinny być powtarzane 3–4 razy dziennie, czas trwania ćwiczeń powinien wynosić około 15 minut. Terapia nie jest uciążliwa dla rodziny dziecka i samego malucha, ponieważ łatwo można je wkomponować w rozkład dnia. Nie należy przerywać ćwiczeń z powodu np. lekkiego przeziębienia, chyba, że dziecko ma temperaturę powyżej 38°C. Ćwiczenia nie powinny być bolesne, natomiast odpowiednie stabilizowanie dziecka czy układanie w wymaganej pozycji mogą powodować protest malca.

Bliskość dziecka ułatwia mamie rozpoznawanie i zaspokajanie jego potrzeb. Między dzieckiem a matką tworzy się więc emocjonalna, która buduje relację pełną ufności i miłości. Wykonując czynności pielęgnacyjne wobec małego dziecka, należy zwrócić uwagę na komfort oraz poczucie bezpieczeństwa. Czynności pielęgnacyjne wykonywane są w ciągu dnia wielokrotnie, dlatego tak ważny jest sposób ich wykonywania. Ubieranie dziecka, rozbieranie, przewijanie czy kąpiel powinny być wykonywane bez pośpiechu, w kontakcie słownym, należy do dziecka mówić, z uwagą skoncentrowaną tylko na dziecku. Ono to czuje i chętnie współpracuje, uśmiecha się, odwzajemniając uczucie. Rodzic powinien rozwijać zainteresowanie dziecka jego własnym ciałem oraz otoczeniem, zwłaszcza wówczas, gdy reakcje dziecka są zaburzone.

Każdej czynności pielęgnacyjnej towarzyszą wielokrotne zmiany pozycji w ułożeniu dziecka na podłożu czy w przestrzeni. Dlatego szczególnie ważne jest, by nasze ruchy były płynne, spokojne, precyzyjne i pewne.

Lepszą kontrolę ciała dziecka zapewnia ułożenie na boku, podczas wykonywania czynności przenoszenia czy przekładania, co zwiększa jego poczucie bezpieczeństwa. Dziecko nie jest w stanie kontrolować swojego ciała w sytuacji, gdy zaczniemy przenosić je przodem lub plecami do podłoża, co objawia się jego lękiem i niepożądanymi reakcjami. Zmianę pozycji z leżenia bokiem do leżenia tyłem zapoczątkowujemy wykonując obrót „pupy” dziecka, wcześniej nieznacznie ją unosząc. Pamiętajmy, by motywować dziecko do samodzielnego obrotu swojego ciała po 3-miesiącu życia.

Przewijanie dziecka jest bardzo istotnym elementem pielęgnacji. Nie należy w czasie przewijania chwycić go pod pupę czy za stópki. W trakcie przewijania należy chwycić udo dziecka wraz ze stawem biodrowym, co ułatwi nam kontrolę nad ciałem malca w czynności obracania na boki i pozwoli precyzyjnie umieścić pieluchę.

Każde dziecko uwielbia być noszone. W przypadku bardzo małego dziecka, najlepszą pozycją jest tak zwana „fasolka”, sprzyja temu „chustonoszenie” czyli dziecko w chuście. W dobrze założonej chuście dziecko czuje się bezpiecznie i pewnie. Widzi i poznaje świat z perspektywy mamy. Jest bardziej wyczulone na bodźce wzrokowo-słuchowe i częściej na nie reaguje. Jego układ nerwowy stymulowany jest harmonijnymi wychyleniami tułowia matki, co

wpływa na poczucie ułożenia środka ciężkości ciała w przestrzeni i reagując asymetrią, rozwija zmysł równowagi oraz błędnik. Wertykalna pozycja ułatwia pracę niedojrzałego układu pokarmowego, zapobiegając kolkom i ulewaniom. W chuście kręgosłup dziecka przyjmuje układ totalnej kifozy poprzez zgięcie miednicy, co umożliwia zniesie obciążenia osiowego i ułatwia kontrolę ułożenia głowy. Podwinięta miednica, zgięte i odwiedzone nogi – to profilaktyka dysplazji stawów biodrowych.

Chusta ułatwia obojgu rodzicom akceptację nowego członka rodziny, szczególnie ojcu, który często czuje się odsunięty w pierwszym etapie opieki nad niemowlęciem. Noszenie dziecka bez chusty też wymaga, aby tułów dziecka z jednej strony oparty był o nasz brzuch, z drugiej zaś strony oparty na przedramieniu naszej kończyny górnej, na której opiera się również główka dziecka. Takie ułożenie uniemożliwia odchyłanie się dziecka do tyłu. Ułożenie główki dziecka w linii tułowia zapobiega jej nadmiernemu zgięciu oraz niebezpiecznemu odchyleniu ku tyłowi. Ręka rodzica, na której leży niemowlę, podtrzymuje jego miednicę. W celu ustabilizowania pozycji, drugą rękę również kładziemy pod pupę dziecka, dodatkowo wsuwając kciuk między stawy biodrowe dziecka [Sendor 2008].

Ryc. 1. Noszenie dziecka w pozycji „cebulki”



Źródło: ekodzieciaki.pl.

Dziecko w tej pozycji czuje się bardzo bezpiecznie, dodatkowo może swobodnie poruszać kończynami. Stawy biodrowe malucha są w odwiedzeniu i lekkim zgięciu, podobnie jak stawy kolanowe. W tej pozycji należy zwrócić szczególną uwagę na zachowanie symetrii ciała dziecka. W miarę rozwoju i wzrostu, stosując powyższą pozycję, należy układać dziecko bardziej pionowo.

U noworodków można zaobserwować asymetrię, która jest stanem fizjologicznym i szybko przemija. Jeśli asymetria stale się utrzymuje, doprowadza u dziecka do zaburzenia osi tułowia i głowy. Takie dziecko preferuje jedną ze stron, tułów malca swój szczyt wypukłości ma ciągle po tej samej stronie, a czaszka dziecka jest spłaszczona po stronie, którą preferuje. Może dojść do deformacji odcinka piersiowego kręgosłupa czy klatki piersiowej.

Niemowlę z asymetrią o podłożu neurogennym układamy w leżeniu na plecach, ciało w literkę C, wiotkie mięśnie stanowią wypukłą stronę ciała, po stronie przeciwnej obserwuje się intensywne napięcie zwane spastycznością. Podobna sytuacja będzie widoczna u dziecka siedzącego. W tym przypadku bardzo ważna jest pielęgnacja dziecka, nie utrwalamy asymetrii w trakcie jego noszenia i układania. Do korekcji ułożenia wykorzystujemy poduszki i worki z piaskiem. Nie można za szybko prowokować dziecka do pozycji siadu.

Wskazane jest również układanie dziecka na przedramieniu rodzica w leżeniu bokiem. W tej pozycji malec może być ułożony plecami do naszego ciała, jak również twarzą do nas. Można to osiągnąć przechodząc płynnie z pozycji „fasolki”, inicjując ruch od miednicy dziecka. Główka dziecka, spoczywając w zgięciu łokcia rodzica, ułożona jest w przedłużeniu linii tułowia. Kończyny dolne są w lekkim odwiedzeniu i w zgięciu [Zawitkowski 2001, 2002].

Ryc. 2. Noszenie dziecka na boku



Źródło: opracowanie własne.

Noszenie dziecka przodem do kierunku ruchu pozwala na lepszą obserwację otoczenia. W tej pozycji należy zwrócić szczególną uwagę na dostosowanie kąta odchylenia ciała rodzica do wieku i rozwoju malca, by zapobiegać przeciążeniu stawów kręgosłupa dziecka. Bardziej pionowo nosimy dzieci większe z uwagi na ich lepszą kontrolę ułożenia głowy. Kończyny dolne malca ułożone są, w dalszym ciągu, w zgięciu i lekkim odwiedzeniu. W tej pozycji również zwracamy uwagę na zachowanie symetrii ciała dziecka.

