

**Krakowska Szkoła Wyższa
im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego**

**PAŃSTWO I SPOŁECZEŃSTWO
W XXI WIEKU**

**Rodzina wobec zagrożeń
XXI wieku**

**pod redakcją
Małgorzaty Leśniak**

Kraków 2004

Rada Wydawnicza:
Klemens Budzowski, Andrzej Kapiszewski,
Jacek Majchrowski, Zbigniew Maciąg

Recenzje:
Prof. dr hab. Lucjan Kocik

Redaktor prowadzący:
Halina Baszak Jaros

Adiustacja i korekta:
Mariusz Warchol



Copyright© by Krakowska Szkoła Wyższa im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego,
Kraków 2004

ISBN 83-89823-60-8

Żadna część tej publikacji nie może być powielana ani magazynowana w sposób umożliwiający ponowne wykorzystanie, ani też rozpowszechniana w jakiegokolwiek formie za pomocą środków elektronicznych, mechanicznych, kopiujących, nagrywających i innych, bez uprzedniej pisemnej zgody właściciela praw autorskich

Na zlecenie:
Krakowskiej Szkoły Wyższej im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
www.ksw.edu.pl

Wydawca:
Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne sp. z o.o.,
Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2004

Skład i łamanie:
Wojciech Prażuch

Druk i oprawa:
Cenzus

Radę Naukową IV Międzynarodowej Konferencji Krakowskiej Szkoły Wyższej im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego tworzyli:

- Prof. KSW dr hab. Zbigniew Maciąg – Rektor Krakowskiej Szkoły Wyższej im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego,
- Prof. dr hab. Jerzy Malec – Prorektor Krakowskiej Szkoły Wyższej im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego,
- Prof. Anatolij Demiańczuk – Rektor Międzynarodowego Uniwersytetu w Równem, Ukraina,
- Sergiy Jerochin – Rektor Narodowej Akademii Zarządzania w Kijowie, Ukraina,
- Miklós Galó – Prorektor Nyíregyházi Foisköla, Węgry,
- Prof. György Venter – Rektor Nyíregyházi Foisköla, Węgry,
- Prof. KSW dr Klemens Budzowski – Kanclerz Krakowskiej Szkoły Wyższej im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego,
- Prof. KSW dr hab. Bogusława Bednarczyk – Dziekan Wydziału Studiów Międzynarodowych Krakowskiej Szkoły Wyższej im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego,
- Prof. KSW dr hab. Barbara Stoczewska – Dziekan Wydziału Prawa i Administracji Krakowskiej Szkoły Wyższej im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego,
- Prof. KSW dr hab. Stanisław Kilian – Dziekan Wydziału Nauk Politycznych i Komunikacji Krakowskiej Szkoły Wyższej im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego,
- Prof. KSW dr Dariusz Fatuła – Dziekan Wydziału Zarządzania i Marketingu Krakowskiej Szkoły Wyższej im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego,
- Prof. KSW dr Zofia Szarota – Dziekan Wydziału Nauk o Rodzinie Krakowskiej Szkoły Wyższej im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego,
- Prof. dr hab. Stanisław Hryń – Dziekan Wydziału Malarstwa i Architektury Krakowskiej Szkoły Wyższej im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.

The Academic Board of the 4th International Conference included:

- Professor Zbigniew Maciąg, Ph.D. – Rector of Andrzej Frycz Modrzewski Cracow College,
- Professor Jerzy Malec, Ph.D. – Vice-Rector of Andrzej Frycz Modrzewski Cracow College,
- Professor Anatoliy Demiańczuk, Ph.D. (Pedagogics) – Rector of the International University in Rowne, Ukraine,
- Sergiy Jerochin – Rector of the National Academy of Management in Kiev, Ukraine,
- Miklós Galó, Ph.D. – Vice-Rector of Nyíregyházi Foiskóla, Hungary,
- Professor György Venter – Rector of Nyíregyházi Foiskóla, Hungary,
- Professor Klemens Budzowski, Ph.D. – Chancellor of Andrzej Frycz Modrzewski Cracow College,
- Professor Bogusława Bednarzyk, Ph.D. – Dean of the Faculty of International Relations at Andrzej Frycz Modrzewski Cracow College
- Professor Barbara Stoczewska, Ph.D. – Dean of the Faculty of Law and Administration at Andrzej Frycz Modrzewski Cracow College,
- Professor Stanisław Klian, Ph.D. – Dean of the Faculty of Political Science and Social Communication at Andrzej Frycz Modrzewski Cracow College,
- Dariusz Fatuła, Ph.D. – Dean of the Faculty of Management and Marketing at Andrzej Frycz Modrzewski Cracow College,
- Professor Zofia Szarota, Ph.D. – Dean of the Faculty of Family Studies at Andrzej Frycz Modrzewski Cracow College,
- Professor Stanisław Hryń, Ph.D. – Dean of the Faculty of Architecture and Fine Arts at Andrzej Frycz Modrzewski Cracow College.

Spis treści

Słowo wstępne	11
GLOBALIZACJA ORAZ PONOWOCZESNE WYZWANIA I ZAGROŻENIA	15
<i>Franciszek Adamski</i> Czy rodzina ma przyszłość? Między utopijnymi wizjami a naturalną komórką społeczeństwa	17
<i>Andrzej Szyszko-Bohusz</i> Państwo i społeczeństwo w epoce cywilizacji naukowo-technicznej XXI wieku. Wyzwania i zagrożenia	27
<i>Jan Szmyd</i> Cywilizacja współczesna w paradygmacie myślenia edukacyjnego – prognoza i diagnoza	35
<i>Jan Usiądek</i> Jednocząca się Europa a rodzina	45
<i>Zbigniew Orbik</i> Filozofia wartości a wychowanie	55
<i>Katarzyna Ormacka</i> Wybrane wątki feministyczne w rodzinie postnowoczesnej	67
MIĘDZYKRAJOWE WYMIARY I KONTEKSTY	79
<i>Teresa E. Olearczyk</i> Rodzina szansą rozwoju społeczeństw Europy	81

<i>Галина Волченкова</i> Соціально-педагогічні проекти – реальний шлях інтеграції до міжнародного освітнього простору	95
<i>Микола Б. Євтух</i> Болонський процес: стратегічні цілі і тактика реалізації	105
PRACA Z RODZINĄ ORAZ JEJ TERAPEUTYCZNE PROBLEMY	113
<i>Barbara Józefik</i> Zmieniające się rodziny, zmieniająca się terapia rodzin	115
<i>Grzegorz Iniewicz</i> Terapia rodziny – aktualne trendy i dylematy	125
<i>Iwona Babuška</i> Rodzinne uwarunkowania procesu integracji uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych	135
<i>Patrycja Huget</i> Popularność dzieci z zaburzeniami zachowania w grupie rówieśniczej	145
<i>Jan Fenczyn</i> Obawy i lęki młodzieży małopolskiej w świetle wyników skali X-2 testu STAI oraz skali N Inwentarza Osobowości MPI-64	159
<i>Lucyna Przewoźniak</i> Rodzina jako potencjalny odbiorca edukacji zdrowotnej	167
POMOC SPOŁECZNA I BEZPIECZEŃSTWO RODZINY	185
<i>Barbara Superson-Polowiec</i> Ochrona socjalna rodziny w polskim prawie	187
<i>Stanisław Szumpich</i> Problemy bezrobocia wielokrotnego	199
<i>Janusz Ziarko</i> Bezpieczeństwo współczesnej rodziny	217

WYBRANE PROBLEMY SZCZEGÓŁOWE	235
<i>Tadeusz Aleksander</i> Kształcenie pedagogiczne rodziców	237
<i>Marek Tański</i> Transgresje w edukacji a problem rodziny	253
<i>Krystyna Slany, Karolina Baszarkiewicz</i> Związki partnerskie w Polsce w świetle wyników Narodowego Spisu Powszechnego 2002	271
<i>Maria Kapiszewska</i> Żywnienie człowieka w XXI wieku a ewolucyjnie uwarunkowane zmiany genetyczne	289
<i>Katarzyna Wójcik</i> Kontekst rodzinny zachowań suicydalnych u dziewcząt w okresie adolescencji. Spostrzeganie relacji z matką u pacjentek po próbach samobójczych – badania własne	303
<i>О. І. Красота</i> Проектна культура учня як соціально-педагогічний феномен	315
<i>Anna Panek</i> Rodzina XXI wieku w opinii studentów Nauk o Rodzinie	323
<i>Оксана Онопрієнко</i> Метод проєктів у сучасній початковій школі	337
<i>Лариса Паламарчук</i> Роль вчителів природничих дисциплін у формуванні соціоекологічних знань учнів	345
Noty o autorach	357

Słowo wstępne

Książka, którą oddajemy do rąk Czytelnika jest pokłosiem IV Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Państwo i Społeczeństwo w XXI wieku” zorganizowanej w Krakowie, w dniach 30 maja –1 czerwca 2004 roku przez Krakowską Szkołę Wyższą im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego. Konferencja ta poświęcona była wielu fundamentalnym, jakże istotnym dla Polski w zjednoczonej Europie kwestiom państwa i jego instytucji, społeczeństwa i jego problemów, w tym problemów rodziny. Dodajmy, rodziny XXI wieku, bo pod takim hasłem odbywały się obrady tej sekcji tematycznej.

Trudno nie zgodzić się z twierdzeniem, że najbardziej swoistym i podstawowym wyznacznikiem rodziny jest funkcjonowanie od zarania dziejów jako rzeczywistości społecznej – trwalej, ale i zmiennej zarazem. Ta najstarsza instytucja społeczna podlega z pewnością różnorodnym przemianom zachodzącym w ciągu jej istnienia, ale też w pewnym sensie hamuje i ogranicza żywiołowość tych zmian. Rodzina jest bowiem – w opinii wielu jej badaczy – warunkiem ładu społecznego i tożsamości jednostki; bez rodziny nie może istnieć żadne społeczeństwo. Jednakże codzienne obserwacje, jak i badania naukowe wskazują na daleko posuwające się zmiany w tej tak ważnej sferze życia, jaką jest małżeństwo i rodzina. Zmiany te dotyczą przede wszystkim sposobów formowania się rodziny i jej struktur; osłabieniu ulega wpływ norm i wartości ogniskujących się nie tylko wokół tradycyjnej, wielopokoleniowej rodziny, ale zwłaszcza wokół rodziny nuklearnej, będącej wytworem społeczeństw industrialnych. Oddzielenie życia seksualnego od prokreacji (ale też od małżeństwa), nietrwałość i rozpad rodziny, monoparentalność, bezdzietność – to już trwałe elementy współczesnej rzeczywistości. Rodzina jako instytucja jest od jakiegoś czasu przedmiotem kontestacji; w związku z tym rodzi się pytanie, jakie szanse ma w XXI wieku. To i wiele innych pytań postawili organizatorzy konferencji wszystkim jej uczestnikom, licząc na odpowiedzi dotyczące szeregu innych kwestii-problemów rodziny XXI wieku – ubóstwa, bezrobocia, przemocy. itp.

Artykuły prezentowane w niniejszym tomie koncentrują się wokół pięciu zagadnień:

1. Globalizacja oraz ponowoczesne wyzwania i zagrożenia (artykuły: Franciszka Adamskiego, *Czy rodzina ma przyszłość? Między utopijnymi wizjami a naturalną komórką społeczeństwa*, Andrzej Szyszko-Bohusza, *Państwo i społeczeństwo w epoce cywilizacji naukowo-technicznej. Wyzwania i zagrożenia*, Jana Szmyda, *Cywilizacja współczesna w paradygmacie edukacyjnym – prognoza i diagnoza*, Jana Usiádka, *Jednocząca się Europa a rodzina*, Zbigniewa Orbika, *Filozofia wartości a wychowanie*, Katarzyny Ornackiej, *Wybrane wątki feministyczne w rodzinie postnowoczesnej*).

2. Międzynarodowe wymiary i konteksty (artykuły: Teresy Olearczyk, *Rodzina szansą rozwoju społeczeństw Europy*, Galiny Volchenkovej, *Socjalno-pedagogiczni projekti – realnyj szlach intjegracji do miźnarodnawo oswitnawo prostoru*, oraz Mykoły Jewtucha, *Bołonskij procjes: strategiczni cili i taktika rializacji*).

3. Praca z rodziną oraz jej terapeutyczne problemy (teksty: Barbary Józefik, *Zmieniające się rodziny, zmieniająca się terapia rodzin*, Grzegorza Iniewiczza, *Terapia rodzin. Aktualne trudności i dylematy*, Iwony Babuśki, *Rodzinne uwarunkowania procesu integracji uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Patrycji Huget, *Popularność dzieci z zaburzeniami zachowania w grupie rówieśniczej*, Jana Fenczyna, *Objawy i lęki młodzieży małopolskiej w świetle wyników skali X – Z testu ATAI orz skali N Inwentarza Osobowości MPI – 64*, a także Lucyny Przewoźniak, *Rodzina jako potencjalny odbiorca edukacji zdrowotnej*).

4. Pomoc społeczna i bezpieczeństwo rodziny (artykuły: Beaty Superson-Polowiec, *Ochrona socjalna rodziny w polskim prawie*, Stanisława Szumpicha, *Problemy bezrobocia wielokrotnego* i Janusza Ziarko, *Bezpieczeństwo współczesnej rodziny*).

5. Wybrane problemy szczegółowe (zróżnicowane tematycznie artykuły: Tadeusza Aleksandra, *Kształcenie pedagogiczne rodziców*, Marka Tańskiego, *Transgresje w edukacji a problem rodziny*, Krystyny Słany i Karoliny Baszarkiewicz, *Związki partnerskie w Polsce w świetle wyników Narodowego Spisu Powszechnego 2002 r.*, Marii

Kapiszewskiej, *Zywnienie rodziny w XXI wieku*, Katarzyny Wójcik, *Kontekst rodzinny zachowań suicydalnych u dziewcząt w okresie adolescencji*, Anny Panek, *Rodzina XXI wieku w opinii studentów Nauk o Rodzinie*, O. I. Krasoty, *Kultura projektowa uczniów jako fenomen socjalno-pedagogiczny*, Łarysy Palamarczuk, *Rol wczyteliw przyrodnych dyscyplin u formuwanni socioekolohicznych znań uczniw*, Oksany Onoprijenko, *Metod proektiw u usaczasnyj poczatkowij szkoli*.

Czy rodzina ma przyszłość? To fundamentalne pytanie, na które niezwykle trudno dostarczyć prostej i jednoznacznej odpowiedzi. Z jednej strony ma przyszłość, bo jest podstawą życia każdej społeczności ludzkiej i – jak pisze Franciszek Adamski – nie znamy, poczynając od Arystotelesa a kończąc na czasach współczesnych, żadnej kultury, która w taki czy inny sposób nie byłaby osadzona na strukturze małżeńsko-rodzinnej; rodzina jest najsilniejszą instytucją kontroli społecznej; wychowuje i socjalizuje, uczy (choć nie zawsze) szacunku dla norm i orientacji na wartości szczególnie ważne w życiu każdego człowieka. Z drugiej strony przyszłości nie ma, bo trudno nie zauważyć, że w ponowoczesnym świecie tradycyjny, sformalizowany związek kobiety i mężczyzny oraz ich potomstwo – nie jest jedyną formą rodziny; wszak biorąc pod uwagę choćby definicję rodziny zawartą w publikacjach Narodowego Spisu Powszechnego z 2002 roku, rodzina to dwie lub więcej osób, które są związane ze sobą jako mąż i żona, wspólnie żyjący partnerzy (kohabitanci) – osoby płci przeciwnej lub rodzic i dziecko. A zatem trudno nie zauważyć, że związki nieformalne są alternatywną do tradycyjnej formą życia rodzinnego. Alternatywną, ale nie gorszą, na co dowodów dostarcza choćby obserwacja życia codziennego. Zresztą pisze o tym Andrzej Szyszko-Bohusz – kryzys etyczny epoki cywilizacji naukowo-technicznej XXI wieku zrodził między innymi kryzys pedagogiczny, będący skutkiem drastycznego osłabienia wpływu wychowawczego rodziny w tradycyjnym rozumieniu na młode pokolenie. Rodzina – jak pisze Teresa Olearczyk – jest bowiem miejscem kształtowania tożsamości, szkołą miłości i człowieczeństwa, otacza życzliwością swoich członków, uczy prawości, prawdy, wprowadza ład i porządek pojęć, ale rodzina to też w wielu przypadkach przemoc, agresja, alko-

holizm i sieroctwo dziecka pozbawionego miłości oraz poczucia bezpieczeństwa.

Szereg zjawisk tego typu, identyfikowanych w równej mierze przez socjologów, pedagogów, jak i psychologów, może być rozumiany jako wyraz kryzysu rodziny. I wtedy nieodzowne stają się takie formy terapii, aby – dzięki interwencji – kryzysy te zażegnać. Służy temu między innymi polityka państwa, czyli całościowy kształt norm prawnych, działań i środków uruchamianych przez państwo w celu stworzenia odpowiednich warunków do powstania i życia rodziny, jej prawidłowego funkcjonowania oraz spełniania przez nią wszystkich ważnych funkcji społecznych. I właśnie w stosunku do rodzin dysfunkcyjnych polityka państwa powinna mieć charakter interwencyjny i uzupełniający.

Wśród prezentowanych w tomie artykułów nie zabrakło takich, które sugerują, że najlepszym sprzymierzeńcem szkoły w działaniach wychowawczych i dydaktycznych jest właśnie rodzina. Oznacza to, że od poziomu kultury pedagogicznej rodziców zależy wsparcie, jakie w swoich poczynaniach uzyskuje szkoła: zarówno podstawowa, jak i średnia. Oznacza to także konieczność podnoszenia poziomu wiedzy i kultury pedagogicznej rodziców i opiekunów młodzieży przez samokształcenie. Niestety, kulturę pedagogiczną rodziców należy uznać za niewystarczającą, skoro szkoła w swoich poczynaniach tak rzadko miewa w nich sprzymierzeńców...

Edukacja zdrowotna, kultura żywienia, nowe technologie w wychowaniu i kształceniu to kolejne problemy, przed którymi stanąć muszą wszyscy ci, którzy podejmują problematykę rodziny.

Różnorodność tematyki prezentowanych w tomie artykułów odzwierciedla różnorodność zainteresowań ich Autorów. To dobrze. Mówiąc i pisząc o współczesnej rodzinie, trudno abstrahować od wyników badań, dociekań naukowych i rozważań przedstawicieli tak wielu przecież dyscyplin naukowych. Rodzina bowiem – jakkolwiek ją pojmujemy – ma szansę i powinna stanąć wobec zagrożeń i wyzwań, jakie przyniósł XXI wiek.