Ryc. 3 Noszenie dziecka na ramieniu

Źródło: opracowanie własne.

Utrzymując pionową pozycję podczas noszenia, ciężar ciała dziecka rozkłada się w sposób równomierny na naszej klatce piersiowej, o którą opieramy plecki lub brzuszek dziecka i na naszej ręce ułożonej pod jego pupą. Drugą ręką rodzic powinien asekurować pozycję malca. Jeżeli w omawianej pozycji zauważymy, że głowa dziecka jest niestabilna, nie należy tak dziecka nosić dopóki samo nie będzie w stanie utrzymać głowy.

Układanie i noszenie dziecka na ramieniu stosujemy często po jedzeniu czy podczas przemieszczania się po domu. W tej pozycji kończyny górne dziecka opadają na plecy rodzica, głowa oparta jest na ramieniu, by nie prowokować dziecka do odchyłania tułowia i głowy do tyłu, zaleca się asekurować pupę, by dziecko nie zsunęło się. Z tego samego powodu przy asekuracji dziecka nie przytrzymujemy jego głowy oraz pleców, podtrzymujemy natomiast barki i tułów z boku [Zawitkowski 2001, 2002].

Aby zapewnić niemowlakowi tę pozycję, układając go w pionie, należy sprawdzić czy kolanka są powyżej jego pośladków – co powoduje odchylenie miednicy ku tyłowi i podkreślenie krzywizny pleców w literkę „C”. W efekcie główka niemowlaka może swobodnie oprzeć się na piersi, ramieniu noszącego.

Ryc. 4. Noszenie po posiłku



Źródło: opracowanie własne.

Budowa zaufania

Dziecko noszone w chruscie uczestniczy w wielu zajęciach rodzica, do których nie miałoby dostępu, nie będąc noszonym. W ten sposób czuje się ono częścią świata, częścią życia rodziców. Buduje się w nim zaufanie do rodziców, do samego siebie.

Na rynku dostępnych jest wiele rodzajów chust, od chust kółkowych do wiązanych, elastycznych, typu *pouch*, tkanych i wiązanych o splocie skośno-krzyżowym. Istotne jest, by chusta była dobrze zamocowana, by rodzic łatwo mógł dociągać materiał samodzielnie i by dziecko nie zapadało się w chuście. Gama wiązań także jest szeroka: kieszonka i kołyska dla najmłodszych, kangur, plecak prosty – dla starszych dzieci. Najważniejsze jest, by wiązanie dobrane było do etapu rozwojowego dziecka i jego możliwości funkcjonalnych, a nie do wieku. Konieczna jest obserwacja dziecka w chuście i przestrzeganie zasad:

Bez względu na rodzaj zastosowanej chusty, zawsze obowiązują te same zasady noszenia w niej dziecka:

- miednica i kręgosłup powinny być podparte, przylegając bezpiecznie, podtrzymane chustą;
- dziecko powinno siedzieć, a materiał chusty powinien podpieierać uda aż do zagłębień kolanowych;
- w celu ochrony stawów biodrowych, dziecko powinno siedzieć w pozycji „żabki”. Materiał powinien być rozciągnięty na całej długości kręgosłupa i nie zachodzić na główkę, by nie stymulował do wyprostnego ułożenia dziecka;
- nadmiar materiału powinien być podwinięty pod pupę dziecka, do wysokości dołów podkolanowych;

- miednica powinna być zgięta, tak, by kręgosłup tworzył literę C,
- nóżki odwiedzione po kącie ok. 30° - 60° i zgięte;
- rączki blisko siebie w linii środkowej ciała.

Nie ma określonego czasu noszenia dziecka. Rodzic ma za zadanie odczytywać potrzeby maleństwa i kierować się własną intuicją.

Każde dziecko z zaburzeniami rozwojowymi powinno być skonsultowane z doświadczonym fizjoterapeutą, który zwróci uwagę na istotne odchylenia i oceni, czy dziecko nadaje się do noszenia w chuście.

Nie ma wątpliwości, że „chustonoszenie” jest świetną stymulacją rozwoju psychomotorycznego.

Ryc. 5 i 6. Noszenie w chustce wiązanej – kangur



Źródło: opracowanie własne.

Nosząc dziecko w chustce czy nosidle miękkim, stymulujemy do przyjęcia przez nie bezpiecznej pozycji dla jego kręgosłupa oraz stawów biodrowych.

Według antropologów podpatrujących kultury, w których noszono dzieci w chustach, maluchy mniej płaczą. Bliski kontakt rodzica z dzieckiem, zapewniony przez umieszczenie dziecka w chustce, pozwala na szybką reakcję rodzica w przypadku niepokojących zachowań. Rodzice często sięgają po chusty z wygody, by odciążyć swoje kręgosłupy oraz uwolnić ręce. Korzyści z noszenia w chustce odczuwają również dzieci. Dzieci noszone w ten sposób szybciej uczą się wyborów na przykład, w którą stronę zwrócić główkę. Wykazują większą czujność wzrokowo-słuchową. Rodzice, mając dziecko blisko siebie, częściej się do dziecka odzywają [Sendor 2009].

Noszenie w chuście przyczynia się do rozwoju psychomotorycznego poprzez miłe kołysanie w trakcie poruszania się rodzica, stymuluje błędnik, czyli rozwija zmysł równowagi.

Ryc.7. Noszenie w nosidełku



Źródło: opracowanie własne.

Pozycja „kangura”, przynosi ulgę dzieciom, które cierpią na kolki. Nosząc dziecko blisko ciała, nie tylko działamy ciepłem własnego ciała na obolały brzuch, ale poruszając się, wykonujemy również masaż małego brzuszka.

Ryc. 8. Noszenie w chuście



Źródło: opracowanie własne.

Chusta daje rodzicom komfort noszenia, dzięki równomiernemu rozłożeniu ciężaru ciała, a dodatkowo daje dwie wolne ręce i możliwość zajęcia się pozostałym potomstwem, obowiązkami domowymi lub daje szansę na aktywny wypoczynek np. spacer w górach.

Niemowlętom, u których stwierdzono ograniczenie odwodzenia w stawach biodrowych, w przebiegu wzmożonego napięcia mięśniowego na skutek uszkodzenia ośrodkowego układu nerwowego czy dysplazję wtórną, powinno się zalecać noszenie w chuście w pozycji „kangura”.

Duża liczba technik czy metod badawczych, które pomagają w ocenie rozwoju psychoruchowego dziecka, skierowanych jest nie tylko do pediatrów czy terapeutów, ale także do rodziców niemowlęcia. Należy pamiętać, że rozwój małego dziecka przebiega w sposób bardzo charakterystyczny. To nieustający, harmonijny proces, dynamiczny, a zarazem szalenie dokładny.

Oceniając rozwój małego dziecka, należy to robić w jego naturalnym środowisku, jak najwcześniej. Rozwój psychoruchowy dziecka, jego zdrowie, zależą w dużej mierze od zaangażowania rodziców w stymulację, wspomaganie tego rozwoju, przede wszystkim w procesie pielęgnacji dziecka. Uczestniczenie rodziców w rozwoju ruchowym dziecka przyczynia się również do integracji ze środowiskiem. To właśnie rodzic jako pierwszy intuicyjnie ocenia rozwój swojego dziecka i jako pierwszy może zauważyć niepokojące zaburzenia.

Zdrowe, prawidłowo pielęgnowane dziecko jest radosne i aktywne. Rozwój psychoruchowy dziecka przebiega w sposób ciągły, każdy etap tego rozwoju jest swoistym wyzwaniem dla dziecka i rodziców. Ćwiczenie jest sprawiającą radość zabawą, sposobem, dzięki któremu my poznajemy dziecko, a ono może poznawać otoczenie.

Streszczenie

Rozwój psychomotoryczny dziecka to harmonijny ciąg integracji procesów psychicznych z czynnościami ruchowymi. Normą rozwoju nazywa się osiągnięcia w zakresie poszczególnych funkcji, które stwierdza się u większości populacji dzieci, żyjących na określonym obszarze i będących w tym samym wieku. Dziecko wykazujące deficyty neurologiczne wymaga stymulacji rozwoju czynności motorycznych. Stymulacja odbywa się poprzez odpowiednią opiekę domową, medyczną oraz psychopedagogiczną. Stymulacją rozwoju jest noszenie dziecka, w tym noszenie dziecka w chuście czy nosidle miękkim. Stymulujemy w ten sposób jego kręgosłup oraz stawy biodrowe. Noszenie w chuście przyczynia się do rozwoju psychomotorycznego poprzez miłe kołysanie w trakcie poruszania się rodzica, daje poczucie bezpieczeństwa, stymuluje błędnik, rozwija zmysł równowagi.

Słowa kluczowe: rozwój psychomotoryczny, techniki neurofizjologiczne, deficyty neurologiczne, stymulacja.

Summary

The psychomotor development of child is the harmonious sequence of integration of mental processes with activities of mobility. The standard of development is defined

as achievements in the field of individual features that are found in the majority of the population of children who live in a particular area and are at the same age. A child showing dysfunctions in neurological development requires stimulation of activities of mobility. Stimulation is done through proper home care, medical and psychopedagogical. Stimulation of the development of the child is carrying, including carrying child in a shawl or a soft carry cot. Thus we stimulate the spine and hips. Carrying in a shawl causes the psychomotor development with a nice swinging while moving of a parent, it gives a sense of safety, stimulates the sense of balance, develops a sense of balance.

Key-words: psychomotor development, neurophysiological techniques, neurological deficits, stimulation.

Bibliografia

- Borkowska M. (1998), *Uwarunkowania rozwoju i jego zaburzenia w mózgowym porażeniu dziecięcym*, PST NDT-SI, Warszawa,
- Matyja M. (2000), *Wybrane aspekty teoretyczne, diagnostyczne i terapeutyczne metody NDT-Bobath*, „Medycyna Manualna”, 4.
- Matyja M., Gogoła A. (2007), *Edukacja sensomotoryczna niemowląt*, AWF, Katowice.
- Owłasiuk A., Bielska D., Kułak W. (2005), *Kompleksowa opieka nad dzieckiem z mózgowym porażeniem dziecięcym*, Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin-Polonia, vol. 60, suppl. 16.
- Sadowska L. (red.) (2001), *Neurofizjologiczna diagnostyka i terapia dzieci z zaburzeniami rozwoju psychoruchowego*, Wyd. AWF, Wrocław.
- Sadowska L. (red.) (2004), *Neurofizjologiczne metody usprawniania dzieci z zaburzeniami rozwoju*, Akademia Wychowania Fizycznego, Wrocław.
- Sendor M. (2008), *Noś swoje dziecko*, wyd. Harmonia, Gdańsk.
- Zawitkowski P. (2001, 2002), *Poradnik opieki i pielęgnacji małego dziecka*, Instytut Matki i Dziecka oraz Polskie Towarzystwo NDT-SI, Warszawa.
- Żebrowska M. (red.) (1986), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN Warszawa.

Recenzje

Krystyna Ferenz

Uniwersytet Wrocławski

**Recenzja rozprawy doktorskiej Anny Winiarczyk pt.
„Społeczne funkcjonowanie dzieci z rodzin niepełnych
z powodu czasowej migracji zarobkowej rodziców”**

**[pod kierunkiem prof. dr hab. Henryka Cudaka na Wydziale
Pedagogicznym i Artystycznym Uniwersytetu Jana Kochanowskiego
w Kielcach w roku 2012, ss. 270]**

Przedłożona mi do recenzji praca doktorska w widoczny sposób ukazuje się jako praca empiryczna, która stawia sobie zadanie ukazania ważnego problemu społecznego i możliwie wnikliwego rozpatrzenia go na płaszczyźnie teoretycznej.

Reguły dla takiej pracy są jasne i wymagają dyscypliny w ich przestrzeganiu. W strukturze wyraźnie widoczny jest wywód myślowy w klasycznym ujęciu dla orientacji neopozytywistycznej. Myśl swoją, z przekonaniem teoretycznym i przyjętymi zasadami metodologii, Autorka wyjaśnia już we Wstępie, który bardzo dobrze spełnia swoje zadanie.

Podstawę teoretyczną stanowi przyjęta teoria zmiany społecznej, a samo zjawisko traktowane jest jako element tej zmiany. Zatem rozpatruje się ją w kontekście szerszych zjawisk (politycznych, społecznych, gospodarczych) i na tym tle ukazywane są cechy tego zjawiska.

Konsekwentnie jest to teoria główna dla całości rozważań, tj. dla konstrukcji, organizacji badań i co chyba najważniejsze dla wyników – ich interpretacji.

Od razu na Wstępie, zgodnie z tytułem, Autorka dokonuje redukcjonizmu w zakresie aspektów badanego zjawiska migracji. Przyjmuje stanowisko pedagoga społecznego, dla którego obiektem zainteresowań są dzieci, pośrednio tylko ich rodziny. Zatem z tego stanowiska jednoznacznie określa migrację rodziców poza obszar zamieszkania rodziny, jako istotne naruszenie struktu-

ry i organizacji rodziny, tu podstawowego środowiska socjalizacyjnego i wychowawczego. Takie stanowisko nie jest nowością w naukach społecznych, jednak sam ten fakt nie został zbadany na tyle dogłębnie, by nie posługiwano się daleko idącymi uproszczeniami, zwłaszcza stereotypami i uprzedzeniami. Z pewnością jest to właściwy czas – lata pierwszego dziesięciolecia XXI wieku – do badania tego zjawiska. Pozostaje ono aktualne, a jednocześnie na tyle już zaistniałe i dostrzegane społecznie, że zniamię nowości na jego postrzeganie nie wpływa.

Przyjęty układ pracy skłania do analizy w kolejności jej rozdziałów, gdyż tworzą one następujące po sobie części pracy. Dwa pierwsze wyjaśniają kluczowe pojęcia dysertacji, z uwagą na odmienne niekiedy obszary pojęciowe, określane tym samym terminem.

Rozdział I. Społeczne funkcjonowanie dziecka

Rozdziały pełniące funkcje wprowadzające w badania, odgrywają w przyjętej przez Autorkę orientacji metodologicznej określoną rolę: wyjaśniają pojęcia opisywane często tym samym terminem. W tej pracy skupiono się przede wszystkim na prawomocnie używanych terminach bliskich społecznemu funkcjonowaniu. Było to funkcjonowanie w rolach i przystosowanie społeczne. Literatura obcojęzyczna oraz polska pokazały podobieństwo ujętych sensów, a przy tym pozwoliły rozszerzyć spojrzenie na przestrzeń badawczą zjawiska, dostrzeganie elementów znaczących i wzajemnie ukazywanych związków pomiędzy nimi. Dobór literatury, bez wątpienia przemyślany, wskazuje na preferencje Autorki w kierunku spojrzenia socjopedagogicznego, co jest zrozumiałe – dla zakreslenia obszarów, do których będzie odnoszona analiza. Już takiej jednoznacznej tendencji nie widać w przedstawionym podrozdziale o dziecku w domu rodzinnym. W sposób niezmiernie zwarty, a jednocześnie komunikatywny, Autorka zawarła wszystkie ważne elementy opisu domu rodzinnego: systemy wartości, kultury bytu, uwarunkowania społeczno-kulturowe, postawy, style, funkcje itp. Dała tu dowód dobrej znajomości tej problematyki.