Małgorzata Leśniak

Globalizacja oraz ponowoczesne wyzwania i zagrożenia

Franciszek Adamski

**Czy rodzina ma przyszłość?
Między utopijnymi wizjami
a naturalną komórką społeczeństwa**

Paradoks współczesnego świata kultury Zachodu w sposób szczególny ujawnia się w odniesieniu do rodziny. Z jednej strony głosi się oczywiste tezy o rodzinie jako fundamencie życia normalnie funkcjonującej społeczności ludzkiej: uwydatnia się poszczególne sfery życia społecznego, których „rodzinny” wymiar nie podlega dyskusji – biologiczne trwanie społeczeństwa, socjalizacja nowych pokoleń, kształtowanie osobowości jednostki ludzkiej, gromadzenie „kapitału ludzkiego” itd. Z drugiej natomiast strony nagłaśnia się i wręcz promuje potężny, skoordynowany ruch podkopujący ów fundament, na którym przez wieki budowano cywilizację zachodnią.

Panuje zgodność, że nie znamy żadnej kultury, która nie byłaby osadzona na strukturze małżeńsko-rodzinnej. Od czasów Arystotelesa wszystkie analizy życia społecznego zaczynają się od określenia struktury rodziny i stopni pokrewieństwa. Rodzina jest postrzegana jako „soczewka”, w której odzwierciedla się życie szerszej społeczności; rodzina nie tylko daje życie, ale stwarza warunki, aby każdy narodzony mógł się „stawać człowiekiem” i osiągnąć coraz wyższy stopień uspołecznienia, wprowadza go w świat kultury danej społeczności, świat wartości ogólnoludzkich, nadprzyrodzonych i narodowych, kształtuje mentalność i charakter jednostki, czyli jej osobową tożsamość, na którą składa się uczciwość, pracowitość, inicjatywa, ofiarność, szacunek dla prawa, współdziałanie z innymi.

Wszystkie te cechy, obok wykształcenia, zdrowia i zdolności, składają się na to, co współcześnie nazywa się „kapitałem ludzkim”, który przerasta swym znaczeniem dla społeczno-ekonomicznego rozwoju kraju strukturę prawno-ekonomiczną wraz z zapleczem techniczno-surowcowym. Panuje powszechna zgoda, że o zamożności kraju i jego społeczeństwa już nie decydują przede wszystkim bo-

gactwa naturalne i infrastruktura, lecz ów kapitał ludzki połączony z odpowiednim systemem gospodarczym. Dostarczycielem tego kapitału jest rodzina „inwestująca” w biologiczno-psychiczny i duchowo-moralny kształt swoich dzieci. O wielkości tego „kapitału” decyduje – poza jego jakością także ilość, co akcentuje się dziś szczególnie w tych krajach, w których przyrost naturalny nie gwarantuje reprodukcji poszerzonej i niezbędnej dla gospodarki siły roboczej. Na rodzące się dzieci przestano tam patrzeć przede wszystkim jak tylko na „gęby do nakarmienia”, bowiem każdy rodzący się, odpowiednio potem wykształcony i uformowany człowiek wnosi swój wkład w tworzenie dobrobytu. Jako znamiennej okoliczność podkreśla się, że dobrobyt tzw. tygrysów gospodarczych zbudowano w warunkach braku *antychild* i *antylife mentality*; budowano go właśnie na bazie ludzkiego kapitału ilościowego i jakościowego.

W odniesieniu do tempa i zakresu rozwoju gospodarczego owych „tygrysów” zauważa się, że brak tam antyrodzinnych ideologii oraz wzorów życia znanych z Zachodu: nie do pomyslenia są prawnie sankcjonowane związki homoseksualne, związki kohabitacyjne korzystające z dobrodziejstw prawno-materialnych należnych zalegalizowanym związkom małżeńskim, stopa rozpadu małżeństw jest nieporównywalnie mniejsza niż w krajach Zachodu, podobnie rzecz się ma ze stopą aborcji, a wzory zachowań seksualnych – szczególnie młodzieży – objęte są wystarczająco rygorystyczną normą obyczajową, sama natomiast rodzina głęboko wkomponowana jest w tradycję kulturową i strzeżona przez normy prawno-obyczajowe. Pytanie o przyszłość rodziny w kontekście, jaki nadaje się mu we współczesnej kulturze Zachodu, nie miałyby sensu.

Spytajmy zatem: w jakich okolicznościach pojawiło się ono na Zachodzie, jakie wywołuje odpowiedzi – zarówno w sferze modeli, jak i wzorów życia rodzinnego i małżeńskiego?

Przede wszystkim zauważmy, że pytanie o przyszłość rodziny powtarza się na przestrzeni dziejów: zarówno wtedy, gdy myśliciele-ideologowie (Fourier, Saint Simon), uczeni (Watson), bądź zdziwawczeli marzyciele (John Humprey Noyes) konstruują w swych umysłach i usiłują praktycznie realizować utopijne wizje seksualnej

samorealizacji człowieka i reprodukcji jednostki ludzkiej z jej socjalizacją ukierunkowaną na „stworzenie nowego człowieka i społeczeństwa” (ideologowie komunizmu sowieckiego, chińskiego czy też państwa Izrael), jak i wówczas, gdy rodzinę dotykają sytuacje kryzysowe godzące w jej trwałość bądź dotychczasowy układ strukturalny (głośne po II wojnie światowej teorie kryzysu rodziny). Do tego dochodzą jeszcze różne XIX-wieczne teorie na temat pochodzenia rodziny (Bachofen, Morgan, Engels) czy też kulturowych i ekonomicznych uwarunkowań podziału ról na męskie i kobiece (Mead, Briffault). Jak wiadomo, bogata XIX-wieczna literatura antropologiczno-kulturowa opisująca fazy rozwoju rodziny i jej pochodzenia została poddana druzgocącej krytyce przez znaną „wiedeńską szkołę antropologiczną” W. Schmidta¹, a także badania naszego rodaka Bronisława Malinowskiego².

Kilkadziesiąt lat po wyciszeniu się spekulacji na temat faz rozwojowych rodziny monogamicznej, którą rzekomo miał wyprzedzać bezład płciowy a następnie poligamia, podjęto wątek powszechności instytucji rodziny i form życia małżeńskiego³ – jako odpowiedź na pojawienie się w Stanach Zjednoczonych i Izraelu tzw. komun rodzinnych, a w Rosji porewolucyjnej próby „stworzenia nowego człowieka”, przychodzącego na świat niekoniecznie w rodzinie, natomiast socjalizowanego poza jej wpływami⁴. Konkretnie, określane mianem alternatywnych form seksualnej samorealizacji człowieka nieoddzielonej od prokreacji, ale niezwiązanej z monogamicznym małżeństwem ani tradycyjnie rozumianą rodziną, niemniej wyrastająca na idei i potrzebie bycia we wspólnocie i wychowania do wspól-

¹ Jedyne w polskiej literaturze pełne przedstawienie argumentów etnologów i antropologów zawiera studium T. Szczurkiewicza, *Rodzina w świetle etnologii* w: *Studia socjologiczne*, Warszawa 1969.

² B. Malinowski, *The family among the Australian Aborigines*, London 1913; idem, *Życie seksualne dzikich w północno-zachodniej Melanezji*, Warszawa 1957.

³ A. Lo Monaco Aprile, *La famiglia nella storia della civiltà*, Roma 1945; H.F.K. Günter, *Formen und Urgeschichte der Ehe*, Göttingen 1951.

⁴ W. Kollontai, *La famille et l'état communiste*, Bruxelles 1921.

noty, znalazły swe udokumentowanie w stosunkowo bogatej literaturze socjologicznej drugiej połowy XX wieku. Prace naukowe takich uczonych anglosaskich, jak Arlene i Jerome Skolnik⁵, G. L. Lee⁶, Suzanne Keller⁷ wybijają się na czoło wśród mniej lub bardziej zafascynowanych „nowością” socjologów i antropologów kultury. Myśl przewodnią ich dociekań można sprowadzić do tezy głoszącej, że rodzina ma korzenie raczej w kulturze i tradycji społecznej, a nie w naturze ludzkiej, i „żadna ucieczka w stronę naturalnej instytucji i moralnego przymusu nie uratuje jej od nieuchronnego upadku”⁸. Zamierzony kierunek socjalizacji człowieka realizuje się najskuteczniej przy daleko zredukowanym udziale i wpływie rodziny – szczególnie w najwcześniejszym okresie jego życia.

Idąc po linii dowodzenia Murdocka, należałoby tu sprowadzić cały problem do definicji rodziny. Gdy treść tego pojęcia nawiązuje do społecznie idealnego wzorca związanego z biologicznym i kulturowym trwaniem gatunku ludzkiego i gdy „rodzina” oznacza określoną instytucję społeczną związaną pokrewieństwem i wychowaniem dzieci, z heteroseksualną parą oraz relacjami rodzice–dzieci wymagającymi trwałości związku. I otóż takie, a nie inne rozumienie treści pojęcia „rodzina” powoduje – argumentują przedstawiciele tego kierunku rozumowania – że powszechnie broni się jej naturalnego charakteru i przypisuje niezbywalność oraz wymiar uniwersalny. Tymczasem spotyka się społeczeństwa, w których pary rodzące dzieci nie prowadzą wspólnego gospodarstwa domowego i nie ponoszą wyłącznej odpowiedzialności za swe potomstwo – obciążona jest nią bowiem cała społeczność lokalna. W takiej sytuacji odpadają dwa, istotne dla tradycyjnego rozumienia, elementy składowe pojęcia „rodzina”. Co więcej, we współczesnych społeczeństwach rozwiniętych zmienia się sto-

⁵ J. Skolnik, *Family in Transformation: Rethinking Marriage, Sexuality, Child Rearing and Family Organization*, Boston 1971.

⁶ G. L. Lee, *Family Structure and Interaction*, New York 1977.

⁷ S. Keller, *Does the Family Have a Future?*, w: A. Skolnik, *Intimacy – Family – Society*.

⁸ *Ibidem*, s. 115.

sunek do sfery seksualności człowieka, adopcji, pozamałżeńskiego urodzenia, trwałości małżeństwa. Wszystkie te okoliczności „nasuwają potrzebę” redefinicji małżeństwa i rodziny.

Ta „potrzeba” – jak się dowodzi – nabiera tym większego znaczenia, im bardziej realne stają się doświadczenia związane z zapłodnieniem poza łonem matki kilkadziesiąt lat po śmierci dawcy nasienia z przeszczepieniem; naturalnie względnie sztucznie zapłodnionego jaja do macicy innej kobiety. Gdyby dodać jeszcze ostatnie sukcesy nauki objęte terminem klonowanie, które możliwe jest przecież także w odniesieniu do człowieka, owa „potrzeba” staje się wprost „koniecznością”.

Na tym tle można by bez szczególnego zdziwienia odczytywać i traktować jako „normalne” wspomniane wyżej alternatywne formy seksualnej, „małżeńsko-rodziny” samorealizacji niemałych zbiorowości ludzi „wspólnie rodzących” i wychowujących, niewiążących się żadnymi innymi więzami czy względami, jak tylko chwilowe uczucie, przemijająca skłonność seksualna względnie potrzeby eugeniczne, razem z koniecznością zachowania całości zbiorowości, kobiet i mężczyzn w różnym wieku, mieszkających pod wspólnym dachem, gdzie są przydzielone na trwałe lub tymczasowo osobne pomieszczenia dla par wspólnie gospodarujących i wspólnie odpowiadających za całość spraw wspólnoty zespolonej wokół charyzmatycznej, wspólnie wyłonionej „głowy rodziny”⁹. Podobnie można by się odnosić do stosowanej w izraelskich kibucach¹⁰ czy sowieckich i chińskich komunach¹¹ pozarodzinnej, zinstytucjonalizowanej i upaństwowionej formy wychowania i socjalizacji, pomyślanej pod kątem potrzeby „stworzenia nowego człowieka”, w pełni oddanego państwu i jego ideologii, zintegrowanego ze zbiorowością narodową,

⁹ Zob. G. P. Leslie, *The Family in Social Context*, London 1973.

¹⁰ Zob. M. E. Spiro, *Children of the Kibbutz*, New York 1958.

¹¹ Zob. W. N. Kolbanowski, *Lubow, brak i sjemja w socjalistycznym obywatelstwie*, Moskwa 1948; zob. Shu-Cing Lee, *Gina's Traditional Family: its Characteristics and Disintegration*, „American Sociological Review” 1953, vol. XXVIII, nr 3.

klasową czy też budowaną na gruncie odpowiednich założeń ideologiczno-politycznych. Dla „nowego człowieka” więzy rodzinne zostały wyparte lub zdecydowanie zdominowane przez więzy i interesy danej zbiorowości.

Jak się okazało, zastąpienie rodziny – jako funkcjonalnej struktury społecznej zbudowanej na monogamicznym, sformalizowanym związku małżeńskim, mającym dzieci i przejmującym na siebie pełną odpowiedzialność za ich wychowanie i socjalizację – przez wspólnotę jako całość, względnie przez państwo dysponujące zinstytucjonalizowanymi formami socjalizacji, pozostaje jedynie wizją utopijną, i to niezależnie od form jej praktycznej realizacji. Wszystkie głośne eksperymenty, stanowiące swego rodzaju „bazę empiryczną” rozwijanej teorii kryzysu tradycyjnej prawnego-naturalnej koncepcji rodziny, osadzonej na sformalizowanym, trwałym związku kobiety i mężczyzny, zakończyły się niepowodzeniem i przeszły do historii.

Najbardziej głośna w Stanach Zjednoczonych, uznawana za „typową” wśród wielu innych rodzinna komuna Oneida – założona jeszcze w XIX wieku przez Johna Humpreya Noyesa w Putney (stan Vermont) i po wypędzeniu przez tamtejszych mieszkańców osiadła na brzegach Oneida Greek w centralnej części stanu Nowy Jork – rozpadła się po kilkudziesięciu latach, pozostając w głębokiej nieślawie. Aczkolwiek sami członkowie komuny byli oceniani przez otoczenie jako pracowici, spokojni, religijni i trzeźwo myślący, to jednak sama koncepcja zbiorowych małżeństw została odrzucona. Krążyły opinie o orgiach seksualnych dorosłych i nieletnich członków komuny, uprawianiu wolnej miłości i „płodzeniu ludzkich istot jak bydło”¹². Dzieci komuny były narażone na szyderstwa otoczenia i traktowane jako bękart. Ku przerażeniu dorosłych, liczni młodzi członkowie komuny – już w niej urodzeni – opowiadali się za monogamią i miłością romantyczną; to właśnie najmłodsze pokolenie stało się siłą rozkładową komuny, która – zresztą podobnie jak inne – umierała śmiercią naturalną.

¹² Zob. G. P. Leslie, *op. cit.*, s. 237 i nast.

Eksperyment radziecki, który w założeniu miał na przestrzeni lat objąć całe społeczeństwo i zmierzał do wychowania „nowego człowieka”, zrównania kultur i tradycji oraz zateizowania społeczeństwa rozwijającego się w warunkach stopniowego zastępowania małżeństwa wolnymi związkami i obejmowania dzieci socjalizacją pozarodzinną, ściśle podporządkowaną instytucjom państwowym, został przerwany kilkanaście lat po dostrzeżeniu przez władze jego skutków. Znacznie wzrósł mianowicie wskaźnik rozpadu małżeństw, niepokoiła niestabilność wolnych związków, wskaźnik urodzeń w wielkich miastach spadł poniżej poziomu zastępowalności pokoleń, stopa przerywania ciąży osiągnęła w republikach europejskich poziom najwyższy w ówczesnym świecie.

Ograniczenie wpływu rodziny na wychowanie młodego pokolenia zaowocowało pojawieniem się na niespotykaną do tej pory skalę nowych form przestępczości nieletnich, dorastających w warunkach ogólnego osłabienia norm moralnych. Od połowy lat trzydziestych władze zainicjowały „okres reakcji przeciw radykalizmowi fazy porewolucyjnej”¹³. W 1934 roku zalegalizowano homoseksualizm, w 1935 roku przywrócono rodzinie pełną odpowiedzialność za wychowanie i zachowanie dzieci, w 1937 roku zaostrzono przepisy dotyczące przerywania ciąży, uznano za legalne jedynie związki zarejestrowane urzędowo i obostrzono prawo rozwodowe, przywracając zniesioną uprzednio prawną kategorię „urodzenia pozamałżeńskiego”. W literaturze pedagogicznej (Makarenko) zaczęto akcentować niezastąpioną rolę rodziny i jej przydatność w wychowaniu socjalistycznym (Swierdłow) młodych pokoleń. Odrzucono głoszoną przez twórców rewolucji tezę o rodzinie jako głównej barierze w wychowaniu „nowego człowieka” i budowie komunistycznego państwa¹⁴. Odcięto się też od propagandowych haseł sprowadzających społeczno-moralny wymiar stosunku seksualnego do wypicia kieliszka wódki.

¹³ W. J. Swietłow, *Brak i sjenja pri kapitalizmie i socjalizmie*, Moskwa 1939.

¹⁴ Zob. W. N. Kolbanowski, *op. cit.*, Moskwa 1948.

Również do historii przeszedł – zbudowany na ideologii kolektywistycznej – izraelski model wspólnoty życia–pracy–miłości–wychowania realizowany w kibucach. Model ów kładł nacisk na pierwszeństwo wspólnoty przed jednostką, faworyzował procedury eliminujące „społecznie ustrukturalizowane nierówności”. Za jedną z takich nierówności uznawał rodzinę tradycyjną, w której kobieta stoi na niekorzystnej pozycji we współzawodnictwie z mężczyzną. Stąd zasadą kibucu było zminimalizowanie, a nawet „zatarcie” różnic płciowych w społecznych pozycjach i rolach. Dlatego stwarzano odpowiednie do tych założeń szanse dla kobiet i mężczyzn swobodnie tworzących „pary”, wykonujących podobne prace, swobodnie się rozchodzących po ustaniu wzajemnego zainteresowania, wychowujących potomstwo (które oddawano do żłobka, a po czterech latach do „domu dla dzieci”), przekazujących wspólnocie obowiązki gospodarstwa domowego i rezygnujących z tworzenia „jednostki gospodarczej” (każdy bowiem z pracujących wkładał swój zarobek do wspólnej kasy i z niej też otrzymywał stosowną do potrzeb pomoc).

Struktura organizacyjna kibucu została tak pomyślana, aby była w stanie zastąpić rodzinę jako funkcjonalną strukturę społeczną, w której rodzice i dzieci nie stanowią ekonomicznej, mieszkaniowej i wychowawczej jednostki. Opisując idealny i funkcjonalny model kibucu, Memford Spiro¹⁵ zauważa, że po pierwszych latach „pozytywnych doświadczeń” obserwuje się tendencje odchodzenia od pierwotnego wzoru; aż do zupełnej zatraty samej idei „zastąpienia przez kibuc rodziny jako funkcjonalnej struktury społecznej”. Obserwacja życia „par” wskazuje na to, że przejawiają one „cechy rodzinności”: życzą sobie wspólnego mieszkania (które otrzymują), okazują nawet na zewnątrz wysoki poziom „spoufalenia małżeńskiego”, domagają się wyłączności seksualnej, a ich relacje z dziećmi mają charakter „rodzinnopodobny”. Ujawniają bowiem przekonanie, że jedynie rodzice są w stanie dostarczyć dzieciom tego, czego one najbardziej potrzebują, a czego kibuc im nie gwarantuje, czyli miłości i poczucia

¹⁵ M. E. Spiro, *op. cit.*, *passim*.

bezpieczeństwa. Ideę zastąpienia rodziny przez kibuc, a rodziców przez zawodowych wychowawców, przewyższa przekonanie, że to właśnie rodzice są postaciami o kluczowym znaczeniu w psychicznym rozwoju dziecka; to oni służą jako przedmiot identyfikacji dla dzieci, jak podsumowuje wynik badań M. Spiro.