Z kolei opis dziecka jako ucznia nachyla się do rozumienia jego funkcjonowania w rolach. Z tego punktu akcentowane jest rozumienie i przyjmowanie norm społecznych, jako stanu dojrzałego i poprawnego przystosowania się do warunków instytucjonalnych.

Rozdział II. Rodziny niepełne z powodu czasowej migracji rodziców we współczesnej rzeczywistości społecznej

Rozdział ten zaczyna Autorka od ryzykownego zadania wielostronnego ujęcia pojęcia rodziny. Od wielości tych ujęć zależy w dużym stopniu rozwój subdyscypliny – familiologii. Można tu było rozwijać wiele poglądów, nie oznacza

to, że udałooby się uwzględnić wszystkie. Uważam, że Autorka wybrała dobre rozwiązanie, wskazując na nauki, w ramach których występuje ten termin i na pojęcia, jakie się pod nim kryją. Przytoczenie głównych twórców tych subdyscyplin daje możliwości wnikania w odrębność ich poglądów, a jednocześnie wyznacza ramy stosowania tego pojęcia w badaniach własnych Autorki. Kolejny podrozdział, omawiający typologię rodzin niepełnych, także dowodzi dobrej orientacji Doktorantki w tej problematyce. Sam w sobie (14 stron) może być materiałem dydaktycznym o charakterze skryptu. Jest ścisły, konkretny i zawiera główne treści, aktualne poglądy, aktualną literaturę.

Inny w swym charakterze jest podrozdział o poakcesyjnych migracjach ludności. Znajdują się tu wyjaśnienia zjawiska, jego przyczyn, natężenia, rodzajów. Przytaczane są nawet typologie osób migrujących. Z punktu widzenia recenzenta oceniam pozytywnie umiejętności korzystania z literatury naukowej nauk społecznych, ekonomicznych oraz źródeł o charakterze administracyjnym, statystycznym itp. Podkreślam przy tym, że Doktorantka nie traci z pola widzenia tego, co w tej pracy jest ważne, a także wszystkie typy migracji osadza konsekwentnie w kontekście szerszej występujących zmian, zwłaszcza w Europie.

Ostatnie dwa podrozdziały wprowadzają bezpośrednio w temat. Na podstawie badań zjawiska innych autorów mgr A. Winiarczyk porządkuje refleksje i wnioski, układając konsekwencje tych migracji w pozytywy i negatywy, zarysowując w ten sposób merytoryczny obszar badań. To też oceniam jako korzystny zabieg metodologiczny i komunikatywny. Na tym tle opis zjawiska „eurosieroctwa” prowadzi już do badań, a schemat 8. wprowadza w przyjmowane kryteria analizy zjawiska.

Oba rozdziały tworzące pierwszą część jasno określają podjętą problematykę, przedstawiają stan wiedzy o zjawisku i są właściwą podstawą do nakreślenia problemów badawczych i sposobów ich rozwiązania.

Część metodologiczna, zgodnie z klasycznym ujęciem takich prac empirycznych, przedstawia szczegółowo zamysł badawczy i jego realizację. Uwagę zatrzymać muszą problemy badawcze. Pod względem formalnym są one sformułowane wręcz wzorowo. Jednak pod względem obiektywnym w merytorycznym badaniu tak nie jest. Główne pytanie zaczynające się od: „Jakie jest społeczne funkcjonowanie...” nie zakłada od razu negatywnej oceny tego funkcjonowania. Natomiast problemy szczegółowe, sformułowane pod wpływem literatury, ujawniają już na wstępie stanowisko Autorki: funkcjonowanie jest złe. Problemy 1. i 2., wraz ze szczegółowymi pytaniami badawczymi, nastawione są od razu na trudności wychowawcze i naruszanie norm. Dopiero 3. i 4. problem dopuszcza możliwość zachowań nie tylko negatywnych (strona 116). Ponieważ istotniejsze dla badania wydają się problemy szczegóło-

we, stawiam pytanie: czy nie właściwsze dla całości będzie dokonanie zmian w pytaniu głównym i włączenie do niego określenia ograniczającego zakres badań, np. jakie są trudności (zaburzenia) w społecznym funkcjonowaniu itd.? Zmiana i wskazówki są w zgodzie z pytaniami badawczymi. Prezentowane metody, z zestawem technik oraz sposobów opracowania wyników z włączeniem wzorów statystycznych o istotności i zależnościach, dobrane są trafnie do sporządzonych narzędzi.

Rozdział metodologiczny zakończono obrazem badanej grupy. Potwierdził on prawidłowości opisywane na podstawie badań w literaturze, prowadzonych w innych celach poznawczych. Dał on obraz, który można uznać za reprezentatywny dla aktualnych zmian w kraju.

Cztery kolejne rozdziały to przedstawienie własnych badań. Zgodnie z założeniem, Autorka analizowała kolejne typy trudności wychowawczych w odniesieniu do zmiennych niezależnych. Różnice takie nie wystąpiły istotnie wobec płci ani w odniesieniu do sytuacji materialnej. Interpretacja źródeł trudności, oparta na literaturze, nie wywołuje poczucia odmienności uzyskanych wyników w przypadku tych dzieci, a właściwie nastolatków. Pogłębiona analiza przypadków pozwala sądzić, że nadmierna swoboda i poczucie niepełnego bezpieczeństwa może te zachowania nasilać. Agresywne zachowania mogły mieć miejsce także przed wyjazdem rodziców, np. agresja słowna mogła być sposobem zachowań w codziennych sytuacjach trudnych. Podobnie inne formy zaburzeń. Oczywiście w obrazie ogólnym poszukuje się zależności, a ukryta teza, że trudności te wystąpiły w związku z wyjazdem rodziców, trochę zaciemnia wyrazistość wyników. Autorka wprawdzie nieśmiało pisze o tym, że wzory zachowań agresywnych mogły wystąpić wcześniej (np. s. 139). W niektórych przypadkach można tak przypuszczać, szczególnie dlatego, iż w tabeli nr 14 ujęto wyniki tylko tych dzieci, które sprawiały trudności wychowawcze (s. 143). Zatem nie ma prostej zależności. Tak jak nie istnieje ona w związku z okresem nieobecności rodziców. Tu Autorka akcentuje wielość czynników tworzących każdorazowo syndrom opuszczenia. Przywołane jako ilustracje wypowiedzi młodych ludzi wskazują na zjawisko utraty zaufania do najbliższych. Pytanie, czy można to włączyć w listę trudności? Według zewnętrznych objawów pewnie nie, ale czy nie jest to groźniejsze niż okazjonalne kłamstwo czy okresowe palenie papierosów? Metoda ilościowych badań z założonymi zmiennymi nie daje swobody interpretacji, co najwyżej sygnalizuje zjawiska nieujęte w przewidywanym schemacie. Obraz takiego syndromu niekorzystnych czynników i niewłaściwych zachowań uważam za swoiste podsumowanie tego podrozdziału. Podobnie jest w następnym podrozdziale. W odniesieniu do trudności na terenie szkoły w badaniu nie wykryto istotnie różniących złych zachowań związanych z którąś ze zmiennych. Osiągane wyniki szkolne

także wprost zależności nie wykazują. Są skutkiem całości czynników dezorganizujących sytuację dzieci. Od tej całości to zależy i dobrze, iż Badaczka zachowuje obiektywizm wobec wyników, a zwłaszcza dość jednoznacznych obrazów w literaturze (s. 173). Wypowiedzi nauczycieli pozwalają z dużą ostrożnością podchodzić do stereotypowego postrzegania tak uczniów, jak i ich sytuacji. To dobry sygnał tego, że widzą oni odmienną przypadków i unikają schematyzacji ocen.