Wydaje się, że wszystko, co wyżej powiedziano, w wystarczający sposób przemawia za tezą głoszącą naturalny, powszechny, niezbędny i niezastąpiony charakter rodziny osadzonej na sformalizowanym związku kobiety i mężczyzny, nazwanym w każdej kulturze i każdej epoce małżeństwem.

Stanowisko G. Murdocka, zgodnie z którym zaspokojenie popędu seksualnego, reprodukcja gatunku ludzkiego, socjalizacja młodych pokoleń – jako trzy nieodłączne od małżeństwa i rodziny funkcje, gwarantujące każdej społeczności ludzkiej jej trwanie i normalne funkcjonowanie¹⁶, nie poddaje się krytyce, i to bez względu na motywy, dla których byłaby podejmowana. Żadne bowiem społeczeństwo nie odniosło sukcesu w poszukiwaniu zastępczych form życia małżeńsko-rodzinnego, na które wspomniane funkcje mogłyby być przeniesione. Podejmowane w tym zakresie eksperymenty czy próby jedynie pogłębiają wątpliwość, czy jakiegokolwiek dalsze poszukiwania nie pozostają na poziomie utopii.

Każde bowiem społeczeństwo dla swej normalności i funkcjonalności potrzebuje zachowania ciągłości, socjalizacji młodych pokoleń, ładu seksualnego swych członków i kontynuacji kultury. Każda jednostka ludzka ma określoną płeć i odczuwa potrzebę fizycznego i duchowego zbliżenia z płcią przeciwną – odstępstwa od tego stanu rzeczy są zawsze marginalne; domaga się wyłączności seksualnych relacji, co jej gwarantuje trwały związek małżeński; na określoną skalę odczuwa potrzebę macierzyństwa i ojcostwa i odczuwa pełną potrzebę posiadania ojca i matki oraz bycia kochanym – zwłaszcza w okresie dzieciństwa i młodości. Owe jednostkowe i społeczne potrzeby są nakierowane na rodzinę.

¹⁶ G. Murdock, *Social Structure*, London 1949, s. 10.

Bibliografia

1. Günter H. F. K., *Formen und Ugeschichte der Ehe*, Göttingen 1951.
2. Keller S., *Does the Family Have a Future?*, w: A. Skolnik, *Intimacy – Family – Society*.
3. Kollontai W., *La famille et l' état communiste*, Bruxelles 1921.
4. Kolbanowski W. N. , *Lubow, brak i sjemja w socjalistycznym obszcze-
stwie*, Moskwa 1948.
5. Lee G. L., *Family Structure and Interaction*, New York 1977.
6. Leslie G. P., *The Family in Social Context*, London 1973.
7. Lo Monaco Aprile A., *La famiglia nella storia della civiltà*, Roma 1945.
8. Malinowski B., *The family among the Australian Aborigines*, London 1913; Idem, *Życie seksualne dzikich w północno-zachodniej Melanezji*, Warszawa 1957.
9. Murdock G., *Social Structure*, London 1949.
10. Shu-Cing Lee, *Gina's Traditional Family: its Characteristics and Disintegration*, „American Sociological Review” 1953, vol. XXVIII, nr 3.
11. Skolnik J., *Family in Transformation: Rethinking Marriage, Sexuality, Child Rearing and Family Organization*, Boston 1971.
12. Spiro M. E., *Children of the Kibbutz*, New York 1958.
13. Swietłow W. J., *Brak i sjemja pri kapitalizmie i socjalizmie*, Moskwa 1939.
14. Szczurkiewicz T., *Rodzina w świetle etnologii*, „Studia Socjologiczne”, Warszawa 1969.

Summary

The author of this article takes issue with many of the assumptions that have prevailed among scholars of the family. He argues that the family is universal, is the pillar of society, and is immune to change or to be replaced by another forms or structures of „family life”. He attributes some arguments concerning the necessity of natural marriage as the basis of the family in its social, psychological and moral aspects, including education and socialization sphere. If we refuse to consider marriage and family in their natural aspects we will remain without chance to humanize the future of human beings.

Andrzej Szyszko-Bohusz

Państwo i społeczeństwo w epoce cywilizacji naukowo-technicznej XXI wieku. Wyzwania i zagrożenia

Epoka cywilizacji naukowo-technicznej, obok bezdyskusyjnych osiągnięć w zakresie rozwoju nauk, medycyny, techniki, przemysłu, komunikacji, udogodnień cywilizacyjnych niesie również zjawiska destrukcyjne, szkodliwe, antyhumanistyczne, godzące w podstawy rozwoju społecznego i państwowego.

Nieomal wszystkie podstawowe sfery ludzkiej działalności noszą znamiona głębokiego kryzysu etycznego, kryzysu najwyższych, uniwersalnych wartości moralnych wypracowanych przez ludzkość, a więc: stosunku do Boga-Absolutu, stosunku do drugiego człowieka i jego niezbywalnych praw (do życia, wolności, pracy, bezpieczeństwa, wszechstronnego rozwoju osobowości itd.), wreszcie kryzysu manifestującego się w deprecjacji idei głęboko humanistycznych.

Najczęściej należą do nich zwłaszcza idee bezinteresownej pomocy, działania zgodnego z prawdą i szlachetnością, dążność do wszechstronnego i nieskrępowanego rozwoju, przewyciężenia egoistycznej zachłanności, żądzy władzy, uległości nałogom, rozwijanie postawy zdolnej do wyrzeczeń dla wyższych celów społeczno-moralnych.

Przedstawiony w zarysie kryzys etyczny jest „kryzysem-matką” rodzącym kryzysy pochodne – rozległy i narastający kryzys ekologiczny oraz bez precedensu w historii wychowania kryzys pedagogiczny, będący skutkiem drastycznego osłabienia wychowawczego wpływu rodziny oraz szkoły na młode pokolenie.

Eskalacja wymienionych kryzysów skłoniła wielu współczesnych uczonych, myślicieli i humanistów do wyrażenia poglądu, że ludzkość cywilizacji naukowo-technicznej przejawia znamiona szaleństwa, prowadzącego do samounicestwienia, totalnej autodestrukcji, zbirowego samobójstwa.

Poniższe wybrane dane statystyczne uzasadniają tę prognozę:

- Codziennie przeznaczana się na zbrojenia około 2 miliardów dolarów, zaś broń masowej zagłady jest pospiesznie doskonałona.
- Na świecie istnieje około jednego miliona bomb atomowych, zaś głowica atomowa o sile jednej megatony 50-krotnie przewyższa moc niszczącą bomb termojądrowych, które unicestwiły setki tysięcy ludzi w Hiroszynie i Nagasaki.
- Wybuch III w historii wojny światowej i użycie w niej broni atomowej oznaczałoby praktycznie zanik życia na Ziemi. Każda istota ludzka mogłaby być zgładzona aż sześciokrotnie.
- Konflikty z niedalekiej przeszłości oraz trwające obecnie – w Somalii, Rwandzie, byłej Jugosławii, Czeczenii, Irlandii, Iranie, Palestynie, Iraku itd., pociągają za sobą niewyobrażalne zniszczenia oraz miliony ofiar. Towarzyszące tym konfliktom przejawy terroryzmu, tortury oraz dyskryminacja rasowa i religijna stanowią jaskrawy obraz współczesnego barbarzyństwa, bestialstwa, pogwałcenia wszelkich praw człowieka. Towarzyszy im zalegalizowane przez niektóre państwa prawo do pozabawiania życia dzieci w łonie matek (aborcja), uśmiercanie przez lekarzy na życzenie pacjenta (eutanazja) oraz ingerowanie człowieka w naturalny proces powstawania i rozwoju istot żywych (klonowanie).
- Rabunkowa eksploatacja naturalnych zasobów Ziemi, bezwzględne trzebieenie lasów tropikalnych, spowodowanie nieobliczalnego w skutkach „efektu cieplarnianego” oraz naruszenie ekosystemu planety świadczy o godnej pożałowania krótkowzroczności decydentów.
- Szereg państw opływających w dostatki przeznaczają ogromne sumy na zbrojenia, brak im jednak funduszy na walkę z „chorobami cywilizacji technicznej”, do których zaliczają się choroby układu krążenia, nowotwory, choroby psychiczne, jak również wirusowe: AIDS, Ebola, SARS. Kolejnym zagrożeniem wymagającym natychmiastowego przeciwdziałania oraz poważnych nakładów finansowych jest problem odporności

wirusów na konwencjonalne leki, zwłaszcza zaś szerzenie się tzw. „gruźlicy rosyjskiej”, której skala zasługuje obecnie na miano epidemii.

- Niebezpieczeństwo totalnej autoanihilacji ludzkości wiąże się również z tzw. „inżynierią genetyczną”, eksperymentami z użyciem broni bakteriologicznej oraz chemicznej.

Analizując problematykę społeczeństwa i państwa na początku nowego tysiąclecia, nie sposób pominąć choćby związanej charakterystyki podstawowych antynomii hamujących ich rozwój. Należą do nich antynomie w zakresie nierównomiernego, krzywdzącego dla większości populacji globu podziału dóbr materialnych, dostępu do osiągnięć nauki, oświaty i kultury oraz drastyczna sprzeczność między głoszonymi szczytnymi hasłami i ideami humanitarnymi a będącą z nimi w zasadniczej niezgodzie rzeczywistością społeczno-ekonomiczną i polityczną.

W społeczeństwie cywilizacji XXI stulecia, obok państw i narodów o wysokiej stopie życiowej, opływających w dobra materialne, zdobycze technologii, udogodnienia socjalne oraz wartości kultury, obserwujemy również państwa, w których ludzie pozbawieni są możliwości zaspokojenia elementarnych potrzeb, vegetują w totalnej nędzy, przymierają głodem, nie mają dachu nad głową (np. na ulicach Kalkuty dosłownie zamieszkuje około milion osób). Obok dzieci obdarzanych przez rodziców luksusowymi jachtami i samochodami tysiące ich rówieśników z trudem zarabia, pracując ponad siły, na kawałek chleba; są to dzieci wyzyskiwane, krzywdzone, poniżane.

W erze ujarznienia energii nuklearnej, podróży międzyplanetarnych, maszyn matematycznych, laserów, komputerów, internetu itd. ponad połowa ludzkości (około 3 miliardów) znajduje się na poziomie analfabetyzmu lub półanalfabetyzmu.

Trzonem programów politycznych, reform społecznych, koncepcji szeregu systemów filozoficznych, jak również uniwersalistycznych religii świata (chrześcijaństwa, islamu, hinduizmu oraz buddyzmu) jest szeroko pojęta idea humanitaryzmu, wysokie, szlachetne symbole prawdy, bezinteresownej miłości, wyrzeczenia dla innych, do-

bra, piękna, wolności, godności człowieka i jego niezbywalnych praw, zwłaszcza do szczęśliwego życia, które należy do wartości najwyższych, zasługujących na ochronę i pielęgnację od momentu poczęcia. Niestety rozwój duchowy, poziom moralno-społeczny współczesnej ludzkości daleko odbiega od szczytnych ideałów. Miniony wiek dotknięty został tragedią dwóch wyniszczających, bratobójczych wojen światowych, którym towarzyszyły barbarzyńskie obozy masowej zagłady, holocaust, zbrodnicze ideologie nazizmu i komunizmu, fanatyzm i terroryzm, zaś widmo totalnej autodestrukcji ludzkości stawało się coraz realniejsze¹.

Przedstawiona w zarysie sytuacja, w której znalazła się cywilizacja naukowo-techniczna XXI wieku, wskazuje wyraźnie na istnienie realnego niebezpieczeństwa totalnej samozagłady, autodestrukcji, której podstawowym źródłem jest głęboki rozdźwięk między postępowaniem naukowym i technicznym a poziomem etycznym, społeczno-moralnym populacji globu, zwłaszcza zaś decydentów, przywódców państw, ekonomistów, polityków, fanatyków religijnych wykorzystujących cynicznie naiwnych wyznawców religii dla aktów terroru w imię „szczytnych ideałów”. Obserwowane na całym świecie starcia i konflikty między zwolennikami postępujących procesów globalizacji oraz ich przeciwnikami są wynikiem utraty wiary szerokich mas ludności w czyste intencje polityków i ekonomistów dbających przede wszystkim o własne, partykularne interesy, nierzadko kosztem krzywdy i wyzysku ludzi najbiedniejszych, państw i narodów zacofanych, zadłużonych, opóźnionych w rozwoju ekonomicznym, technicznym, naukowym i kulturowym.

Do najważniejszych, priorytetowych zadań i wyzwań stojących przed społeczeństwem oraz państwami cywilizacji naukowo-technicz-

¹ Por. A. Szyszko-Bohusz, *Współczesna higiena psychiczna oraz Pedagogika Holistyczna w świetle Hipotezy Nieśmiertelności Genetycznej*, w: T. Aleksander (red.), *Pedagogika na przełomie wieków*, Kraków 2001; idem, *Wartości i symbole w przestrzeni edukacyjnej w świetle Pedagogiki Holistycznej*, w: W. Pasterniak, J. Kaliszczan (red.), *Wartości i symbole w przestrzeni edukacyjnej*, Gorzów Wlkp. 1997.

nej należy więc wszechstronna i wielowymiarowa troska o wszystkich mieszkańców naszej niebieskiej planety, zapewnienie każdemu człowiekowi możliwości wszechstronnego rozwoju osobowości oraz należnych mu praw – do godziwego życia, pozbawionego jakiegokolwiek dyskryminacji, do wolności, twórczej pracy i możliwości rozwoju zainteresowań w atmosferze pokoju, tolerancji, życzliwości. Nie podlega wątpliwości, że realizacja tego podstawowego wyzwania wiąże się ściśle ze wzniesieniem na wyższy poziom świadomości społeczno-moralnej ogółu społeczeństwa przełomu tysiącleci, w którym to procesie kluczową rolę odgrywać winno wychowanie w rodzinie i szkole. Wychowanie to winno być oparte na wartościach humanitarnych, tolerancyjnych, holistycznych. Tego rodzaju wychowanie przyszłych pokoleń stworzy podwaliny do kreacji nowego jakościowo społeczeństwa i państwa, likwidacji sporów i niekończących się waśni o różnorodnym podłożu między społecznościami, narodami i religiami świata².

Chociaż może to wydawać się utopią, ale ideałem nie tylko dla młodzieży, lecz również ekonomistów, decydentów i polityków, winny stać się postacie o nieskazitelnej postawie moralnej i duchowej – przede wszystkim Bóg-Człowiek Jezus Chrystus, Budda, Jan Paweł II, Mahatma Gandhi, Albert Schweitzer, Matka Teresa z Kalkuty oraz wszyscy, którzy dobro człowieka w najgłębszym znaczeniu stawiali na pierwszym miejscu w przyjętej hierarchii wartości. Realnym krokiem do pobudzenia ogółu obywateli do odpowiedzialności za przyszłe losy świata jest kreacja nowoczesnej pedagogiki o charakterze teonomicznym i holistycznym, zdolnej przygotować nowe pokolenie do budowy szczęśliwego świata wolnego od kłamstwa i przemocy³. W nowym społeczeństwie konflikty zbrojne zostaną za-

² Por. A. Szyszko-Bohusz, *Hinduizm, Buddyzm, Islam*, Wrocław 1990; idem, *Problem nieśmiertelności genetycznej organizmów o wspólnej genezie (logistyka – biologia a filozofia)*, „Rocznik Naukowy AWF Kraków”, t. XXII, Kraków 1987.

³ Por. A. Szyszko-Bohusz, *Pedagogika Holistyczna*, Wrocław 1989; idem, *Stan świadomości jako problem interdyscyplinarny*, Sprawozdanie z posiedzenia Komisji Naukowej PAN – oddział w Krakowie, t. XXV/1, Wrocław 1983.

stąpione szlachetną rywalizacją sportową, a gigantyczne środki, dotąd przeznaczane przez państwa na zbrojenia, zostaną przeznaczone na likwidację klęski głodu i chorób, podniesienie stopy życiowej, rozwój nauki i kultury, budowę nowoczesnych szpitali, ośrodków zdrowia i rekreacji, wspaniałych stadionów sportowych⁴.

Politycy, ekonomiści, środki masowego przekazu podkreślają konieczność sprostania przez państwo polskie wyzwaniom, jakie stawia przed nim członkostwo w Unii Europejskiej w zakresie ekonomiki, techniki, przemysłu, handlu, prawa itd. Jednakże zbyt mało uwagi poświęca się zagadnieniu niebezpieczeństw i zagrożeń wiążących się z problematyką społeczno-moralną będącą rezultatem tego członkostwa. Aby uświadomić sobie zakres oraz specyfikę tego zagrożenia wystarczy dla przykładu przyrzeć się Holandii, która corocznie czerpie około miliarda euro zysku pochodzącego z gwałtownie rozwijającego się „przemysłu erotycznego” oraz prostytucji, usankcjonowanej niemal powszechnie jako zawód. Innym przykładem nieoczekiwanego i niezamierzonego wpływu, jaki może wywołać przystąpienie do Unii Europejskiej jest Hiszpania. Okazało się, że po kilku latach unijnego członkostwa religijność Hiszpanów, słynących obok Polaków z dużego zaangażowania w praktykowaniu religii chrześcijańskiej, uległa znacznemu osłabieniu. Przytoczone przykłady, które można mnożyć, świadczą o wieloaspektowości czynników, których nie można pominąć, rozpatrując problematykę państwa i społeczeństwa w epoce cywilizacji naukowo-technicznej.

Bibliografia

1. Szyszko-Bohusz A., *Hinduizm, Buddyzm, Islam*, Wrocław 1990.
2. Szyszko-Bohusz A., *Pedagogika Holistyczna*, Wrocław 1989.

⁴ Por. A. Szyszko-Bohusz, *Problem nowej interpretacji życia, świadomości oraz terminów pochodnych. Problem nieśmiertelności organizmów wielokomórkowych*, w: B. Hołyst (red.), *Człowiek w sytuacji trudnej*, Warszawa 1991; idem, *Problem natury świadomości. Pokłosie 40 lat poszukiwań*, „Dydaktyka Literatury” XXII, Zielona Góra 2002.

3. Szyszko-Bohusz A., *Problem natury świadomości. Pokłosie 40 lat poszukiwań*, „Dydaktyka Literatury” XXII, Zielona Góra 2002.
4. Szyszko-Bohusz A., *Problem nieśmiertelności genetycznej organizmów o wspólnej genezie (logistyka – biologia a filozofia)*, „Rocznik Naukowy AWF Kraków”, t. XXII, Kraków 1987.
5. Szyszko-Bohusz A., *Problem nowej interpretacji życia, świadomości oraz terminów pochodnych. Problem nieśmiertelności organizmów wielokomórkowych*, w: B. Holyst (red.), *Człowiek w sytuacji trudnej*, Warszawa 1991.
6. Szyszko-Bohusz A., *Stan świadomości jako problem interdyscyplinarny*, Sprawozdanie z posiedzenia Komisji Naukowej PAN – oddział w Krakowie, t. XXV/1, Wrocław 1983.
7. Szyszko-Bohusz A., *Wartości i symbole w przestrzeni edukacyjnej w świetle Pedagogiki Holistycznej*, w: W. Pasterniak, J. Kaliszan (red.), *Wartości i symbole w przestrzeni edukacyjnej*, Gorzów Wlkp. 1997.
8. Szyszko-Bohusz A., *Współczesna higiena psychiczna oraz Pedagogika Holistyczna w świetle Hipotezy Nieśmiertelności Genetycznej*, w: T. Aleksander (red.), *Pedagogika na przełomie wieków*, Kraków 2001.

Summary

1. It is beyond doubt that the epoch of science and technology civilization has had a great deal of unique achievements in education and technological development. Yet in many fields of our life it has brought a very serious threat of total self-destruction.
2. This epoch of science and technology civilization is characterized by profound antinomies evident in unequal access to distribution of goods, educational achievements, education, and culture. This discrepancy can clearly be seen in the realm of lofty humanitarian ideas and their implementation in the field of politics, economics, and social practice.
3. The above mentioned antinomies have lead to a triple danger crisis in the hub of the science and technology civilization: axiological, ethical, and social-moral, as well as to related crises such as ecological, and the one without the precedence in the history of education – pedagogical.

4. To rescue mankind thus to escape from the utter annihilation is to raise to the upper level social and moral awareness through modern, holistic, and humanistic pedagogy. Such an educational process should lead the society of the epoch of science and technology civilization to realization of responsibility for future fate of the globe. One of the ways leading to this aim is the proper, anticipating idea of globalization carried out by the countries of the world. In the same time the idea should take into account the view of the future. First of all hunger and poverty in various parts of the world should be alleviated and then totally reduced. Human rights should be respected. Antinomies and basic crises should be reduced. The aim of the international policy based on humanitarian values should be defined and implemented. We all should firmly act against the treat of nuclear war and expansion of terrorism.

Jan Szmyd

**Cywilizacja współczesna
w paradygmacie myślenia edukacyjnego
– prognoza i diagnoza**

1.

Kondycja człowieka współczesnego wymaga radykalnej zmiany, cywilizacja zaś – gruntownej naprawy. Jedno i drugie domaga się imperatywnie „rozsądnej i wspólnej inicjatywy”, wielostronnego i skoordynowanego działania głównych sił społecznych, politycznych, gospodarczych, ideowych i intelektualnych świata współczesnego na rzecz odrodzenia człowieka i strukturalnej przebudowy zastanej cywilizacji, zasadniczej reorientacji kierunku jej rozwoju, a co za tym idzie – na rzecz jej odnowy i ochrony. Głównie z tych powodów cywilizacja stanowi przedmiot wzmoczonej refleksji naukowej, filozoficznej, etycznej, publicystycznej, a także pedagogicznej. Poszerza się i różnicuje nie tylko krąg problemów, pytań, różnych koncepcji teoretycznych i ideowych, projektów i prognoz, wizji i utopii, ale także – co uznać można za szczególnie pozytywny przejaw tego intelektualnego procesu – pogłębia się poznawczy i krytyczny walor owej refleksji oraz poczucie jej znaczenia.

Głównymi przyczynami tego przyływu coraz wnikliwszej i dramatyzującej się myśli dotyczącej cywilizacji współczesnej są coraz bardziej niepokojące jej przemiany i trendy rozwojowe, widoczne rozdroża i zagrożenia oraz nasilające się przejawy kryzysu. Dokonywane są także różne jej diagnozy, formułowane rozmaite pomysły jej uzdrowienia, naprawy.

Postulowane są dość często także zmiany kierunku jej rozwoju, a nawet alternatywne wizje nowej cywilizacji.

Wśród autorów tych różnorodnych i coraz liczniejszych analiz, diagnoz, charakterystyk i opisów zastanej cywilizacji znajduje się m.in. wybitny pedagog i humanista Bogdan Suchodolski. Odnosi się on

do problemów współczesnej cywilizacji w sposób twórczy, w znacznej mierze odkrywczy i oryginalny. Głównym wyróżnikiem metody badawczej Suchodolskiego jest krytyczne ujęcie i naświetlanie charakteru mechanizmów i trendów rozwojowych cywilizacji współczesnej oraz jej wpływu na życie jednostkowe i zbiorowe z perspektywy oryginalnej myśli edukacyjnej oraz konsekwentnie humanistycznej orientacji filozoficzno-antropologicznej i aksjologicznej. Daje to pogłębiony i wnikliwy, humanistycznie zatroskany i moralnie wyostrzony wgląd w strukturę i mechanizmy obecnej rzeczywistości cywilizacyjnej, połączony z interesującym pedagogicznym projektem przyszłościowym, tzn. z nowatorską koncepcją edukacji permanentnej¹.

W kontekście mniej lub bardziej udanych prób odczytywania współczesności przez różnych badaczy, myślicieli i intelektualistów, edukacyjno-humanistyczna próba w tym zakresie B. Suchodolskiego zasługuje na uwagę zarówno ze względu na swą wysoką rangę poznawczo-krytyczną, jak i humanistyczny charakter.

Wypowiedzi B. Suchodolskiego w tej kwestii współbrzmia z opiniami innych polskich badaczy, m.in. Zygmunta Baumana i Józefa Bańki².

Diagnoza sytuacji świata współczesnego skłania autora do dramatycznego apelu o zasadniczą reorientację kierunku rozwoju cywilizacji zachodniej. Jednak nie na zasadzie takiego czy innego projektu przyszłościowego, bo takiego projektu jego zdaniem nie ma i być nie może – Bogdan Suchodolski nie podziela tu wizjonerskich obrazów cywilizacji przyszłości, np. wizji Adama Schaffa czy Immanuela Wallersteina – ale na drodze trudnego i organicznego naprawiania bądź usuwania tego, co aktualnie jest w niej złe i nadaje się choćby do częściowej naprawy. Píše więc: „Nie istnieją recepty na realizowanie takiej reorientacji. Nikt nie jest w stanie zarysować

¹ Por. B. Suchodolski, *Edukacja permanentna – rozdroża i nadzieje*, tłum. I. Wojnar, Warszawa 2003; idem, *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990.

² Por. Z. Bauman, *Razem-osobno*, Kraków 2003; idem, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000; J. Bańka, *Rap metafizyczny...*, Katowice 2002.

szczegółowego projektu takiej czy innej przyszłości. Daje się jednak odczuć, że konieczne jest zahamowanie narastających niebezpieczeństw, zapowiadających ostateczną katastrofę³.

Nie ma też porozumienia wśród badaczy co do sposobów działania na rzecz odnowy cywilizacji. „Nikt nie może z pewnością określić, jaka powinna być orientacja rozwoju cywilizacji, aby uchronić ją od katastrofy i przekształcić w dobro służące szczęściu ludzi. Nie ma także powszechnej zgody w sprawie środków potrzebnych do zapewnienia tej odnowy”⁴.

Suchodolski proponuje „program odnowy” zawierający stosunkowo rozległy zestaw fundamentalnych postulatów, które można uznać za bardzo trudne, a może nawet wręcz niemożliwe do zrealizowania w przewidywalnym czasie, ale są one jednak nie do pominięcia i zlekceważenia przez siły decyzyjne współczesnego świata – jeśli cywilizacja ma przetrwać, a człowiek wyjść obronną ręką z usiłowań uwolnienia się z ogromnego zakleszczenia cywilizacyjnego, w którym obecnie się znajduje. Oto lapidarne sformułowanie tych postulatów: (...) „skończyć z wojnami”, (...) „z wyścigiem zbrojeń”, (...) „uchronić środowisko naturalne”, (...) „zlikwidować biedę i bastiony egoizmu i bogactwa”, (...) „znaleźć środki do pogodzenia krajów rozwiniętych i rozwijających się”, (...) „w całym świecie stworzyć warunki życia godne człowieka, to znaczy zapewnić wyżywienie, oświatę, opiekę lekarską, uczestnictwo w kulturze”, (...) „przezwyciężyć społeczne nierówności i niesprawiedliwości, by uspokoić ślepą złość wydziedziczonych i zahamować ekspansję aroganckiego luksusu możliwych tego świata”, (...) „starać się zbudować wielkie porozumienie między narodami, organizując dialog różnych cywilizacji, przeciw partykularyzmowi i fanatyzmowi”, (...) „w tym świecie okrutnym i pełnym nienawiści trzeba bronić zapomnianej i tłumionej godności”⁵.

³ B. Suchodolski, *op. cit.* s. 78.

⁴ *Ibidem*, s. 80.

⁵ *Por. ibidem*, s. 79.

2.

B. Suchodolski odpowiada przede wszystkim na pytanie, jaka rola w koncepcjach odnowy cywilizacji współczesnej przypada edukacji, pedagogice i pedagogom? Stwierdza, że rola ta jest o wiele bardziej znacząca, niżby się to z pozoru wydawało, ale oczywiście na miarę realnych możliwości. Można ją dostrzec wyraziście, bliżej rozpoznać i zrozumieć, a w konsekwencji trafnie ocenić w kontekście nowego paradygmatu myślowego dotyczącego charakteru, zadań i funkcji edukacji we współczesnym świecie. Paradygmat ten nie podziela większości elementów teorii i ideologii pedagogicznej modnych w czasach obecnych pedagogii postmodernizmu czy radykalnych nurtów tzw. antypedagogiki, czy pedagogiki negatywnej, a wspiera się na uniwersalnym dorobku tradycyjnej myśli pedagogicznej i na niektórych konstruktywnych koncepcjach współczesnej myśli pedagogicznej.

3.

Wskażmy podstawowe przesłania teoretyczne i normatywne tego paradygmatu.

Przesłanie pierwsze:

Edukacja i wychowanie mają wymiar antropologiczny, kulturowy i cywilizacyjny. Należą do najbardziej znaczących czynników zmiany i twórczego przeobrażania człowieka, kultury i cywilizacji. Możliwości adaptacyjne, przystosowawcze i umiejętnościowo-praktyczne w odniesieniu do jednostek ludzkich nie wyczerpują ich zadań i funkcji, które są znacznie szersze, dotyczą właśnie naprawy i ochrony cywilizacji.

Odnosi się to zwłaszcza do edukacji permanentnej, która prawdopodobnie współtworzyć będzie w przyszłości społeczeństwo wychowujące, będące pożądaną alternatywą w stosunku do wyjąłwiającego egzystencję człowieka i ograniczającego jego możliwości rozwojowe społeczeństwa konsumpcyjnego.

Według twórcy nowej koncepcji edukacji permanentnej „(...) na poziomie pierwszym edukacja permanentna znajduje się blisko życia i służy doskonaleniu społecznej i zawodowej działalności człowieka. Na poziomie drugim, w zakresie już bardziej organicznym, ma swój udział w realizacji ważnych zadań dla ochrony cywilizacji i zawrócenia jej aktualnego rozwoju z błędnej drogi. Na trzecim wreszcie poziomie edukacja permanentna winna służyć uwolnieniu człowieka z więzów narzuconych przez świat, który stał się mu obcy i wrogi”⁶.

Przesłanie drugie:

Edukacja jest jednym z ważniejszych czynników kształtowania przyszłości cywilizacji. Być może jest ona w tym procesie nawet czynnikiem ważniejszym od czynników politycznych, ideologicznych, ekonomicznych i technicznych. Ale spełniać może tę przynależną do niej funkcję współtwórcy przyszłości nie na zasadzie uproszczonego pojmowania „wychowania dla przyszłości”, tzn. przygotowania młodych do gotowego modelu pożądanego jutra, bo takiego modelu nie ma i być nie może, chyba że wdamy się w dowolne, a więc wychowawczo mętne i bałamutne wizje świata przyszłego⁷. Co prawda potrzebna jest tu pewna utopia, jednakże nie utopia dowolna, fantazyjna, ale paradoksalnie utopia racjonalna, oparta na przewyżających zarówno przeszłość, jak i teraźniejszość wierze i nadziei, na myśleniu krytycznym i alternatywnym, na konstruktywnej wyobraźni i racjonalnej zdolności przewidywania, na humanistycznej perspektywie rozwoju i postępu. Tego rodzaju utopia kształtuje się stopniowo z aktywnej opozycji wobec świata zastanego i z potrzeby nowego jego postrzegania, a właściwie sprowadza się ona do tej opozycji i do tego upragnionego wizerunku⁸.

„Utopia jest tym – jak się ją tu pojmuje – co się rodzi w dzisiejszym świecie, wbrew niemu i przeciw niemu, w umysłach i sercach

⁶ Ibidem, s. 133.

⁷ Ibidem, s. 80.

⁸ Ibidem, s. 133.

ludzi dzięki motywacjom, które zachęcają ich do widzenia świata w nowy sposób”⁹.

Tego rodzaju ograniczoną utopię, ale za to w pewnej mierze możliwą do urzeczywistnienia, współtworzyć powinni współcześni wychowawcy. „Wychowawca – twierdzi B. Suchodolski – winien przekraczać horyzont rzeczywistości teraźniejszej i zająć się rzeczywistością przyszłą”¹⁰. Wychowanie powinno pobudzać „siły aktywności innowacyjnej, przełamywać więzy świata ustalonego, zakończonego”¹¹, powinno nie tylko kontynuować „misję naprawienia zła w świecie”, ale wspomagać wszystko, „co rodzi się w świadomości i umysłach ludzkich, co jest słabe i wymaga ochrony”¹². Powinno ono kształtować intelekt ludzi młodych, tak „aby stał się zdolny do pojmowania rzeczywistości zarówno w kategoriach faktów dokonanych, jak i kategoriach możliwości”, winno „otwierać serce, umysł, rozwijać wyobraźnię” wychowanek, rozbudzać jego krytycyzm, innowacyjność, wrażliwość moralną i społeczną. Wówczas „przyszłość inna od tej, jaka panuje aktualnie, będzie dzięki temu rodzić się każdego dnia”, a utopia przybierać stopniowo kształt realny¹³.

Przesłanie trzecie:

W sferze motywacji człowieka daje się odczytać – obok skłonności konsumpcjonistycznej i spokrewnionych z nią nastawień (interesowności, egotyczności, materializmu życiowego itp.) – skłonność szlachetniejszą i prorozwojową, tzn. skłonność do bezinteresownego kształcenia się i samodoskonalenia, swoistą naturalną orientację edukacyjną pobudzaną wysublimowaną motywacją osobistą. Wprawdzie nie odznacza się ona tak wielką intensywnością, jaką chcielibyśmy jej przypisać, ale być może stanie się ona w przyszłości liczącą się alternatywą w stosunku do motywacji posiadania i opartej na

⁹ Ibidem, s. 179.

¹⁰ Ibidem, s. 174.

¹¹ Por. ibidem, s. 174.

¹² Por. ibidem, s. 182.

¹³ Por. ibidem, s. 181.

niej zasady „być, aby mieć” i torować będzie drogę do zasady „być, aby się uczyć”, a nawet zasady dalej idącej – „uczyć się, aby być”.

Wprowadzenie tej zasady w życie nie jest oczywiście łatwe, bo dokonywane musi być na przekór ugruntowanej tendencji cywilizacji doby obecnej – „żyć, aby mieć” – a poza tym zasadę tę opierać można na motywacji rozwiniętej u większości ludzi słabiej niż inne, tzn. na „edukacyjnej orientacji życia”. Niemniej rozbudzanie tej zasady w sferze motywacji i działań współczesnego człowieka uznać trzeba za doniosłe wyzwanie, które w imię właściwie pojętego interesu człowieka i jego przyszłości należy podjąć i przez nowocześnie zaprogramowaną edukację permanentną oraz wypełnianie zadań społeczeństwa wychowującego możliwie skutecznie realizować.

Jest to jedna z ważniejszych dróg do odnowy cywilizacji i podniesienia jakości egzystencji człowieka. Cytowany tu wcześniej pedagog i myśliciel pisze: „Nie jest łatwo głosić pochwałę życia kierowanego zasadą 'być'. Cywilizacja nasza zdominowana przez środki nie jest wrażliwa na cele i wartości ani na egzystencjonalny wymiar życia”. I dodaje: „Energia i pozycja jednostki są najczęściej wymierne ilością rzeczy, jakie udało się zgromadzić. Jednak nie jest to właściwa droga do odnowy cywilizacji, ponieważ na tej drodze zostaje ona zablokowana”¹⁴.

Przesłanie czwarte:

U podstaw zasady mogącej uzdrowić, a nawet uchronić od upadku cywilizację postindustrialną (ponowoczesną) i być może „odrodzić” człowieka współczesnego, czyli u podstaw zasady „być, aby się uczyć” i „uczyć się, aby być”, powinno znaleźć się przekonanie – jak twierdzą pedagogiczni reformatorzy świata współczesnego – że edukacja jest nie tylko wielkim i niezbędnym instrumentarium w przygotowaniu do życia indywidualnego i zbiorowego oraz w przysposabianiu do wypełniania odpowiednich ról i funkcji zawodowych, ale także – zwłaszcza w perspektywie przyszłościowej – istotnym czyn-

¹⁴ Ibidem, s. 146.

nikiem immanentnego bogacenia życia, głębszej samorealizacji jednostki ludzkiej, jej poczucia pełni i sensu istnienia, a nawet szczęścia. Innymi słowy, edukacja nie jest tylko wartością instrumentalną, ale – w wyższych swych celach – wartością autonomiczną. Chodzi tu – na wyższym właśnie poziomie technologii i aksjologii wychowania – o edukację rozumianą jako kształcenie i samokształcenie bezinteresowne, bez określonych nastawień zawodowych i życiowo-adaptacyjnych, o rozwijanie własnych zainteresowań, twórcze kreowanie własnego „ja”, własnej duchowości i podmiotowości, pobudzanie i dynamizowanie naturalnej skłonności człowieka w dziedzinie jego głębszych motywacji i aktywności. „Zrozumieć fakt – pisze Sucho-dolski – że kształcenie stanowi nie tylko 'instrument' zapewniający człowiekowi podstawy egzystencji społecznej i zawodowej, ale że również jest wartością autonomiczną, dzięki której egzystencja ta staje się bogata i godna przeżycia – oto klucz do zrozumienia jednocześnie sensu i perspektywy społeczeństwa wychowującego. Taka perspektywa – dodaje autor – wiąże się ściśle z określoną filozofią, z modelem człowieka”¹⁵.

4.

Na koniec nasuwa się oczywiście pytanie o realność zaprezentowanego tu programu i o to, czy to reformatorskie pedagogiczne „towarzystwo” pożądanym zmianom cywilizacyjnym i nie mniej pożądaną „odnowie” człowieka zaangażowanej w ten proces śmiałej i radykalnej myśli pedagogicznej jest sensowne i rokuje powodzenie. Czy istotnie jest tak – jak pisze Sucho-dolski – że los cywilizacji i człowieka „nie znajduje się jedynie w rękach polityków”, że też w tej sprawie „wola wyraża się w głosach humanistów, wśród nich znajdują się głosy wychowawców”? Czy rzeczywiście „przyszłość naszej cywilizacji zależy od świadomości i odpowiedzialnej aktywności człowieka, nie zaś od różnego rodzaju mechanizmów wpra-

¹⁵ Ibidem, s. 146.

wianych w ruch”? I wreszcie, czy zasadny i nieprzedawniony jest pogląd, iż to „zwłaszcza pedagogowie winni zastanawiać się nad kształtem, jaki powinna przyjąć przyszłość, nad koniecznym wyborem między przedłużaniem teraźniejszości a jej twórczym przeobrażaniem”?¹⁶.