Pogłębioną analizę zmian w zachowaniach dzieci daje rozdział przedstawiający wyniki dotyczące naruszenia norm społecznych. Tu także rozróżniono teren, na którym zjawisko jest obserwowalne (nie tylko przez Badaczkę). Jest to dom rodzinny i szkoła. Autorka zwróciła uwagę na interesującą zależność niepoprawności zachowań od wieku rodziców. Literatura badawcza nie opisuje tego tematu odrębnie. Stanowi on zatem zagadnienie warte pogłębienia w badaniach i refleksji.

Warto też dostrzec niebezpieczeństwo zachwiania wartości będących źródłem norm moralnych. Wykroczenia dzieci w szkole mają charakter umów społecznych, ale ich lekceważenie jest też lekceważeniem głębszych przekonań moralnych i stopniowym przyzwyczajaniem się do relatywizacji obowiązujących norm społecznych. Tu zakończenie pogłębiło analizę poprzez podanie przykładu.

Poszukiwanie zależności między funkcjonowaniem społecznym a nieobecnością rodziców skłoniło mgr Annę Winiarczyk do innego jeszcze aspektu analizy. Tym razem przedmiotem uwagi stały się relacje wobec dorosłych i rówieśników. Wprawdzie tu także nie wystąpiła jakaś szczególnie silna zależność, ale ukazane zostało dość powszechne wśród tych dzieci zaburzenie emocjonalne. Lecz znów pojawia się pytanie: na ile wcześniejsze więzy emocjonalne z rodzicami, babcią, dziadkiem nie mają tu znaczenia? Wydaje się, że tam, gdzie nie były one najmocniejsze, najszybciej upada autorytet i na pierwszy plan wychodzi egocentryzm dziecka. To także uznaję za ważne wypunktowanie wśród wyników badań. Trafne było także spojrzenie na aktywność społeczną dzieci. Tabele nr 46 i 48 wydają się w dużym stopniu wyjaśniać egocentryczne postawy dzieci. Gdy jednak spojrzymy na te wyniki poprzez pryzmat wcześniej przedstawianych, rysują się dopiero nowe problemy badań, choćby takie: w jakich rodzinach dzieci przejawiają wyższy poziom uspołecznienia? Kto inspirował i inspirował ich w tym kierunku? Czy wykryty brak nastawień społecznych wiąże się z zaburzonymi emocjami?

Wyniki badań empirycznych z jednej strony ukazują fakty, czasem zależności między nimi, a najczęściej ujawniają nowe problemy warte badań. Tak i w tej pracy cenniejsze moim zdaniem jest to, co ukazane było jako niedopowiedzenie, niejasności w wyjaśnianiu omawianych przypadków. Autorka

udowadnia, że badania i interpretacje, ukazane jako fakty do przewidzenia, wyjaśnione w literaturze socjo-psycho-pedagogicznej, zna i rozumie. To, co udało się zaznaczyć jakby pobocznie, ilustrują zjawiska takie jak: słabe więzi emocjonalne w wielu rodzinach, wpływ sytuacji materialnej przede wszystkim w subiektywnej ocenie, wcześniejsza siła wpływów wychowawczych najbliższych osób i inne. Mgr A. Winiarczyk przy obranej strategii badań nie chciała wychodzić – jak to określił J. Bruner – poza dostarczone informacje. Analiza wyników wykazała dużą sprawność warsztatową mgr Anny Winiarczyk i poprawność wnioskowania, chociaż bardzo ostrożnego.

W ocenie Doktorantki jako osoby podejmującej badania podkreślam Jej dobre rozeznanie w problematyce, swobodne poruszanie się w literaturze nauk pokrewnych. Z pewnością obraz, jaki ukazała nie będzie Jej satysfakcjonował poznawczo i pogłębi go na dalszej drodze badawczej, do której zachęcam. Od strony formalnej oceniam pracę jako przejrzystą w strukturze i warstwie komunikacyjnej. Przy tak obszernym tekście trudno uniknąć drobnych usterek, które zauważyłam w poniżej wymienionych miejscach: błędy na s. 6 w wersie 6 od dołu; s. 69 w wierszu 4 od góry; s. 109 – oceny pogarszające się są raczej skutkiem niż przyczyną (wers 8); s. 192 wers 15 od góry;

Podsumowując te dość szczegółowe uwagi, w ogólnej ocenie pracy stwierdzam, iż jest ona poprawna we wszystkich najważniejszych wymiarach. Temat i sformułowany problem warte są badawczych. Orientacja neopozytywistyczna mogła tu być zastosowana, a w opracowanej procedurze zachowano wymogi dla niej właściwe.

Stwierdzam, że przedłożona do recenzji rozprawa doktorska odpowiada kryterium dysertacji doktorskiej, które są określone w przepisach Ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, Ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki o zmianie niektórych innych ustaw.

Wnioskuje zatem, by dopuścić mgr Annę Winiarczyk do dalszych etapów przewodu doktorskiego.

Wrocław 10.12.2012 r.

Ewa Frankiewicz

Lubelska Szkoła Wyższa w Rykach

Ryszard Kucha

Spółeczna Akademia Nauk

Recenzja monografii Oresty Karpenko, „Pedagogiczny ideji Germana Gmajnera (1919–1986)”

**[Wydawnictwo Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego im.
Iwana Franki, Drohobycz 2012, ss. 302+2 nlb., w języku ukraińskim]**

Postać Hermanna Gmeina jako kreatora idei Wiosek Dziecięcych SOS to jeden z najjaskrawszych przykładów działalności i twórczości badawczej przedstawicieli austriackiej pedagogiki humanistycznej. Wyznawane przez Niego ideały, urzeczywistnione w treści filozoficzno-pedagogicznego systemu skutecznego wychowania zastępczego sierot i dzieci pozbawionych opieki rodziców biologicznych, zostały mocno osadzone na gruncie osobistych doświadczeń wychowania rodzinnego tego pedagoga. Do końca życia był On nazywany ojcem wszystkich dzieci sierocych, albowiem do głębi przejmował się ich niełatwym losem. Pedagog ten – na świecie i w Polsce dość dobrze znany – jest postacią niezbyt znaną ukraińskiej świadomości społecznej. To przede wszystkim tłumaczy dlaczego Oresta Karpenko uczyniła Jego poczynania pedagogiczne przedmiotem analiz w swojej monografii pod wyżej wymienionym tytułem, dodajmy, monografii będącej zarazem rozprawą doktorską, obronioną 14 grudnia 2012 roku. Autorka miała to szczęście, iż mogła przeprowadzić kwerendę archiwalną oraz biblioteczną w siedzibie SOS Kinderdorf International w Austrii, w poszczególnych Wioskach Dziecięcych SOS w Austrii i Niemczech, a także w Polsce i na Ukrainie, gdzie istnieje Wioska Dziecięca SOS w Browarach pod Kijowem. Władając biegle językiem

niemieckim, angielskim i polskim, mogła kompetentnie ocenić zdobywane informacje o działalności założyciela ruchu SOS na świecie.

Będący w naszych rękach egzemplarz książki to wartościowe studium przypadku społecznego zaangażowania i aktywności Wielkiego Człowieka, jakim był niewątpliwie Hermann Gmeiner, na rzecz największego skarbu społecznego jakim zawsze powinny być dzieci – nadzieja i gwarancja bezpieczeństwa oraz godnego życia ludzi starych. Książka ta przypomina niejako o obowiązkach dorosłych wobec dziecka, albowiem nie wystarczy dać życie nowemu człowiekowi, trzeba go jeszcze wychować i przygotować do właściwej realizacji siebie w czekających go dniach, miesiącach i latach pracy, nauki i odpoczynku.