Niestety, na pytania te nie ma jednoznacznych i gotowych odpowiedzi. Nie ma też pewności, czy w ogóle jest możliwe wypracowanie odpowiedzi dostatecznie pewnych i zadowalających. Jest tylko nadzieja, że taka orientacja i taka postawa, o jakie w nich pytamy są zasadne i mogą w przyszłości czymś ważnym i oczekiwanym zaowocować. A jeśli nawet zabraknie nadziei, co byłoby tu okolicznością w znacznej mierze zrozumiałą, to pozostanie jednak wielka i dramatyczna odpowiedzialność, której nikt i nic z ramion pedagogów i wychowawców zdjąć nie może. Jest to niemożliwe, bo w pewnych szczególnych sytuacjach – a taka sytuacja prawdopodobnie ma miejsce na obecnym „rozdrożu” cywilizacji i człowieka – winniśmy wybierać słuszną drogę, jeśli nawet wiemy, że prowadzi ona donikąd. „Bez względu na to, czy będzie ona łatwa czy głęboko tragiczna, człowiek winien zachować uparte przekonanie, że wszystko winno zostać całkowicie odmienione, nawet jeśli nie istnieje żadna nadzieja, że można by tego dokonać”¹⁷.

Bibliografia

1. Bańka J., *Rap metafizyczny...*, Katowice 2002.
2. Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000.
3. Bauman Z., *Razem–osobno*, Kraków 2003.
4. Suchodolski B., *Edukacja permanentna – rozdroża i nadzieje*, tłum. I. Wojnar, Warszawa 2003.
5. Suchodolski B., *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990.

¹⁶ Ibidem, s. 80.

¹⁷ Ibidem, s. 105.

Jan Usiądek

Jednocząca się Europa a rodzina

Wprowadzenie

Narastający w obecnych czasach problem rodziny jest podstawowy dla jednoczącej się Europy. Nawet codzienne środki masowego przekazu, na kanwie dyskusji nad przyszłym kształtem Unii Europejskiej, utwierdzają w przekonaniu, że społeczeństwa Starego Kontynentu znalazły się w wirze gwałtownych przemian na płaszczyznach: ideowych, cywilizacyjnych, politycznych, społecznych i gospodarczych.

Badania socjologiczne dowodzą, że jednym z obszarów, gdzie negatywne skutki zachodzących transformacji są najbardziej widoczne i szczególnie odczuwalne jest rodzina¹.

Liczne zagrożenia, na jakie narażona jest rodzina, budzą niepokój wielu znanych myślicieli, socjologów i pedagogów oraz przywódców Kościołów i wyznań europejskich, dla których stanowi ona podstawową wspólnotę religijną.

Tymczasem coraz bardziej uwidacznia się degradacja instytucji rodziny, co więcej, całej tkanki społecznej, będącej zabezpieczającą „otuliną” dla jej prawidłowego funkcjonowania. Niemal we wszystkich społeczeństwach europejskich pod wpływem liberalnej filozofii, szerzącej się przede wszystkim na płaszczyźnie społeczno-politycznej, następuje proces inwersji wartości i ról rodzinnych, przez co podkopywany jest fundament, na którym poprzez wieki budowano cywilizację chrześcijańską, nazwaną potem europejską. Konsekwencją tego procesu są niekorzystne zmiany modelu rodziny. Do-

¹ Por. *Rodzina w zmieniającym się społeczeństwie*, P. Kryczek (red.), Lublin 1997.

tyczy to zwłaszcza jej podstawowych funkcji: prokreacyjnej (odnośnie dzietności i wartości poczętego życia) oraz zasady nierozzerwalności związku małżeńskiego i stopniowej legalizacji związków nieformalnych (kohabitacja).

Wzorzec rodziny w cywilizacji europejskiej

Mimo wyżej zasygnalizowanych przeobrażeń kulturowo-cywilizacyjnych, rodzina oparta na małżeństwie (czyli związku mężczyzny i kobiety) jest ciągle uważana za najważniejszą instytucję każdego społeczeństwa.

Rodzina stanowi grupę społeczną złożoną z rodziców i dzieci oraz osób związanych ze sobą pokrewieństwem lub powinowactwem (rodzina bliższa i dalsza). Małżeństwo i rodzina to fundamentalna a jednocześnie najprostsza ludzka wspólnota, w której społeczna natura człowieka znajduje swe najbardziej pierwotne i naturalne urzeczywistnienie. Jako jedyna naturalna komórka społeczna zapewnia trwanie rodzaju ludzkiego. Jej prapoczątku należy szukać w społecznej naturze człowieka i antropologii otwartej na Transcendencję. Jako wspólnota pierwotna rodzina nie pochodzi od innych społeczeństw. Istniała przed powstaniem organizmu państwowego i posiada własne, jej tylko przysługujące prawa. Istotne zadania i funkcje rodziny są niezależne od celów państwa i jako taka posiada ona własną podmiotowość. Jest więc rodzina wspólnotą podstawową i autonomiczną.

Obowiązujący wzorzec rodziny to związek dwojga osób oparty na małżeństwie, czyli stałym i trwałym związku mężczyzny i kobiety oraz ich dzieci. Wzorzec ten stanowi zasadniczy fundament i filar przodującej przez wiele wieków w całym świecie cywilizacji europejskiej.

Skoro dla dzisiejszych architektów Unii Europejskiej Jan Paweł II jest niekwestionowanym autorytetem, warto zacytować papieskie wypowiedzi o znaczeniu i roli rodziny z lat 1978–1988, które były okresem jego wyjątkowej aktywności na forum organizacji międzynarodowych.

„Kościół jest przekonany – mówił Papież – że głosząc i pogłębiając naukę o rodzinie, spełnia posługę wobec całej rodziny ludzkiej. Zdradziłby człowieka, gdyby nie głosił swojego orędzia na temat rodziny”.

Zaś w nowojorskiej siedzibie ONZ w październiku 1979 roku powiedział: „Żaden kraj na świecie, żaden system polityczny nie może myśleć o swojej przyszłości inaczej, jak tylko poprzez wizję tych nowych pokoleń, które przejmą od swoich rodziców wielorakie dziedzictwo wartości zadań i dążeń, zarówno własnego narodu, jak i całej rodziny ludzkiej”.

„Rodzina jest – zdaniem Papieża – miejscem kształtowania się kultury chrześcijańskiej, europejskiej, socjalizacji życia i postaw społecznych”.

Dlatego Jan Paweł II – nazywany Papieżem Rodziny – podjął cały szereg cennych inicjatyw na rzecz powstrzymania przyczyn ułatwiających rozpad tradycyjnej rodziny. Niewątpliwie najważniejszym tekstem papieskim jest Adhortacja Apostolska *O zadaniach rodziny chrześcijańskiej w świecie współczesnym* z listopada 1981 roku, będąca owocem obrad Synodu Biskupów odbytego w Rzymie w 1980 roku².

Zdaniem Jana Pawła II, obrady biskupów z całego świata świadczyły o „żywym zainteresowaniu Kościoła sprawą rodziny jako podstawowej dziedziny życia ludzkiego”.

W 1983 roku Stolica Apostolska ogłosiła *Kartę Praw Rodziny*, która wobec niebezpiecznych wyzwań wynikających z przeobrażeń kulturowych i nasilających się zjawisk antycywilizacyjnych sprecyzowała zadania współczesnej rodziny. Apeluje się w niej do wszystkich państw, organizacji międzynarodowych i osób zainteresowanych o szanowanie praw rodziny i zapewnienie rzeczywistego ich przestrzegania³.

² Jan Paweł II, *Adhortacja Apostolska „Familiaris consortio” Ojca Świętego Jana Pawła II do biskupów, kapłanów i wiernych całego Kościoła Katolickiego o zadaniach rodziny chrześcijańskiej w świecie współczesnym*, Wrocław 2000.

³ *Karta Praw Rodziny przedłożona przez Stolicę Apostolską wszystkim ludziom, instytucjom i władzom zainteresowanym misją rodziny w świecie współczesnym*, Rzym 1983.

Podjęta przez ONZ inicjatywa ogłoszenia roku 1994 Międzynarodowym Rokiem Rodziny została poparta przez świat chrześcijański. Nawiązując do tematyki rodziny, Jan Paweł II wydał *List do rodzin*, w którym ponownie przypomniał nierozzerwalny charakter małżeństwa i wspólnotowy wymiar rodziny.

Według Papieża rodzina stanowi podstawowy element propagowanej przez niego idei cywilizacji miłości, czyli nowego wymiaru i porządku miłości, konkurencyjnej do tzw. cywilizacji śmierci, której cechą charakterystyczną jest zanik bezinteresownej miłości.

Rodzina a jednocząca się Europa

Należy przypomnieć, że powojenne międzynarodowe ustawodawstwo uznało, że społeczeństwo i państwo ma obowiązek udzielania szczególnej pomocy rodzinie.

Aby położyć kres wypaczeniom i krzywdzie popełnionej na żywym organizmie rodziny przez dwie wojny światowe i zbrodnicze systemy totalitarne, już w grudniu 1948 roku ONZ uchwaliła Powszechną Deklarację Praw Człowieka. Czytamy w niej, że „rodzina jest naturalną i podstawową komórką społeczeństwa i ma prawo do ochrony ze strony społeczeństwa i państwa”⁴.

Zagrożona dzisiaj rodzina powinna znaleźć się w centrum zmagania cywilizacyjnych naszego kontynentu⁵. Poszczególne państwa i wszystkie społeczności mają obowiązek chronić rodzinę. Nie mogą zastępować czy pozbawiać ją należnych jej funkcji i zadań.

Tymczasem już na początku procesu integrującej się Europy znani przedstawiciele Kościoła katolickiego: Prefekt Watykańskiej Kongregacji Doktryny Wiary kard. Joseph Ratzinger, bp Attilo Nicora oraz włoscy konstytucjonalisci Unii Europejskiej: prof. Rocco Buttiglione i Mario Tosso sygnalizują narastanie poważnych niebez-

⁴ Por. *Prawa Człowieka. Dokumenty międzynarodowe*, oprac. B. Gronowska, T. Jasudowicz, Toruń 1993, s. 23.

⁵ Por. P. Fontaine, *10 lekcji o Europie*, Warszawa 1998.

pieczeństw zagrażających rodzinie⁶. Ich zdaniem realne zagrożenia płyną z najnowszych tekstów prawodawstwa Unii Europejskiej, a zwłaszcza z postanowień *Karty Podstawowych Praw*.

Karta Podstawowych Praw Unii Europejskiej została ogłoszona w Nicei w grudniu 2000 roku. Dokument zawiera 7 rozdziałów podzielonych na 54 artykuły. Kolejne artykuły zostały zatytułowane: *Godność, Wolność, Solidarność, Równość, Obywatelstwo, Sprawiedliwość*. Kartę otwiera zwięzła preambuła, kończą przepisy ogólne.

Użyte w tym dokumencie wyrażenia są bardzo ubogie w zawartość treściową z punktu widzenia prawnego i etycznego. Zastrzeżenie to odnosi się zwłaszcza do rodziny. O rodzinie mówią artykuły nr 9 i 33. Niestety, pominięto w nich zapisy chroniące rodzinę tradycyjną, tzn. naturalną i normalną. *Karta Podstawowych Praw* odróżnia prawo do zawierania małżeństw od prawa do zakładania rodziny.

Autorzy przyjęli możliwość istnienia różnych form życia rodzinnego, opartych o związek małżeński oraz o umowę dotyczącą wspólnej kohabitacji. Zwłaszcza w art. 33 występuje ewidentna niejednoznaczność pojęć. Z jednej strony artykuł ten mówi o ochronie rodziny na płaszczyźnie prawnej, ekonomicznej i społecznej, ale z drugiej strony nie mówi, o jaką rodzinę chodzi.

Brak jednoznacznej definicji rodziny spowodował, że na jednym poziomie znalazły się odmienne modele rodziny, tj. tradycyjny, oparty na małżeństwie oraz faktyczną kohabitację, czyli wspólne zamieszkanie, nie wykluczając nawet osób tej samej płci.

Wrażliwych pedagogów i socjologów niepokoi zamiana w języku prawniczym naturalnych terminów: rodzina, ojciec, matka na: partnerstwo, partner, partnerka, nawet o orientacji patologicznej.

⁶ J. Ratzinger, *Europa – jej duchowe postawy wczoraj, dziś i jutro*. Przemówienie wygłoszone w Berlinie 28.11.2000 r., „Niedziela”, 14 X 2001; R. Buttiglione, *Rodzina – centralną kwestią naszych czasów*, „Ethos”, Kwartalnik Instytutu Jana Pawła II, nr 55 (2001), s. 48; A. Nicora, *Karta Podstawowych Praw Unii Europejskiej*, w: *Rola Kościoła katolickiego w procesie integracji europejskiej*, Gliwice 2001, s. 12.

Wprowadzie liczne fragmenty dokumentów Unii Europejskiej deklarują wsparcie rodziny i zapewniają o uznaniu równości mężczyzn i kobiet oraz dążeniach do tworzenia dzieciom i młodzieży odpowiednich warunków rozwoju, to jednak prawo unijne zawiera sformułowania bardzo ogólne i pozbawione konkretnych decyzji wykonawczych.

Świadczy o tym następujące sformułowanie: „Jedną z podstawowych zasad działania Unii Europejskiej jest zasada subsydiarności, zgodnie z którą Unia podejmuje działania tylko wtedy, gdy na poziomie Wspólnot można znaleźć rozwiązanie lepsze niż na poziomie narodowym. Zasada ta dotyczy także polityki rodzinnej i daje pierwszeństwo inicjatywom oddolnym (czyli najpierw rodzina, potem społeczność lokalna, następnie państwo i Unia Europejska)”⁷.

Niewątpliwie ustawodawstwo Unii Europejskiej dotyczące rodziny wydaje się – przynajmniej w niektórych sformułowaniach – szkodliwe, także z politycznego punktu widzenia, a nawet równoznaczne z działaniem na własną szkodę. Może się okazać, że wiele państw świadomie bądź nieświadomie pozbawia się wsparcia ze strony podstawowej instytucji społecznej, jaką jest rodzina.

Z kolei zdaniem profesora Uniwersytetu Salezjańskiego w Rzymie M. Tosso, wizja rodziny zakładająca jedynie prywatny interes małżonków, oparta na sezonowym porozumieniu, bez trwałej odpowiedzialności za dobro związku i potomstwa oraz preferująca wyłącznie cele egoistyczne i całkowitą wolność partnerów prowadzi do zniszczenia tożsamości i bogactwa tej instytucji⁸.

⁷ Por. *Unia Europejska a rodzina oraz Unia Europejska – kobiety*, Warszawa 1999.

⁸ M. Tosso, *Rodzina i struktury lokalne*, „Społeczeństwo”, nr 2 (2001), s. 261; Por. idem, *Familia lavoro e societa nell' insegnamento sociale della Chiesa*, Roma 1994; idem, *Le associazioni familiari in Italia. Cultura organizzazine e' funzioni sociali*, P. Donati, G. Rossi (red.), Milano 1995.

Z pomocą rodzinie

Europa jest nie tylko kontynentem, ale przede wszystkim tworem kulturowym. Na jej obszarze poprzez wieki budowano cywilizację łacińską (zachodnią). Nie wolno zapominać, że gmach kultury europejskiej opiera się na trzech filarach: filozofii greckiej, prawie rzymskim i etyce chrześcijańskiej.

Pomyślność i rozwój narodów Europy XXI wieku, które ma zapewnić wspólnotowa gospodarka Unii Europejskiej, zależą od zaakceptowania jednoznacznego systemu wartości duchowych, w którym od czasów starożytnych uznaje się zarówno godność i wolność każdej jednostki ludzkiej, jak i niezbywalne prawa rodziny.

Obowiązkiem państw europejskich jest zagwarantowanie zintegrowanego systemu ubezpieczeń i bezpieczeństwa socjalnego, czyli prorodzinnych świadczeń pomocowych. Współczesna rodzina nie może być spychana na margines międzynarodowej areny politycznej, a także wyłączona z ogólnoeuropejskich porozumień dotyczących kwestii gospodarczych i ekonomicznych. Nie może stać się również kolejnym upadającym autorytetem, tym bardziej że przez całe wieki była głęboko zakorzeniona w cywilizacji europejskiej. Dlatego oczekuje się, że prawodawstwo unijne zagwarantuje każdemu człowiekowi fundamentalne prawo do życia i pełną ochronę prawną małżeństwa i rodziny.

W integrującej się Europie wszelkie działania na rzecz małżeństwa i rodziny są godne odnotowania i poparcia. W wielu krajach europejskich aktywną działalność prowadzą stowarzyszenia i organizacje mające na celu udzielanie daleko idącej pomocy rodzinie.

W pierwszej połowie XX wieku zaczęto powoływać do życia stowarzyszenia jako nową formę więzi między rodzinami. Obecnie coraz popularniejsze stają się m.in. przeniesione z Brazylii i Stanów Zjednoczonych Stowarzyszenie Obrony Tradycji Rodziny i Własności. Ruch stowarzyszeniowy powinien zostać zdynamizowany, skonsolidowany i dobrze zorganizowany. Ma być bardziej świadomy swoich funkcji społecznych i politycznych oraz odporny na lekceważenie ze strony państwa i agresywnego rynku ekonomicznego.

W przyszłości mógłby stać się nowym podmiotem społecznym, który skutecznie przyczyni się do zjednoczenia rodzin – świadomych swej roli i znaczenia dla dobra ludzkości.

Zakończenie

Podobnie jak dotyczący natury człowieka „błąd antropologiczny” leży u podstaw systemu komunistycznego, tak zdobywająca coraz liczniejszych wyznawców filozofia liberalna może zakwestionować „antropologiczną prawdę” o naturze rodziny.

Aprobata dla tzw. poprawności politycznej, uzasadniającej konieczność dostosowania modelu rodziny do standardów Unii Europejskiej, wydaje się jedynie chwytem propagandowym.

Z punktu widzenia politycznego jest to równoznaczne z działaniem na własną szkodę, ponieważ stopniowo może doprowadzić państwa europejskie do pozbycia się wsparcia ze strony rodzin jako podmiotów naturalnych, które jak mawiał Cycero – „są początkiem państwa i zasiewem rzeczypospolitej” (*De officiis*, I, 17,54).

Dlatego nie jest możliwa akceptacja bez zastrzeżeń *Karty Podstawowych Praw Unii Europejskiej*, która stawiając na równi godność tradycyjnego związku małżeńskiego z różnymi modelami współżycia, może w przyszłości pozbawić rodzinę naturalną i normalną.