Monografia Oresty Karpenko posiada czytelną i zwartą strukturę formalną, pozostaje też świadectwem rzetelności badawczej, dojrzałości interpretacyjnej oraz dociekliwości poznawczej młodego badacza najnowszych dziejów wychowania. Licząca 302 strony + 2 nlb monografia, zgodnie z powiedzeniem samego Gmeinera, iż nie znał On niczego piękniejszego od podarowania dziecku świata bezpiecznego, którego ono potrzebuje do życia, ukazuje sylwetkę twórcy SOS Kinderdorf w pełnym blasku Jego dokonań, nie unika też oceny faktów nie do końca właściwie zweryfikowanych w literaturze światowej.

W strukturze recenzowanej monografii znalazła się przedmowa (ss. 7–11), trzy obszerne rozdziały ukazujące postać twórcy Wiosek Dziecięcych na tle ruchu oświatowo-kulturalnego krajów niemieckojęzycznych (s. 12–101), rozdział drugi, ukazujący koncepcje Hermanna Gmeinera i ich realizację w Austrii oraz Niemczech w drugiej połowie XX i pierwszych latach bieżącego stulecia (ss. 102–164), rozdział trzeci, omawiający rozpowszechnienie koncepcji pedagogicznych Wielkiego Hermanna w drugiej połowie XX wieku i po roku 2000 (ss. 165–203), zakończenie w formie wniosków (ss. 204–206), bibliografia (ss. 207–231), która obejmuje źródła zarówno archiwalne, jak i drukowane, opracowania w kilku językach, bogate aneksy (ss. 232–286) oraz streszczenia w językach niemieckim, angielskim i polskim (ss. 287–303). Wszystko to potwierdza ogromne zaangażowanie Autorki, jej pasję badawczą oraz dociekliwość poznawczą, wydaje się bowiem, iż w trosce o maksymalny obiektywizm sądów nie przeoczyła żadnych wartościowych źródeł i opracowań. Spróbujmy teraz przejść do bardziej szczegółowych ocen i opinii na temat monografii.

Wydana drukiem w Drohobyczu, książka posiada przyjemną dla oka szatę graficzną i skłaniającą do zainteresowania obwolutę. W sumie to nie jest historia SOS, lecz działalności Hermanna Gmeinera jako twórcy owego światowego ruchu oraz dzieje ewoluowania Jego koncepcji rodziny zastępczej, modelu wychowawczego oraz popularyzacji ruchu w poszczególnych krajach świata. Docenić też należy osobisty wkład Autorki w wykorzystanie literatury obcojęzycznej i jej przekłady na język ukraiński, zwłaszcza z opracowań i materia-

łów anglojęzycznych, niemieckojęzycznych i polskojęzycznych. W kontekście dokonań światowych Gmeinera to dowód wszechstronnego przygotowania dr Oresty Karpenko do międzynarodowych prac badawczych, opanowała Ona bowiem dobrze język angielski, niemiecki i polski.

Wstęp do monografii kreśli zamiary edytorskie i interpretacyjne Autorki, charakteryzuje źródła i rezultaty kwerendy badawczej, zarówno w Samej Akademii w Innsbrucku, jak i innych placówkach. Jest to część opracowania bardzo dobrze, naświetlająca zamiary Autorki, przybliżająca kwestie złożoności interpretacyjnej materiału badawczego oraz sylwetki austriackiego pedagoga. Napisany kompetentnie wstęp zachęca do lektury całej monografii.

Treść rozdziału pierwszego to już popis talentów interpretacyjnych, dociekliwości i konsekwencji badawczej, dążącej do przestrzegania zasady maksymalnej precyzji i obiektywizmu ocen dorobku twórcy SOS w kontekście znajomości zachowanych źródeł, dokumentacji fotograficznej i literatury przedmiotu. Napisany sprawnie, rzetelnie dokumentujący opracowany materiał, wart przestudiowania nie tylko przez znawców problemu.

Rozdział drugi został świadomie podzielony na 4 części i obrazuje kolejno: ewoluowanie poglądów H. Gmeinera na Wioskę Dziecięcą SOS jako instytucję społeczno-wychowawczą, podstawowe zasady działalności SOS w ujęciu samego twórcy, zagadnienia kształtowania i rozwoju osobowości dziecka oraz poglądy Gmeinera na rolę i zadania wychowawcy SOS jako podmiotu współpracy wychowawczej. Tekst rozdziału kończą wnioski podsumowujące całość tej części refleksji autorskiej O. Karpenko. Dobrze napisany, żywo i barwnie, zachęca do kontynuowania lektury.

Z kolei rozdział trzeci to obraz popularyzacji idei pedagogicznych Hermanna Gmeinera oraz złożonych form i metod ich urzeczywistniania w skali właściwie światowej. Ukazuje on kolejno rolę SOS Kinderdorf International w procesie upowszechniania idei pedagogicznych jego twórcy, działalność zakładów naukowo-badawczych i edukacyjnych i ich zasługi na tym samym polu oraz – co z punktu widzenia ukraińskich potrzeb było niezwykle istotne – urzeczywistnianie idei gmeinerowskich na obszarze Ukrainy. Jak zwykle rozdział kończy podsumowanie. Napisany wartko, barwnie i zachęcająco wobec ogromnych potrzeb edukacyjnych i wychowawczych dziecka sierocego lub quasi-sierocego (z powodu emigracji zarobkowej jednego lub obojga rodziców).

W zakończeniu zawarte zostały ogólniejsze wnioski, także zasługujące na wnikliwe przeczytanie. Całość kończy niezwykle obszerna bibliografia, która jest w pełni wykorzystana w przypisach do poszczególnych rozdziałów, aneksy i streszczenia.

W naszej ocenie jest to dzieło dojrzałe, zasługujące na popularyzację nie tylko na Ukrainie, lecz i w Unii Europejskiej. Polecamy je zatem również polskiemu czytelnikowi, bo dzieło wolne jest od mitologii i uproszczeń, towarzyszących często podobnej literaturze.

Ewa Frankiewicz

Ryszard Kucha

Małgorzata Niewiadomska-Cudak

Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Warszawie

Johanna Kantola, „Polityka równości płci w Unii Europejskiej”

[Warszawa 2012, ss. 279]

Polityka równości płci to ważny element w procesie podejmowania decyzji i działań na poziomie unijnym i krajowym. Tylko bowiem długofalowa, spójna polityka usuwania barier społecznych, ekonomicznych, politycznych i zwiększania udziału grupy niedoreprezentowanej, jaką są kobiety, może doprowadzić do zrównoważonego uczestnictwa kobiet i mężczyzn w sprawowaniu władzy i rządzeniu. W ciągu ostatnich lat znacznie poszerzył się jednak zakres obszarów polityki, w której równość płci jest uwzględniana. Zasada *gender mainstreaming* zakłada, że nierówności ze względu na płeć będą zwalczane we wszystkich obszarach prowadzenia polityki. Przejście od formalnej koncepcji równych szans, gwarantowanych prawem, do koncepcji „zintegrowanych równości” pozwala uchwycić rozwój idei równości płci.

Czytelnicy zainteresowani rozwojem idei równości kobiet i mężczyzn w Unii Europejskiej, a zwłaszcza tym, jak regulacje Unii Europejskiej wpływają na rozwiązania przyjmowane zarówno w państwach członkowskich, jak i kandydujących, otrzymali nową interesującą książkę, której autorką jest doktor Johanna Kantola, wykładowczyni na Wydziale Filozofii, Historii, Kultury i Sztuki Uniwersytetu Helsińskiego.