Bibliografia

1. Buttiglione R., *Rodzina – centralną kwestią naszych czasów*, „Ethos”, Kwartalnik Instytutu Jana Pawła II, nr 55 (2001).
2. Fontaine P., *10 lekcji o Europie*, Warszawa 1998.
3. Jan Paweł II, *Adhortacja Apostolska „Familiaris consortio” Ojca Świętego Jana Pawła II do biskupów, kapłanów i wiernych całego Kościoła Katolickiego o zadaniach rodziny chrześcijańskiej w świecie współczesnym*, Wrocław 2000.
4. *Karta Praw Rodziny przedłożona przez Stolicę Apostolską wszystkim ludziom, instytucjom i władzom zainteresowanym misją rodziny w świecie współczesnym*, Rzym 1983.

5. Nicora A., *Karta Podstawowych Praw Unii Europejskiej*, w: *Rola Kościoła katolickiego w procesie integracji europejskiej*, Gliwice 2001.
6. *Prawa Człowieka. Dokumenty międzynarodowe*, oprac. B. Gronowska, T. Jasudowicz, Toruń 1993.
7. Ratzinger J., *Europa – jej duchowe postawy wczoraj, dziś i jutro*. Przemówienie wygłoszone w Berlinie 28.11.2000 r., „Niedziela”, 14 X 2001.
8. *Rodzina w zmieniającym się społeczeństwie*, P. Kryczek (red.), Lublin 1997.
9. Tosso M., *Familia lavoro e societa nell' insegnamento sociale della Chiesa*, Roma 1994.
10. Tosso M., *Le associazioni familiari in Italia. Cultura organizzazine e' funzioni sociali*, P. Donati, G. Rossi (red.), Milano 1995.
11. Tosso M., *Rodzina i struktury lokalne*, „Społeczeństwo”, nr 2 (2001).
12. *Unia Europejska a rodzina oraz Unia Europejska – kobiety*, Warszawa 1999.

Zbigniew Orbik

Filozofia wartości a wychowanie

Problematyka wartości pojawia się w filozofii europejskiej już w czasach starożytnych. Znalazło to pewne odzwierciedlenie w samym podziale filozofii. Myśliciele z IV w. przed Chr. należą do Akademii Platońskiej dzielili filozofię na trzy działy: fizykę – naukę o bycie, logikę – naukę o poznaniu oraz etykę – naukę o wartościach. Późniejszy podział filozofii na trzy wielkie dziedziny rozważań: metafizykę (teoria bytu), epistemologię (teoria poznania) i aksjologię (teoria wartości) jest pewnym wariantem systematyki dokonanej przez starożytnych. Aksjologia (gr. *aksios* – godny, cenny i *logos* – słowo, nauka) rozpada się na dwa wielkie działy: etykę, czyli naukę o moralności i estetykę, traktującą o wartościach estetycznych, albo prościej rzecz ujmując, naukę o pięknie¹.

Powyższy podział nie jest ani jedynym możliwym, ani powszechnie akceptowanym. Ważne jest – z naszego punktu widzenia – iż problematyka aksjologiczna pojawia się w trakcie całych dziejów filozofii.

Aksjologia rozważa różnego typu wartości: moralne, estetyczne, poznawcze czy utylitarne. Stara się poddać analizie zagadnienia nadrzędne w stosunku do wszelkich szczegółowych dyscyplin traktujących o wartościach, takich jak etyka, estetyka, ale również ekonomia lub, jak twierdzą niektórzy, teoria poznania. Jest to tzw. aksjologia ogólna. Stawia ona fundamentalne pytania: czym są wartości, jaki jest sposób ich istnienia czy ich stosunek do bytu. Możliwe są tu różne odpowiedzi. Badając wartości, można przyjąć jako punkt wyjścia bądź stanowisko subiektywistyczne, zgodnie z którym badanie to sprowadza się do analizy potrzeb lub preferencji podmiotu albo,

¹ W kwestii podziału poszczególnych nauk filozoficznych zob. np. *Mały słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Warszawa 1983.

stojąc na gruncie obiektywizmu, badać własności przedmiotów. W ramach aksjologii ogólnej dokonuje się klasyfikacji i hierarchizacji wartości, ustala się kryteria ich podziału, próbuje wskazać wartość najwyższą tak w jednej dziedzinie, jak i w różnych, w ramach których rozważa się wartości. Inną ważną kwestią jest ustalenie miejsca rozważań aksjologicznych w obrębie filozofii². Warte odnotowania jest to, że problematyka aksjologiczna uwikłana jest zawsze w jakiś sposób w zagadnienia ontologiczne (metafizyczne) i epistemologiczne (teoriopoznawcze). Występuje tutaj pewna asymetria, gdyż zarówno ontologię, jak i teorię poznania uprawia się zupełnie niezależnie od aksjologii, natomiast wszelkie rozważania o wartościach podejmują kwestie dotyczące ich istnienia i sposobu poznania. Innymi słowy, problematyka ontologii i epistemologii wartości stanowi integralną część aksjologii. Nie oznacza to oczywiście, że każdy problem aksjologiczny musi nawiązywać bezpośrednio do określonych rozstrzygnięć ontologicznych lub epistemologicznych. Jest możliwe podejmowanie zagadnień aksjologicznych bez angażowania się w kwestie ontologiczne i epistemologiczne, jak ma to miejsce np. przy klasyfikacji wartości lub rozważaniu stosunków pomiędzy wartościami różnego typu, np. moralnymi i estetycznymi³. Otwartą kwestią pozostaje zagadnienie, czy możliwe jest zbudowanie filozofii wartości niezależnej od ontologii i epistemologii.

Problematyka wartości podejmowana była, jak zostało powyżej powiedziane, już od czasów starożytnych, ale w ramach nauki o dobru (Arystoteles)⁴. Dopiero jednak w XIX wieku nastąpiło wydzielenie teorii wartości jako odrębnej dyscypliny filozoficznej, usystematyzowanie jej pojęć oraz sprecyzowanie właściwych dla niej zagadnień.

² Interesujące analizy zagadnień dotyczących wzajemnych stosunków poszczególnych dyscyplin filozoficznych zawiera praca *Studia z ontologii i epistemologii wartości*, A. Domagański (red.), Kraków 1990.

³ J. Woleński, *Problem filozofii wartości*, w: *Studia z ontologii i epistemologii wartości*, op. cit., s. 6–7.

⁴ Zob. Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, tłum. D. Gromska, Warszawa 1956.

W tym też okresie został wprowadzony termin aksjologia (Paul Lapie i Eduard von Hartmann). Największe zasługi dla rozwoju nowej dyscypliny należy przypisać filozofom związanym z neokantyzmem albo – szerzej – z nurtem antypozytywistycznym, który doszedł do głosu w filozofii drugiej połowy XIX wieku. Należy tutaj wymienić następujących myślicieli: R. H. Lotze, W. Windelband, H. Rickert, W. Dilthey, F. Brentano, M. Scheler, N. Hartmann, G. E. Moore, R. B. Perry, A. J. Ayer, J. Dewey. Duże zasługi w tym względzie mają również polscy filozofowie, jak np. T. Czeżowski, H. Elzenberg, R. Ingarden, W. Tatarkiewicz, M. Wallis lub C. Znamierowski. Filozofowie ci usiłowali nadać rozważaniom o wartościach nie tylko status dyscypliny równoprawnej refleksji o bycie i poznaniu, ale również status naukowości równoprawny statusowi nauk przyrodniczych. Zbiegło się to w czasie z uzyskiwaniem autonomii przez nauki humanistyczne, w którym pojęcie „wartości” odegrało istotną rolę jako że właśnie ono decydowało o odrębności dyscyplin humanistycznych zarówno w stosunku do nauk przyrodniczych, jak i formalnych⁵.

Refleksja filozoficzna w ogólności, a szczególnie aksjologiczna ważna jest dla nauk traktujących o wychowaniu. Można wręcz stwierdzić, iż sposób wychowania ma źródło w obowiązujących koncepcjach filozoficznych, *resp.* aksjologicznych. Jak wiadomo, teoria wychowania, jak każda dyscyplina teoretyczna, napotyka liczne trudności wiążące się z definiowaniem jej podstawowych pojęć. Samo pojęcie wychowania niełatwo poddaje się próbom ujęcia w definicję. W najogólniejszym znaczeniu można przyjąć, że wychowanie to proces kształtowania osobowości człowieka pod względem wszystkich jej cech. Obejmuje ono zarówno nauczanie, jak i wychowanie w jego węższym znaczeniu. Zatem w znaczeniu szerszym przedmiotem wychowania jest ogół cech psychicznych człowieka: intelektualnych, emocjonalnych (uczuciowych) i wolicjonalnych (chcienia). W znaczeniu węższym wychowanie to kształtowanie charakteru czło-

⁵ J. Lipiec, *Problemy egzystencjalne w teorii wartości*, w: *Studia z ontologii...*, s. 11.

wieka, w którym „stała, silna, samodzielna, przedsiębiorcza i praktyczna wola jest skierowana na cele wartościowe, w tym przede wszystkim na cele moralne”⁶. Wybitny francuski socjolog Emile Durkheim stwierdził, że „wychowanie jest oddziaływaniem pokoleń dorosłych na te, które nie dojrzały jeszcze do życia społecznego”⁷.

W ujęciu socjologicznym wartości stanowią istotną część kultury, a ponieważ proces wychowania ma za zadanie przekazać młodemu pokoleniu dorobek kulturowy pokoleń wcześniejszych, tym samym wartości stają się bardzo ważnym elementem całego procesu wychowawczego. Są one niezbędnym warunkiem właściwego funkcjonowania społeczeństwa. Jak pisze amerykański socjolog Jonathan H. Turner: „Rzeczą godną uwagi we wszystkich niemal populacjach ludzkich jest sposób, w jaki dochodzi się do zgody w odniesieniu do wartości. Zgoda ta rzadko bywa doskonała, ponieważ jedną z najciekawszych, a zarazem nieustannie ewoluujących sił napędowych w społeczeństwie jest konflikt wartości. Ale gdyby społeczeństwo nie osiągnęło choćby w ograniczonym zakresie zgody co do wartości, wówczas wstrząsane byłoby nieustannie przez konflikty i napięcia”⁸. Człowiek jest istotą żyjącą niejako w dwóch światach: aksjologicznym (kulturowym) i biologicznym. Rodzi to problem wzajemnego stosunku zachodzącego pomiędzy tymi dwiema sferami bytu. Jest to przede wszystkim zagadnienie „od-biologicznego” determinowania istnienia świata aksjologicznego, w którym żyje człowiek, podmiotujący go przez swoje wybory, konstytucje i transformacje. Innymi słowy, człowiek dokonuje ciągłych wyborów określonych wartości i „o ile strona kulturowa owego procesu wyboru i konstytucji świata aksjologicznego jest zasadniczo znana i funkcjonujące tam «uniwersalia kulturowe» mają określoną swą sferę bytową w istnieniu bytu społecznego, to jednak pojawiające się tam także «uniwersalia

⁶ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2003, s. 32.

⁷ G. Mialaret, *Wprowadzenie do pedagogiki*, tłum. B. Baranowski, Warszawa 1968, s. 14, cyt. za: M. Łobocki, *op. cit.*, s. 32.

⁸ J. H. Turner, *Socjologia, koncepcje i ich zastosowania*, tłum. E. Różalska, Poznań 1994.

przyrodnicze», które podobnie jak «kulturowe» kierują wyborami o znamionach wartości, nie są konsekwentnie zaliczane do zespołu składowych determinant bytowych świata wartości⁹. Chodzi tutaj o głębsze filozoficzne zagadnienie ufundowania wartości w bycie, które, jak wiadomo, posiada trzy zasadnicze typy rozwiązań. Na pytanie, gdzie istnieją wartości, odpowiada się zazwyczaj, że w przedmiocie, w podmiocie, bądź poza nimi. Szczególnie to ostatnie stanowisko ma długą historię. Zapoczątkowane zostało w filozofii Platona, w późniejszym okresie było wielokrotnie powtarzane i modyfikowane, w czasach współczesnych jego najwybitniejszym przedstawicielem był Max Scheler¹⁰. Wedle tej koncepcji wartości są niezależne, czyli autonomiczne od podmiotu i przedmiotu, są one niezmiennymi, stałymi wzorami i pozostają absolutną miarą dokonywanych przez podmiot ocen i ocenianych obiektów. Nie mogą być przez nikogo tworzone ani modyfikowane. Istotną ich cechą jest obowiązywalność „domagająca się” urzeczywistnienia. Wartości wpływają na kierunek działań podejmowanych przez ludzi, jak również na dokonywane przez nich akty oceniające. W ten sposób następuje proces realizacji wartości, który wydaje się najbardziej wzniosłym powołaniem człowieka.

Zdaniem przedstawicieli stanowiska subiektywistycznego twórcą oraz nośnikiem wartości jest podmiot. Wartości nie są więc elementami struktury przedmiotu. Wszelkie sądy wartościujące są jedynie odbiciem przeżyć podmiotu. Wartości powstają w podmiocie i w nim też istnieją, chociaż wartościowanie pojawia się wraz z pojawieniem się przedmiotu będącego przedmiotem odpowiedniego sądu wartościującego.

Zwolennicy tzw. obiektywizmu aksjologicznego twierdzą, iż wartości powstają i istnieją tylko w przedmiotach. Piękne zatem są dzieła sztuki, a nie nasze przeżycia dotyczące ich piękna. Podobnie dobry moralnie jest czyn, a nie nasze sądy dotyczące tego czynu. Nie

⁹ I. S. Fiut, *Etologia a ontologia wartości*, w: *Studia z ontologii...*, s. 93.

¹⁰ Na temat teorii wartości Schelera zob. np. J. Jaśtał, *Etyka Maxa Schelera*, w: *Etyka. Zarys*, J. Pawlica (red.), Uniwersytet Jagielloński, Instytut Filozofii, Zakład Etyki, Kraków 1992, s. 391–400.

zmienia tego to, iż niektórzy ludzie mogą być niewrażliwi na percepcję tego piękna lub mało wrażliwi na wartości moralne. Te bowiem istnieją w przedmiotach i mogą stać się najwyżej przedmiotem aktów poznania podmiotu.

Ponieważ wychowanie winno być procesem obejmującym wszystkie aspekty rozwoju człowieka, ważnym staje się problem hierarchii wartości. Zagadnienie to bywało różnie ujmowane w trakcie rozwoju problematyki zwanej aksjologiczną. Różni myśliciele podawali zupełnie często odmienne systematyki wartości. Wynika to z tego, jak zwraca uwagę Roman Ingarden, że „nie jest nam znana dotychczas sama zasada podziału wartości. Toteż nie możemy dziś zrobić nic więcej, jak tylko wskazać na niektóre grupy wartości znane nam empirycznie na podstawie naszego obcowania z nimi, nie umiejąc ich ściśle zdefiniować”¹¹. Nie oznacza to oczywiście, że systematyka taka jest niemożliwa do zrealizowania. Wśród bardziej interesujących prób podejmowanych w tym zakresie można wspomnieć chociażby tę dokonaną przez Maxa Schelera, który podzielił wartości na cztery wielkie klasy: wartości hedoniczne, witalne, duchowe i religijne. Duchowe z kolei obejmowały swym zakresem wartości moralne, poznawcze i estetyczne. Zdaniem Schelera nie można jednych wartości sprowadzić w prosty sposób do innych. Wyróżnione typy wartości tworzą hierarchię: witalne są wyższe od hedonicznych, duchowe od witalnych, na szczycie hierarchii stoją zaś wartości duchowe. Pojęcie wartości i ich obiektywna hierarchia stanowią podstawę etyki Schelera. Z punktu widzenia tematu tej pracy ważniejsze jednak od samej systematyki jest dostrzeżenie związku, jaki zachodzi pomiędzy wartościami a wychowaniem. Związek ten można badać dwuaspektowo:

- a) historycznie – pokazując, jakie relacje zachodziły pomiędzy modelem wychowania dominującym w danej epoce historycznej a przyjmowanymi wówczas systemami wartości;

¹¹ R. Ingarden, *Uwagi o względności wartości*, w: *O wartościach, normach i problemach moralnych*, J. Iwańska (red.), Warszawa 1994, s. 269.

b) systematycznie – ukazując mechanizmy rządzące procesem wychowania ze szczególnym uwzględnieniem roli wartości.

Każde z tych zagadnień wymagałoby szeroko zakrojonych badań. My ograniczymy się do wskazania przykładów potwierdzających tezę, że problematyka filozofii wartości była i jest ciągle niezwykle ważna, jeśli nie wręcz podstawowa dla samego wychowania, jak również refleksji o wychowaniu.

Cofając się do źródeł refleksji filozoficznej i pedagogicznej, czyli do starożytnej Grecji, zauważamy, że ideał wychowawczy intelektualnej stolicy ówczesnego świata – Aten to tzw. *kalokagathia*. Już samo określenie wskazuje na znaczenie wartości dla wychowania. Termin ten bowiem pochodzi od dwóch greckich słów *kalos*, czyli piękny i *agathos* – dobry. Istotą ideału wychowawczego starożytnych Greków było połączenie sprawności fizycznej i etycznej szlachetności. Grecy ogromną wagę przykładali do wychowania fizycznego. „Program tego wychowania zawarty był w tzw. *pentatlonie*, do którego należało: skakanie, bieg, rzucanie dyskiem, rzucanie dzidą i mocowanie się”¹². Jednocześnie Grecy przykładali wielką wagę do zdrowych zasad moralnych. Ceniono takie wartości, jak skromność, umiarkowanie, kulturalne zachowanie się czy powstrzymywanie się od gadulstwa. Wychowywano również w szacunku dla rodziców i wychowawców. Do procesu wychowawczego włączone było też wychowanie muzyczne połączone z kultem religijnym. Doceniano rolę teatru w procesie wychowawczym i dydaktycznym. Młodzież, uczestnicząc w przedstawieniach teatralnych, miała zaznajamiać się z problemami greckimi i ogólnoludzkimi¹³. Należy pamiętać, że odmienny typ wychowania obowiązywał wśród plemion doryckich (Sparta). Było to wychowanie ukierunkowane na cele militarne, pomijające wartości umysłowe i estetyczne, nieuwzględniające potrzeb indywidualnych człowieka. Nie obowiązywała wartość współczucia, czego

¹² J. Mastalski, *Zarys teorii wychowania*, Kraków 2002, s. 44.

¹³ *Ibidem*, s. 45.

okrutnym przykładem było zabijanie dzieci chorych i ułomnych. Jest to przykład wielce pouczający o roli wartości w wychowaniu. Wychowanie spartańskie, które początkowo święciło triumfy, w miarę pogarszania się warunków ekonomicznych i politycznych spowodowało, że „(...) system spartański z biegiem czasu zwyrodniał, a wychowanie przekształciło się w brutalną tresurę”¹⁴.

Rozwój demokracji ateńskiej przyczynił się do rozwoju szkół i instytucji wychowawczych oraz zaowocował pogłębioną filozoficzną i pedagogiczną refleksją o wychowaniu. Niemalą rolę odegrali tutaj wędrowni nauczyciele retoryki, tzw. sofiści. Jednak pierwszym wielkim filozofem, który szczególnie dużo uwagi poświęcił zagadnieniom etycznym, cnocie i dobru, czyli rozwijał problematykę człowieka i wartości, był Sokrates.

Jak podaje Ksenofont: „Kiedy zapytano go innym razem, czy męstwo jest wynikiem wychowania, czy właściwością natury, odpowiedział: wydaje mi się, że podobnie jak jedno ciało jest wytrzymalsze z natury na trudy niż drugie, tak samo jedna dusza jest na strach odporniejsza niż druga. Widzę przecież, że ludzie wychowani w tych samych prawach i obyczajach nie taką samą jednak odwagę wykazują w niebezpieczeństwach. Sądzę jednak, że przez naukę i ćwiczenie natura każdego człowieka nabiera coraz większego męstwa (...). Widzę ponadto, że podobnie we wszystkich innych rzeczach ludzie, choć bardzo różnią się przez swą naturę, przez ćwiczenie czynią poważne postępy. Jasny stąd wniosek, że każdy człowiek niezależnie od tego, czy ma szlachetniejszą, czy nikczemniejszą naturę, musi się uczyć i ćwiczyć w tej dziedzinie, w której chce zdobyć znaczenie”¹⁵. Sokrates sądził, iż cnota jest dobrem jedynym i bezwzględnym oraz warunkiem *sine quo non* szczęścia. Cnota i dobro są tym samym, najwyższe natomiast są dobra moralne (moralizm). Tylko to, co dobre, jest naprawdę pożyteczne. Ludzie błędzą i działają wbrew własnemu pożytkowi, ponieważ nie wiedzą, co jest dobre. Wszelkie zło

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Ksenofont, *Pisma sokratyczne*, tłum. L. Joachimowicz, Warszawa 1967, s. 153.

jest wynikiem niewiedzy, cnota bowiem jest wiedzą, a tej można się uczyć. Jeśli człowiek posiada wiedzę (cnotę), to będzie postępował cnotliwie, czyli dobrze. Jeżeli jednak nadal postępuje niecnotliwie, to widocznie naprawdę nie nauczył się cnoty. To stanowisko nosi nazwę intelektualizmu etycznego¹⁶. Poglądy etyczne Sokratesa oparte na pojęciu cnoty były kontynuowane i rozwijane przez Platona, Arystotelesa i innych filozofów kolejnych pokoleń. Ważne jest, że „w klasycznym okresie” filozofii greckiej (V–IV w. przed Chr.) zarysowały się „podstawowe problemy pedagogiczne, takie jak cel, zakres wychowania, idea harmonijnego rozwoju człowieka, odpowiedzialność rodziny i państwa za wychowanie młodego pokolenia oraz narodziły się szkoły, metody wychowawcze i dydaktyczne”¹⁷. Dokonało się to wszystko na bazie aksjologicznej.

Wydaje się, że podstawowym problemem świata współczesnego jest kryzys wartości dotykający wszystkie sfery życia człowieka. Kryzys ten dotyka wychowania zarówno w sferze praktycznej, jak również teoretycznej. Jakkolwiek teoretycy wiele uwagi poświęcają wartościom, to ciągle pozostaje w tej kwestii dużo do zrobienia. Zadanie przygotowawcze dotyczące wstępnych analiz teoretycznych wartości, o których już powyżej była mowa, to zadanie filozofii wartości. Chodziłoby tutaj głównie o określenie samych wartości, sposobów ich istnienia oraz dokonanie klasyfikacji przydatnych w pracy pedagogiczno-wychowawczej. Rola wartości w wychowaniu jest podstawowa. Jak pisze Mieczysław Łobocki: „Wychowanie, w którym nie wprowadza się dzieci i młodzieży w świat wartości, jest z reguły wychowaniem połowicznym i mało skutecznym, a nierzadko bezmyślnym i społecznie szkodliwym. Przede wszystkim nie przygotowuje ono wystarczająco do podjęcia życiowo ważnych decyzji, zgodnych z podstawowymi zasadami moralności (...). Przynosi więc szkodę zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym”¹⁸. Trudno nie zgodzić się z powyższą opinią. Trawestując słynne powiedzenie

¹⁶ W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. 1, Warszawa 1983, s. 74.

¹⁷ J. Mastalski, *op. cit.*, s. 49.

¹⁸ M. Łobocki, *op. cit.*, Kraków 2003, s. 102–103.

twórcy fenomenologii Edmunda Husserla: „z powrotem do rzeczy” (*zurück zu den Sachen*), chciałoby się powiedzieć: z powrotem do wartości! Wiele miejsca zajęłoby nawet pobiczne wymienienie negatywnych konsekwencji, do których prowadzi pomijanie wartości w procesie wychowania, bądź wychowanie w oparciu o wartości nie zawsze zasługujące na uznanie z moralnego i ogólnoludzkiego punktu widzenia. Brak należytego wychowania do wartości prowadzi do tak negatywnych zjawisk, jak brutalizacja życia czy nasilenie wszelkiego typu patologii społecznych, takich jak pijaństwo, narkomania, agresja, egoizm, przemoc, prostytutka lub arogancja¹⁹. Przejawów tych negatywnych i, o czym się często zapomina, destabilizujących funkcjonowanie życia całego społeczeństwa procesów mamy aż nadto.

Istotną kwestią jest również wybór wartości, na których winien dokonywać się proces wychowawczy. Nie wchodząc w tym miejscu w dość zawile, a w każdym razie znacznie przekraczające ramy tej pracy zagadnienia, zwróćmy uwagę, że w wychowaniu do wartości winno się akcentować nie wartości materialne, techniczne, gospodarcze czy hedonistyczne, lecz uniwersalne, zwane również ogólnoludzkimi lub powszechnymi. Wartości te ogniskują się wokół klasycznej triady: prawdy, dobra, piękna. W harmonii z nimi pozostaje większość wartości moralnych, obyczajowych, religijnych, poznawczych i intelektualnych²⁰. Nie znaczy to oczywiście, iż nie należy wychowywać do innych wartości, lecz jedynie, że wartości uniwersalne winny mieć w wychowaniu pierwszeństwo. Wybór wartości uniwersalnych nie jest dokonany *ad hoc*, lecz stoją za nim poważne argumenty, gdyż to te wartości są w stanie uchronić młodego człowieka przed wieloma czyhającymi na niego niebezpieczeństwami oraz przygotowują go do mądrego korzystania z innych dostępnych w danym społeczeństwie wartości (np. materialnych).

Na koniec tych rozważań nie sposób nie wspomnieć o rodzinie, która jest pierwszym chronologicznie w życiu człowieka i najważ-

¹⁹ Ibidem, s. 104.

²⁰ Ibidem, s. 106–107.

niejszym miejscem wychowania do wartości. Zacytujmy tutaj słowa wielkiego autorytetu moralnego naszych czasów – papieża Jana Pawła II, skierowane do młodzieży świata: „rodzina wychowuje, szkoła kształci i wychowuje (...), równocześnie tak działanie rodziny jak i szkoły pozostanie niekompletne, a może nawet zostać wręcz zniweczone, jeżeli każdy i każda z Was, Młodych, sama nie podejmie dzieła swojego wychowania. Wychowanie bowiem rodzinne i szkolne może tylko dostarczyć Wam elementów do dzieła samowychowania”²¹. Ważnym zadaniem wychowania jest zatem przygotowanie młodego człowieka do samokształcenia i samowychowania w życiu dorosłym. Nie może się to obyć bez udziału filozofii wartości, a tym samym refleksja aksjologiczna staje się podstawowym zadaniem całej współczesnej filozofii.

Bibliografia

1. Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, tłum. D. Gromska, Warszawa 1956.
2. *Etyka. Zarys*, J. Pawlica (red.), Uniwersytet Jagielloński, Instytut Filozofii, Zakład Etyki, Kraków 1992.
3. Ksenofont, *Pisma sokratyczne*, tłum. L. Joachimowicz, Warszawa 1967.
4. Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2003.
5. *Mały słownik terminów i pojęć filozoficznych*, A. Podsiad, T. Pszczołowski, Z. Więckowski (red.), Warszawa 1983.
6. Mastalski J., *Zarys teorii wychowania*, Kraków 2002.
7. *O wartościach, normach i problemach moralnych*, J. Iwańska (red.), Warszawa 1994.
8. Ossowska M., *O człowieku, moralności i nauce*, Warszawa 1983.
9. *Studia z ontologii i epistemologii wartości*, A. Domagalski (red.), Kraków 1990.
10. Ślipko T. SJ, *Zarys etyki ogólnej*, Kraków 2002.
11. Tatarkiewicz W., *Historia filozofii*, t. 1, Warszawa 1983.
12. Turner J. H., *Socjologia, koncepcje i ich zastosowania*, tłum. E. Różalska, Poznań 1994.
13. Tyburski W., *Mysł etyczna w Polsce od XVI do XIX wieku*, Toruń 2000.

²¹ Jan Paweł II, *List do Młodych całego świata*, (31.03.1985) nr 13, cyt. za: J. Mastalski, *op. cit.*, s. 339.

Summary

The article presents the significance of Axiology for education. Axiology took form as an academic discipline in the nineteenth century with the rise of the social sciences. Ideas and theories about values originated in antiquity. The main concept of this discipline is the concept of „value”. There are many kinds of values, i.e. ethical, aesthetical, religious and others. However, for the process of education the so-called universal values; good, truth, beauty seem to be the most important ones. If the process of education is going to be successful values cannot be neglected.

Katarzyna Ornacka

Wybrane wątki feministyczne w rodzinie postnowoczesnej

Rzeczywistość ponowoczesna oraz wszelkie procesy i zjawiska w niej zachodzące charakteryzują się niezwykle dynamiczną zmianą zarówno w świadomości jednostek, jak również całych społeczeństw. W tym zróżnicowanym i wielowymiarowym obrazie rzeczywistości rodzina i daleko idące przemiany jakościowe, jakie się w niej dokonały na przełomie wieków, stanowią jeden z ważniejszych obszarów badań naukowych wielu dyscyplin nauk społecznych. To nowe, czy raczej nowoczesne spojrzenie na rodzinę wymaga uwzględnienia różnorodnych form życia małżeńsko-rodzinnego, kładzie nacisk na zrozumienie rodziny przez przebieg etapów życia w różnych kontekstach sytuacyjnych czy podkreśla istotną rolę komunikacji jako pewnego systemu znaczeń. Jednocześnie zwraca uwagę na kobietę, która osiągając niezależność ekonomiczną, nie tylko ma możliwość samorealizacji, ale generuje konieczność przebudowy struktury rodziny opartej na egalitaryzmie.

Niewątpliwie autonomizacja oraz indywidualizacja znacząco wpływają na zmianę sytuacji kobiet, pociągając za sobą daleko idące konsekwencje w zakresie pełnienia funkcji rodzinnych i zawodowych obojga płci.

Zdaniem Henryka Domańskiego¹ fenomen trwania struktury społecznej jest oparty na dwóch założeniach: rodzinie, będącej głównym ogniwem działań zapewniających ład społeczny, oraz naturalnym podziale ról wewnątrz rodziny. Zgodnie z funkcjonalistyczną teorią społeczeństwa kobiety i mężczyźni, w ramach rodziny i poza nią, wypełniają zadania oraz realizują cele społeczne przypisane do

¹ H. Domański, *Co wiadomo na temat nierówności płci?*, „ResPublica Nowa” nr 6 (2002).

swoich płci. Wypełniając wzajemnie powiązane ze sobą i ściśle określone funkcje społeczne, nie tylko przyczyniają się do sprawnego funkcjonowania społeczeństwa, ale przede wszystkim do utrzymania go w stanie równowagi.

Wspólny system wartości pełniący funkcje integracyjne dla podsystemów, wewnątrz których działają jednostki, wzmacnia stabilność całego układu i dlatego każda z płci ma przypisaną odmienną rolę społeczną. Z tej perspektywy stan równowagi jest osiąganym wtedy, gdy każda ze stron – kobieta i mężczyzna – odgrywa swoje role w sposób prawidłowy, to znaczy z góry określony i społecznie aprobowany, a jednocześnie komplementarny.

Tymczasem w koncepcji społeczeństwa jako systemu Talcotta Parsonsa zasadniczą funkcję, zapewniającą przetrwanie społeczeństwa pełnią cztery imperatywy, a mianowicie: adaptacja do środowiska, osiąganie celów, integracja oraz kultywowanie wzorów. W tym kontekście role obojga płci ulegają podziałowi i jawią się jako bardziej instrumentalne lub bardziej ekspresyjne. Pośrednicząc między rodziną a sferą publiczną, to znaczy społeczeństwem, mężczyźni przyjmują na siebie role instrumentalne, skupiając się przede wszystkim na osiąganiu celów i adaptacji. Kobiety tymczasem koncentrują się głównie na integracji wewnątrz struktur społecznych, w ramach sieci i w sferze prywatnej, dlatego też przypisana jest im rola ekspresyjna. Nancy Chodorow² zauważa, że wymienione formy aktywności kobiet i mężczyzn znajdują odzwierciedlenie w rolach społecznych wymuszanych i realizowanych przez kobiety i mężczyzn, czyli odpowiednio w sferach wewnętrznej i zewnętrznej.

Spojrzenie przez pryzmat parsonsowskich imperatywów oraz polaryzacji sfer społeczno-kulturowych działań kobiet i mężczyzn niewątpliwie pozostaje w zgodzie z funkcjonalistycznym podziałem ról, naturalnym porządkiem rzeczy, jak też założeniem niezbędno-

² B. Limanowska, *Między nami masochistkami – nowa tożsamość, stare stereotypy*, w: *Głos mają kobiety: teksty feministyczne*, S. Walczewska (red.), Kraków 1992.

ści odmiennych, a co za tym idzie nierównych ról społecznych. Pozwala to w konsekwencji na ich uzupełnianie się i zapewnia komplementarność³.

W rzeczywistości paradygmat funkcjonalistyczny ujmuje społeczeństwo jako pewnego rodzaju sieć związków i zależności, która jest tworzona zarówno przez kobiety, jak i mężczyzn. O ile jednak sieć ma charakter wielowymiarowy, o tyle wszelkie działania aktywowane są przede wszystkim przez mężczyzn, natomiast kobiety zostają niejako „wczepione w rodzinę”, „żyją w okach tej sieci”⁴. Nie istnieją one jako odrębne elementy tworzące społeczeństwo, ale stanowią pewnego rodzaju wypełnienie życia społecznego, pozostając w zależności od mężczyzn. Ci z kolei koncentrują się na „osiąganiu celów” przez pracę zawodową i aktywność w sferze publicznej⁵.

Interesujące potwierdzenie wzorów orientacji zadaniowej obu płci, jak również odmiennych procesów adaptacyjnych do zachodzących zmian stanowią analizy Elliota Aronsona dotyczące atrybucji płci. Ich wyniki wyraźnie wskazują na istniejący w społeczeństwach zachodnich zróżnicowany poziom oczekiwań stawianych kobietom i mężczyznom. Sukces nie jest domeną kobiet, dlatego też społeczeństwo nie stawia wobec nich tak wygórowanych oczekiwań. Jeśli jednak sukces nadejdzie, kobiety uważane są przez innych za osoby niezwykle, wysoce zmotywowane albo mające szczęście. W przypadku niepowodzeń sankcje społeczne nie są tak bardzo dotkliwe. Tymczasem w odniesieniu do mężczyzn mamy do czynienia z kulturowymi uwarunkowaniami orientacji tejże płci na odnoszenie sukcesów. Oznacza to, że mężczyźni są niejako skazani na sukces, w przeciwnym razie podlegają bardzo surowym ocenom⁶.

³ K. Davis, W. Moore, *Some Principles of Stratification*, „American Sociological Review”, 10 (1945), s. 242–249.

⁴ K. Ślęczka, *Feminizm – ideologie i koncepcje społeczne współczesnego feminizmu*, Katowice 1999, s. 29.

⁵ J. Acker, *Women and Social Stratification: A Case of Intellectual Sexism*, „American Journal of Sociology”, nr 78 (1973), s. 936–945.

⁶ E. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, Warszawa 1995.

Floya Anthias oraz Nira Yuval-Davis⁷ wyróżniają pięć obszarów działań przeznaczonych i zarezerwowanych dla kobiet, będących członkiniami danej społeczności czy narodu.

Są to: biologiczna reprodukcja członków wspólnoty etnicznej, reprodukcja zasad i wzorów w ramach grup etnicznych lub narodowościowych, aktywna i centryczna partycypacja w ideologicznej reprodukcji wspólnoty oraz przekazywania jej kultury, podtrzymywanie etnicznych i narodowych różnic – jako symbolu w dyskursach ideologicznych, podczas konstruowania, reprodukcji i transformacji kategorii etnicznych lub narodowych, aktywne uczestnictwo w polityczkach narodowościowych, ekonomicznych, politycznych i wojnach⁸.

Wymienione sfery działań nie tylko charakteryzują kulturowo zdeterminowany wzór orientacji zadaniowej kobiet w społeczeństwie, ale również pozostają w zgodzie z funkcjonalistyczną teorią społeczną i parsonskimi imperatywami systemów społecznych.

Poza czynnikami społeczno-ekonomicznymi, które determinują pozycję i rolę płci w społeczeństwie, istotną funkcję pełni także kultura rozumiana jako systematyczna całość wyuczonych zachowań przekazywana dzieciom przez rodziców⁹. To niewątpliwie kultura stanowi podstawowy obszar ścierania się rozmaitych koncepcji, ideałów osobowości, które wchodzą w zakres tzw. minimum kulturalnego, otrzymują status obowiązujących, zgodnych z panującą ideologią oraz społecznie akceptowanych. Takie minimum kulturalne staje się obowiązkową formą wykorzystywaną w procesie socjalizacji, a tym samym stanowi część podstawowego dziedzictwa kulturowego.

Nie bez znaczenia jest również fakt, iż to obowiązujące koncepcje mają największy wpływ na kształtowanie się poglądów oraz prze-

⁷ L. McDowell, R. Pringle, *Defining Women: Social Institutions and Gender Divisions*, Cambridge 1992.

⁸ S. Walby, *Gender Transformations*, London–New York 1997, s. 181.

⁹ M. Mead, *Słowo wstępne*, w: R. Benedict, *Wzory kultury*, Warszawa 2002, s. 62.

konań dotyczących kobiet i mężczyzn, jak też ich roli w społeczeństwie¹⁰.

Według Franza Boasa zrozumienie kultury danej społeczności nie jest możliwe bez zrozumienia wartości religijnych i historycznych wspólnych dla ich kręgu kulturowego, kraju, całej społeczności i jednostki. Te wartości, ulegając ewolucji oraz rewolucji podczas wieków istnienia, pozostawiły wpływ na funkcjonowanie jednostek w społeczeństwie.

Wymienione determinanty i procesy socjalizacji czy *sex typing* będące integralną częścią naszej kultury, pozostając ze sobą w ciągłej interakcji, są odpowiedzialne za stworzenie przejrzystych modeli uczestnictwa kobiet i mężczyzn w życiu społecznym i kulturze. Kobiety i mężczyźni zostali wyposażeni w szereg wzorów zachowań, zasad postępowania i typowych tylko dla jednej z płci wartości, które kierują ich działaniami. Nie bez znaczenia jest to, że tak wyposażeni postrzegają świat w sposób przez nie zdeterminowany, na przykład wierząc w naturalne boskie role przypisane mężczyznom i kobietom¹¹.