Zaproponowany przez dr J. Kantolę temat zachowuje aktualność ze względu na toczące się dyskusje na różnych forach w Polsce, Europie, a także na świecie, dotyczące równego traktowania kobiet i mężczyzn we wszystkich dziedzinach życia. Poza tym dr Kantola stara się wypełnić tą publikacją lukę w badaniach nad kluczowymi zagadnieniami równości płci w odniesieniu do Unii Europejskiej. Podejmowane wcześniej próby w tym zakresie znalazły swoje uj-

ście w licznych artykułach naukowych, pismach akademickich czy rozdziałach prac zbiorowych. Jednak do tej pory nie powstała zwarta publikacja, która temat ten objęłaby w sposób kompleksowy.

Ewolucja Unii w ciągu ostatnich pięciu dekad poprzez włączenie kolejnych państw członkowskich, poszerzenie jej zadań i kompetencji doprowadziło również do ustalenia trendów i wcielania w życie konkretnych normatywnych koncepcji równości płci. Znaczenie tych rozwiązań rozciąga się poza 27 państw członkowskich.

Celem publikacji jest analiza decyzji i działań Unii Europejskiej dotyczących równego traktowania kobiet i mężczyzn oraz ukazanie złożoności tego problemu i trudności w jego ocenie. Autorka książki wyróżnia trzy interesujące i wzajemnie powiązane aspekty roli, jaką odgrywa UE w zakresie kształtowania relacji płci w Europie. Dr Kantola wskazuje tu, iż Unia ma własną politykę równości płci, zapisaną w dyrektywach równościowych czy prowadzoną w działaniach dotyczących rodziny i przemocy wobec kobiet. Jest ona także widoczna w wytycznych z zakresu handlu czy rolnictwa. Po drugie, zachodzi interakcja między instytucjami, procesami, aktorami i dyskursami w UE i państwami członkowskimi, która nie tylko bywa kształtowana przez relacje płci, ale sama je kształtuje (*is gendered and rendering*). Po trzecie, dokonujący się proces europeizacji rodzi pytanie o zakres unijnej polityki równości płci oraz jej umiejscowienie i znaczenie w systemie politycznym, a także pytanie, czy relacje między płciami zmieniają się pod wpływem międzynarodowych polityk równości płci. Wprowadzenie polityk i przepisów dotyczących płci należy więc traktować jako skutek skomplikowanych wzajemnych oddziaływań subpaństwowych, państwowych oraz ponadpaństwowych instytucji, aktorów i dyskursów. Rozszerzenie Unii w 2004 i 2007 roku o państwa Europy Środkowo-Wschodniej doprowadziło do wykroczenia debaty o płci i europeizacji poza państwa krajów dotychczasowych krajów członkowskich.

Publikacja składa się z dziesięciu rozdziałów, przy czym rozdział pierwszy rozpoczyna się wprowadzeniem do poruszanej tematyki, a rozdział dziesiąty stanowi zakończenie publikacji, gdzie autorka dokonuje oceny polityki równości płci w Unii Europejskiej. W podziękowaniach zawartych na początku publikacji doktor Kantola wymienia osoby, dzięki którym powstała ta książka. W załączniku znajdziemy instrukcje do spraw kobiet w Unii Europejskiej, dotyczące Parlamentu i Komisji. Bogata bibliografia świadczy o zaangażowaniu i dociekliwości autorki. Potrafiła ona właściwie wykorzystać opracowania naukowe dotyczące tego zagadnienia. Mankamentem jednak jest to, iż nie dokonała podziału na publikacje zwarte, artykuły, studia i analizy, co przyczyniłoby się do większej przejrzystości przedstawionych tytułów. Pod koniec autorka podaje indeks nazwisk, co może ułatwić korzystanie z lektury tej książki.

Za trafną należy uznać koncepcję przedstawienia w rozdziale pierwszym tła pozwalającego poznać przedmiot badań. Doktor Kantola dochodzi do wniosku że, mimo iż w poszczególnych państwach członkowskich mamy podobny poziom i przyczyny nierówności, to jednak różnią się one zróżnicowanymi modelami genderowymi, czyli relacjami między kobietami i mężczyznami. Ale to właśnie te różnorodności spowodowały powstanie i funkcjonowanie unijnej polityki, instytucji, aktorów i dyskursów. Autorka, omawiając model genderowy UE, zwraca uwagę na twarde (wiążące) i miękkie (niewiążące) prawa dotyczące równości płci. Dla uwrażliwienia czytelników na poruszane problemy, ten zróżnicowany charakter funkcjonowania Unii Europejskiej – jej różnych instytucji, aktorów i obszarów polityk, mogących w różny sposób ujmować kwestie płci w UE – zostaje w publikacji mocno podkreślony. Od historii polityki równości płci w UE, podjętej w rozdziale drugim, doktor J. Kantola przechodzi do kwestii politycznej reprezentacji kobiet w Unii i uwzględniania interesów kobiet w polityce za sprawą organizacji kobiecych (rozdział 4). W rozdziale 5., 6. i 7. zostały omówione trzy różne debaty polityczne z perspektywy płci. Kluczowa unijna debata, dotycząca kwestii godzenia pracy i życia rodzinnego, znajduje swoje ujście w piątym rozdziale publikacji. Omawiając strategię *gender mainstreaming* w rozdziale 6. zwrócono uwagę na włącznie problematyki płci jako głównego nurtu do polityki rozwojowej oraz polityki zatrudnienia. Przemoc wobec kobiet oraz handel kobietami w polityce UE zostały przedstawione w rozdziale 7. W następnych rozdziałach (8. i 9.) omówiono horyzontalne rozszerzenie unijnej polityki antydyskryminacyjnej i równościowej na kwestie inne niż płeć oraz szczegółowo przedstawiono procesy europeizacji i różne rodzaje interakcji między polityką UE a modelami genderowymi starych i nowych państw członkowskich.

Rozdział 10. stanowi podsumowanie problematyki płci w Unii Europejskiej. Kończy się on rozważaniami na temat możliwego wpływu traktatu lizbońskiego na unijny model genderowy oraz politykę omawianą w niniejszej publikacji.

Zainteresowanie polskiego czytelnika może być skierowane na analizę dokonaną pod kątem sposobu przenoszenia unijnego modelu relacji między płciami do starych krajów członkowskich (europeizację) i nowych krajów członkowskich (rozszerzenie). Naszkicowanie mapy obszarów, w których – z perspektywy równości płci w UE – dokonał się znaczny postęp oraz mapa białych plam, czyli nierozwiązanych problemów, świadczą o przepaści, jaka dzieli Polskę od chociażby krajów skandynawskich. Z tego powodu książka Johanny Kantoli może stanowić punkt wyjścia do dalszych rozważań w tym zakresie. Poza tym ciekawym tematem do dalszej dyskusji (w formie zwartej publikacji) jest potraktowanie przemocy domowej przez UE jako problemu z obszaru zdrowia, co ogranicza możliwości jej zwalczania. Ruchy femini-

styczne, starające się wprowadzić do debaty inne sposoby myślenia, zwracając uwagę na relacje władzy i nierówności między kobietami i mężczyznami, wpływającymi na formy i występowanie przemocy domowej. Takie spojrzenie pozwala na traktowanie przemocy domowej jako obszaru koncentrującego się wokół polityki równości płci. Uznanie handlu kobietami przez Komisję Europejską i Radę za kwestię z zakresu międzynarodowej przestępczości i nielegalnej migracji, przy jednoczesnym bagatelizowaniu humanitarnych aspektów owych "przestępstw", oznacza zaniedbanie strukturalnych uwarunkowań handlu ludźmi, co z kolei czyni wiele polityk nieskutecznymi. Bardzo pomocne w zwalczaniu tego problemu stały się organizacje pozarządowe, co także stanowi podłoże do dalszych badań tego typu na gruncie polskim. Problem równego traktowania kobiet i mężczyzn w procesach decyzyjnych jest bardzo istotny w obszarze nauk społecznych, dlatego warto prześledzić działania Komisji Europejskiej, która – jak twierdzi autorka publikacji – nie wykazała się dużym zaangażowaniem w tym zakresie. Może to stanowić przyczynek do dalszej analizy jej działań, zwłaszcza w kontekście zbliżających się wyborów do Parlamentu Europejskiego.

Niniejsza publikacja wpisuje się w szeroki dyskurs na temat polityki równości płci w Unii Europejskiej. Ocena unijnego modelu z perspektywy feministycznej z pewnością zadowoli uczonych z nurtu feministycznego (obfitość badań w tej dziedzinie nie jest zaskakująca), ale także innych specjalistów z dziedzin nauk humanistycznych, w szczególności politologów, socjologów, pedagogów oraz inne osoby chcące poszerzyć swoją wiedzę na ten temat.

Praca doktor J. Kantoli, dzięki ukazaniu perspektywy historycznej, przedstawia trudny proces wdrażania unijnej polityki równości płci, wyrażanej w dyrektywach równościowych, politykach traktujących o rodzinie i przemocy wobec kobiet i ogólnych politykach dotyczących handlu i rolnictwa. Wpisuje się w bieżący nurt dyskusji na ten temat, którego pole może być nieustannie poszerzane.

Mariola Świdarska

Spółeczna Akademia Nauk

Nina Ogińska-Bulik, „Jeśli zamierzasz schudnąć”

[Łódź 1999]

Wśród licznych problemów, przed którymi stanął człowiek XXI wieku, znajduje się problem otyłości. Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) uznała w roku 2005 otyłość za chorobę. Średnio co drugi dorosły mieszkaniec Polski na zbyt dużą masę ciała, a co piąty jest otyły. Problem ten, a szczególnie jego konsekwencje, należy rozpatrywać wieloaspektowo. Zjawisko patologicznego nagromadzenia nadmiernych kilogramów to poważny problem społeczny, stanowiący poważne obciążenie dla budżetu państwa, na skutek spowodowanych otyłością licznych schorzeń, zatem i częstszej absencji w pracy osób otyłych.

Ponadto, otyłość szczególnie uderza w osoby nią obciążone. Nie ulega wątpliwości, że otyłość jest dla nich zarówno problemem estetycznym, zdrowotnym, jak również psychologicznym. Wyniki badań nad otyłością, przeprowadzane przez liczne ośrodki na całym świecie, pokazują, że otyłość staje się przyczyną stygmatyzowania osób nią dotkniętych. W obecnych czasach szczupła, wysportowana sylwetka, szczególnie u kobiet, stanowi gwarancję sukcesu w wielu płaszczyznach życia. Jak wskazuje prof. Ogińska-Bulik: „szczupłość, a co za tym idzie, sprawność i zdrowie, jest już dziś koniecznością, wymogiem nowych czasów”.

Jak zatem można sprostać takim wymogom? Większość ludzi (głównie kobiet) niejednokrotnie sięgała po coraz to inne, „cudowne” diety, wierząc, iż ta kolejna, nowa dieta przyniesie oczekiwany skutek, co najważniejsze, długofalowy. Okazuje się jednak, że jedynie 5% osób, które podjęły się redukcji nadmiernej masy ciała, schudły skutecznie. W czym zatem tkwi problem skutecznego odchudzania? Istotną pomocą dla tych, którzy chcą gruntownie przygotować się i świadomie przystąpić do procesu redukcji masy ciała, jest właśnie książka prof. Niny Ogińskiej-Bulik: „Jeśli zamierzasz schudnąć. Programy oddziaływań psychologicznych wspomagających redukcję nadwagi”.

Treści zamieszczone w prezentowanej książce podzielono na trzy główne rozdziały. Pierwszy z nich charakteryzuje problem nadwagi i otyłości. Wskazano czynniki predysponujące do rozwoju nadmiernej masy ciała. Przybliżono sposoby określania: należnej masy ciała, wskaźnika BMI, istotę obliczania wskaźnika WHR oraz jego analizy. Zwrócono uwagę na liczne konsekwencje nagromadzenia nadmiernej ilości tkanki tłuszczowej w organizmie, a następnie na biologiczne, psychologiczne oraz środowiskowe czynniki, sprzyjające rozwojowi nadmiernej masy ciała. Wyjaśniono, na czym polega brak skuteczności stosowania diet odchudzających.

Ponieważ problem nadmiernych kilogramów nie jest związany z jedynie niewłaściwym odżywianiem, lecz również ma ścisły związek z czynnikami natury psychologicznej, przeżywanym stresem, konfliktami, zatem zwrócono uwagę na psychologiczne mechanizmy oraz teorie powstawania nadwagi i otyłości. Ważne miejsce zajmują treści poświęcone modelom wyjaśniającym zmiany zachowań, związanych z odchudzaniem (np. modele: racjonalny, społecznego uczenia się, podejście poznawczo-behawioralne). W wielowymiarowym podejściu do procesu odchudzania zwrócono uwagę, iż poza najczęściej stosowanymi w odchudzaniu: zmianą sposobu odżywiania, wprowadzeniem odpowiedniej dawki aktywności fizycznej, w celu osiągnięcia skutecznej redukcji nadmiernej masy ciała należy ponadto wprowadzić: zmianę sposobu myślenia, modyfikację zachowań oraz zapewnienie sobie wsparcia społecznego.

Przedmiotem części drugiej niniejszej książki jest program oddziaływań psychologicznych, wspomagających redukcję nadmiernej masy ciała u dorosłych. Czytamy w książce: „Odchudzanie może łączyć się z miłymi przeżyciami, a nie być torturą, może stanowić przygodę związaną z tworzeniem sobie zdrowego, pogodnego i ciekawego życia”. Ogińska-Bulik zwraca uwagę, że w proponowanym programie nie ma mowy ani o drastycznych dietach, ani o stosowaniu środków odchudzających, lecz celem jest zdrowe, racjonalne odżywianie. Przedstawiony program (składający się z serii ćwiczeń) ma pomóc uświadomić sobie, jaką rolę w życiu pełni jedzenie oraz zrozumieć, że można zaspokajać swoje potrzeby psychiczne w inny sposób niż objadając się.

Ostatnia część książki zawiera program oddziaływań psychologicznych, wspomagających redukcję nadmiernej masy ciała w postaci serii ćwiczeń skierowanych do młodzieży. Dla młodego człowieka szczupła, wysportowana sylwetka jest najczęściej gwarantem wysokiego poczucia własnej wartości. Otyłe dzieci i młodzież unikają najczęściej sytuacji, w których mogłyby się narazić na śmieszność, zatem najczęściej nie chcą np. uczestniczyć w zajęciach wychowania fizycznego. Dlatego celem zamieszczonego w książce programu jest wyposażenie dzieci i młodzieży w bardziej zróżnicowane umiejętności, które pozwolą im na wzmocnienie poczucia własnej wartości, na zaakceptowanie

siebie, ale również naukę kontrolowania własnych zachowań, dokonywanie właściwych wyborów i odpowiednie, nie za pomocą żywności, radzenie sobie z trudnymi sytuacjami.

Książka „Jeśli zamierzasz schudnąć”, jest lekturą ważną i godną polecenia, zarówno dla tych, którzy od lat walczą bezskutecznie z nadmierną masą ciała, tych, którzy z powodu otyłości mają niskie poczucie własnej wartości, tych, którzy pragną utrzymać uzyskaną szczupłą sylwetkę, jak również dla wszystkich, którym bliska jest istota aktualnego, ogólnoświatowego problemu otyłości oraz współtowarzyszących jej dylematów.