W myśl dotychczasowych rozważań role społecznie przypisane kobietom i mężczyznom warunkują prawidłowe funkcjonowanie rodziny, zapewniają jej ład i harmonię oraz jasno określają zadania i cele społeczne wynikające z płci. Mamy tu zatem do czynienia z typem rodziny tradycyjnej, której cechy charakterystyczne, jak również rozmaite koncepcje teoretyczne zostały szczegółowo zaprezentowane w bogatej literaturze przedmiotu¹². Jednak postępowanie techniki

¹⁰ Zob. E. Malinowska, *Feminizm europejski, demokracja parytetowa a polski ruch kobiet: socjologiczna analiza walki o równouprawnienie płci*, Łódź 2000, s. 19–22.

¹¹ Zob. F. Boas, Wstęp do: R. Benedict, *Wzory kultury*, Warszawa 2000, s. 75.

¹² Zob. m.in. F. Adamski, *Socjologia małżeństwa i rodziny*, Warszawa 1982 oraz *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Warszawa 2002; L. Kocik, *Wzory małżeństwa i rodziny. Od tradycyjnej jednorodności do współczesnych skrajności*, Kraków 2002; K. Slany, *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*. Kraków 2002; Z. Tyszka, *Rodzina we współczesnym świecie*. Poznań 2003.

oraz rozwój technologii informacyjnej miały daleko idące konsekwencje dla świata globalnego, ludzi oraz samej rodziny. Przyczyniły się one bowiem między innymi do pojawienia się „epoki indywidualizmu”, nowych form życia małżeńsko-rodzinnego¹³, do powstania nowej konstrukcji normalności, która niekoniecznie wiąże się z legalizacją, przywiązaniem czy trwałością¹⁴. Przeobrażenia, jakie dokonały się na wspomnianej powyżej płaszczyźnie technologiczno-informacyjnej, ale także ekonomicznej, kulturowej i społecznej, miały niewątpliwy wpływ na zmianę pozycji kobiet w strukturze świata społecznego, a co za tym idzie, na pojawienie się szeroko rozumianych ruchów feministycznych. Należy podkreślić, że feminizm zawocował narodzeniem się nowej świadomości i podmiotowości kobiet, stał się jednocześnie sposobem wyrażenia jednostkowej tożsamości każdej kobiety, która wykorzystując nowoczesne technologie, nadaje im lepszą jakość i zmienia sposób funkcjonowania współczesnej rodziny.

Feminizm jest pojęciem wieloznacznym i wielowymiarowym. Anna Titkow¹⁵ proponuje minimum definicyjne feminizmu, zgodnie z którym należy wziąć pod uwagę jego trzy komponenty. Pierwszy opiera się na przekonaniu, że pozycja kobiet i mężczyzn w społeczeństwie jest efektem działania czynników społecznych, a nie biologicznych. Drugi podkreśla, iż aktualna sytuacja i status kobiet w społeczeństwie są wobec nich niesprawiedliwe. Trzeci natomiast kładzie nacisk na konieczność podejmowania działań zmierzających do zmiany sytuacji i statusu kobiet. Takie stanowisko wobec powyższego minimum definicyjnego nie pozwala uznać każdego działania koncentrującego uwagę na kobiecie za feministyczne.

Bez względu jednak na to, który z wymienionych czynników uznany zostanie za dominujący, nie ulega wątpliwości, że feminizm i jego

¹³ Zob. K. Slany, *op. cit.*

¹⁴ U. Beck, E. Beck-Gernsheim, *Individualization, Institutionalized Individualism and Its Social and Political Consequences*, London 2002, w: K. Slany, *op. cit.*, s. 55.

¹⁵ A. Titkow, *Encyklopedia socjologii*, t. 1, Warszawa 1998, s. 213–219.

rozmaite nurty przyczyniły się do zmiany świadomości społecznej wobec mężczyzn, którzy przestają pełnić tradycyjne funkcje społeczne, tym samym umożliwiając kobietom wszechstronny rozwój, samorealizację, a nawet przejęcie ról dotychczas uznawanych za typowo męskie. Możliwość podejmowania przez kobiety pracy zawodowej pozwala im stawiać czoła różnym wyzwaniom, co niejednokrotnie wpływa na ich status społeczny i prestiż zawodowy. Z drugiej jednak strony tradycyjne rozumienie ról i obowiązków przedstawicieli obojga płci pozostało niezmienione w ich świadomości, co oznacza, że sytuacja współczesnej kobiety jest o wiele trudniejsza i bardziej złożona niż dotychczas¹⁶.

Patrząc jednak na przeobrażenia w życiu społecznym z perspektywy nieco bardziej optymistycznej, można zauważyć, że nowa bezosobowa forma komunikacji, jaką zapewnia Internet stanowi paradoksalnie źródło nieuświadomionych dotąd możliwości dla kobiet. Nie jest wykluczone, że wkrótce rozwinię się kolejny nurt feminizmu, jakim będzie feminizm wirtualny. Trudno z całą pewnością stwierdzić, czy będzie to zupełnie nowy nurt czy też całkiem odmienne podejście, stanowiące próbę zrozumienia kobiet oraz ich zmieniającej się roli we współczesnym społeczeństwie.

Według Zygmunta Baumana¹⁷ wraz z pojawieniem się globalnej sieci informacyjnej nastąpił czas cyberprzestrzeni, czyli przestrzeni, na której rozgrywają się wszelkie interakcje sieciowe. Cyberprzestrzeń charakteryzuje się brakiem granic terytorialnych, ale również ma znaczenie ponadmaterialne. Umiejętność poruszania się w Sieci oraz znajomość odpowiedniego kodu komunikacji pozwala wykonywać czynności, które do tej pory były trudne do wyobrażenia. Dodatkowo Internet pozwala kobietom odpowiednio zorganizować obowiązki wynikające z pełnienia funkcji rodzinnych, stwarzając możliwość prowadzenia działalności zawodowej oraz rozwoju indy-

¹⁶ C. Lasch, *Woman and the Common Life. Love, Marriage and Feminism*, New York-London 1997.

¹⁷ Z. Bauman, *Globalizacja: i co z tego dla ludzi wynika*, Warszawa 2000, s. 24.

widualnego. Wreszcie, walcząc z obiegową opinią na temat tradycyjnej roli w społeczeństwie, kobiety coraz częściej korzystają z Internetu, zapewniając sobie tym samym lepszy wizerunek w oczach mężczyzn.

Internet to medium, które pozwala w dowolny sposób kreować wizerunek świata rzeczywistego, ale również własną wizję rzeczywistości społecznej. W tej nowej przestrzeni nie ma co prawda miejsca na ludzkie ciało czy emocje, gdyż zostają one zastąpione słowami, ale być może to właśnie przyczynia się do pokonania barier czasowo-przestrzennych, związanych z płcią i sprawia, że relacje pomiędzy wirtualnymi jednostkami stają się bardziej swobodne i nabierają nowego charakteru.

Ta nowa sytuacja stanowi niewątpliwe wyzwanie szczególnie dla kobiet, oferując cyberspołeczeństwo, które nie narzuca żadnych ograniczeń, umożliwia tworzenie własnego wizerunku, a nawet tożsamości¹⁸. Poprzez interakcje cyberprzestrzenne kobiety mogą realizować swoje cele indywidualne, zdobywać kolejne szczeble kariery zawodowej, a także samorealizować się bez obaw o to, że zostaną potraktowane niesprawiedliwie ze względu na swoją płć¹⁹.

Rzeczywistość społeczna, której doświadczają i w której na co dzień funkcjonują jednostki, jest zdominowana przez mężczyzn. Kreując i odpowiednio zarządzając zasobami tej rzeczywistości, mężczyźni powielają tradycyjne wzorce ról z jasnym podziałem na te, które są męskie i na te, które są żeńskie. Jednak świadomość kobiet, co do ich aktualnej sytuacji i statusu w społeczeństwie, wywołuje naturalny opór i każe podejmować działania zmierzające do zmiany takiego stanu rzeczy.

Według Sadie Plant²⁰ kobiety zostały uwięzione w pułpace biologicznej i są związane z nią różnymi procesami, które pojawiały

¹⁸ M. Filiciak, *Internet i rozrywka*, w: W. Godzic (red.), *Humanista w cyberprzestrzeni*, Kraków 1999.

¹⁹ S. Plant, *On The Matrix: Cyberfeminist Simulations*, w: R. Shield (red.), *Cultures of Internet: Virtual Spaces, Real Histories, Living Bodies*, London 1996.

²⁰ Ibidem, s. 182.

się na przestrzeni wieków. Cyberprzestrzeń dla niektórych staje się możliwością odnalezienia nowego rozumienia człowieczeństwa, w którym nie będzie miejsca na podziały czy nierówności. W ten sposób kobiety otrzymują szansę innego spojrzenia na siebie oraz na rolę i znaczenie mężczyzn w społeczeństwie. Niewykluczone, że zarówno Internet, jak i cyberprzestrzeń przyczynią się do tego, że feminizm stanie się pewnego rodzaju wizytówką indywidualnego rozwoju każdej kobiety, a nie, jak dotychczas, symbolem silnie zakorzenionych nierówności między płciami.

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania, należy zauważyć, że problematyka rodziny z perspektywy feministycznej jest nie tylko interesująca poznawczo dla każdego badacza, ale również niezwykle bogata i zróżnicowana pod względem liczby obszarów, które wchodzi w jej zakres. Niewątpliwie jednak ze względu na ograniczenia dotyczące rozmiaru tekstu, możliwe było jedynie zasygnalizowanie wybranych wątków, które zasadniczo wpłynęły na obraz i sposób funkcjonowania rodziny ponowoczesnej. Mam tutaj na myśli szeroko rozumiane przemiany w rolach społecznych kobiet i mężczyzn, będące wynikiem wielu złożonych procesów mikro- i makrospołecznych. Ponadto, nowe formy oraz narzędzia komunikowania, które zmieniły pozycję kobiety w społeczeństwie. Wreszcie, autonomizację, indywidualizację czy wzrost świadomości kobiet na temat ich sytuacji, co zdeterminowało pojawienie się rozmaitych ruchów, nurtów i koncepcji feministycznych, a tym samym wymusiło przebudowę dotychczasowego porządku oraz struktury rodziny. Wydaje się, że we współczesnym społeczeństwie informacyjnym feminizm wirtualny wzmocni pozycję kobiety w systemie rodzinnym, a także przyczyni się do zmniejszenia poziomu nierówności między płciami, tak głęboko zakorzenionego w świadomości jednostek.

Bibliografia

1. Acker J., *Women and Social Stratification: A Case of Intellectual Sexism*, „American Journal of Sociology” 78(1973).
2. Adamski F., *Socjologia małżeństwa i rodziny*, Warszawa 1982.

3. Adamski F., *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Warszawa 2002.
4. Aronson E., *Człowiek istota społeczna*, Warszawa 1995.
5. Bauman Z., *Globalizacja: i co z tego dla ludzi wynika*, Warszawa 2000, s. 24.
6. Beck U., Beck-Gernsheim E., *Individualization, Institutionalized Individualism and Its Social and Political Consequences*, London 2002, w: K. Slany, *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Kraków 2002, s. 55.
7. Boas F., Wstęp do: R. Benedict, *Wzory kultury*, Warszawa 2000, s. 75.
8. Davis K., Moore W., *Some Principles of Stratification*, „American Sociological Review”, 10 (1945), s. 242–249.
9. Domański H., *Co wiadomo na temat nierówności płci?*, „ResPublica Nowa”, nr 6 (2002).
10. Filiciak M., *Internet i rozrywka*, w: W. Godzic (red.), *Humanista w cyberprzestrzeni*, Kraków 1999.
11. Kocik L., *Wzory małżeństwa i rodziny. Od tradycyjnej jednorodności do współczesnych skrajności*, Kraków 2002.
12. Lasch C., *Woman and the Common Life. Love, Marriage and Feminism*, New York–London 1997.
13. Limanowska B., *Między nami masochistkami – nowa tożsamość, stare stereotypy*, w: *Głos mają kobiety: teksty feministyczne*, S. Walczewska (red.), Kraków 1992.
14. Malinowska E., *Feminizm europejski, demokracja parytetowa a polski ruch kobiet: socjologiczna analiza walki o równouprawnienie płci*, Łódź 2000.
15. McDowell L., Pringle R., *Defining Women: Social Institutions and Gender Divisions*, Cambridge 1992.
16. Mead M., *Słowo wstępne*, w: R. Benedict, *Wzory kultury*, Warszawa 2002, s. 62.
17. Plant S., *On The Matrix: Cyberfeminist Simulations*, w: R. Shield (red.), *Cultures of Internet: Virtual Spaces, Real Histories, Living Bodies*, London 1996.
18. Slany, K. *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Kraków 2002.
19. Ślęczka K., *Feminizm – ideologie i koncepcje społeczne współczesnego feminizmu*, Katowice 1999, s. 29.
20. Titkow A., *Encyklopedia socjologii*, t. 1, Warszawa 1998.
21. Tyszką Z., *Rodzina we współczesnym świecie*, Poznań 2003.
22. Walby S., *Gender Transformations*, London–New York 1997.

Summary

The article presents some study on modern family from the feminist perspective, which is undoubtedly one of the most interesting and multidimensional. It should be stated that male-female status and gender inequality have been observed for a long time. However, due to some social, cultural and technological processes as well as phenomena, social roles associated with women and men have changed enormously. In addition to this, new forms and tools of communication have had a great influence on the female status in society. What is more, economic security women obtain through their occupational positions and occupational sex inequality that provides additional insight into why women continue to be disadvantaged in the labour market contributed to establish new feminist concepts and activities whose role was to improve the situation of women. It seems that in modern informative society so called virtual feminism will play a major role in diminishing gender inequality and changing status of women both in a family and society.

Międzynarodowe wymiary i konteksty

Teresa E. Olearczyk

Rodzina szansą rozwoju społeczeństw Europy

Pośród wielu dróg rodzina jest drogą najważniejszą. Jest drogą powszechną, pozostając za każdym razem drogą szczególną i niepowtarzalną, tak jak niepowtarzalny jest człowiek. Rodzina jest drogą, od której nie można się odłączyć. Rodzinie zawdzięczamy sam fakt bycia i przyjścia na świat. A jeśli w tym przyjściu na świat człowiekowi brakuje rodziny, to jest to zawsze wyłom i brak nad wyraz niepokojący i bolesny, który potem ciąży nad całym życiem.

Jan Paweł II¹

Istota małżeństwa i rodziny

Wśród rozlicznych potrzeb człowieka najważniejsze są: miłość, poczucie bezpieczeństwa i przynależności. Wszystkie te potrzeby są do zaspokojenia w każdej, nawet najbiedniejszej rodzinie, a miłość i odpowiedzialność dają poczucie spełnienia i szczęścia, sprzyjają stałości związku, stwarzając dobrą atmosferę wychowawczą dla potomstwa². Człowiek bez rodziny jest pozbawiony korzeni, zaś dziecko bez rodziny jest sierotą.

W jednoczącej się Europie rodzina może i powinna być płaszczyzną porozumienia i dialogu, ale nade wszystko jest miejscem dojrzewania młodego pokolenia, spotykania się starszych pokoleń z młodszymi, przekazywania systemu wartości spójnego i czytelnego dla każdego człowieka na świecie, ponieważ językiem porozumienia jest język miłości.

Badania prowadzone w Polsce³ wskazują na wciąż wysoką wartość rodziny jako miejsca kształtowania tożsamości, kultury, trady-

¹ Jan Paweł II, *List do rodzin*.

² Zob. B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2001, s. 109.

³ K. Słany, *Alternatywne formy małżeńsko-rodzinne w ponowoczesnym świecie*, Kraków 2002.

cji, obyczajów pomimo zmienności wielu elementów zarówno w niej samej, jak i w społeczeństwie. I choć liczba rozwodów wcale nie jest mała, to jednak rodzina nie traci nic ze swej atrakcyjności, ponieważ osoby rozwiedzione zakładają ją ponownie. W Polsce nastąpił renesans małżeństwa, który wynika nie tylko z potrzeby formalizacji związku, ale też pięknej oprawy ślubu i przeżyć emocjonalnych. Rodzina jest więc wciąż wartością trwałą, ugruntowaną, wartością, od której odwrót grozi unicestwieniem.

Jedność, nierozzerwalność małżeństwa i rodziny ma znaczenie nie tylko dla stabilności procesu wychowania młodego pokolenia, ale także dla sprawności funkcjonowania każdego społeczeństwa.

W rodzinie dokonuje się internalizacja wartości za pośrednictwem socjalizacji. „System osobowości i kultura ulegają zintegrowaniu w systemie społecznym, dając przez to pewność, że dojdzie do zgodności normatywnej na pewnym poziomie oraz akceptacji działających norm i odgrywanych ról”⁴.

Przemiany dokonujące się we współczesnej rodzinie

Cywilizacja XXI wieku rozdaje nowe, nieznane role społeczne. Dzieje się tak wskutek daleko idących zmian politycznych, ekonomicznych, kulturowych, obyczajowych, wiąże się ze zmianą sposobu myślenia i światopoglądu. Dokonała się inwersja wartości, celów, aspiracji. Rysuje się nowy „model” kobiety, mężczyzny, małżeństwa i rodziny. Dokonująca się zmiana społeczna i kulturowa zauważalna jest w oczekiwaniach społecznych, przewartościowaniu wymogów i postaw, w różnorodnych statystykach dotyczących rodziny, zarówno demograficznych, jak i społeczno-opiekuńczych, aż po statystyki policyjne.

Relatywizm etyczny kształtowany trendami globalnymi i hedonistycznymi wprowadził chaos pojęciowy, zaowocował m.in. alternatywnymi formami życia małżeńskiego i rodzinnego, powodując

⁴ J. H. Turner, *Struktura teorii socjologicznych. Struktura działania społecznego*, Warszawa 2004, s. 38.

określone konsekwencje takiego stanu rzeczy. Czy jednak może być alternatywna forma dla małżeństwa, dla rodziny? Etymologia słowa małżeństwo: *mal-żena*, wyraźnie wskazuje na związek dwojga osób różnej płci.

„Rodzina założona i ożywiona przez miłość jest wspólnotą osób: mężczyzny i kobiety jako małżonków, rodziców, dzieci i krewnych”⁵.

W Karcie Praw Podstawowych Unii Europejskiej rozbudowany jest rozdział obejmujący poszczególne wolności człowieka m.in. poszanowanie życia osobistego i rodzinnego (art.7). „Podstawowym prawem człowieka jest prawo do zawarcia małżeństwa i założenia rodziny. Nie można utożsamiać małżeństwa ze związkiem, nawet trwałym, dwóch osób tej samej płci. Funkcją konstytutywną, chociaż nie wyłączną, małżeństwa i rodziny jest prokreacja i wychowanie nowego pokolenia. W procesie wychowawczym każda z płci odgrywa ważną i niedającą się zastąpić rolę. Każde dziecko ma prawo do posiadania rodziny, najbliższego kontaktu w rodzinie z matką i ojcem, z kobietą i mężczyzną”⁶.

„Cywilizacja europejska wyznaczona została przez filozofię grecką, rzymskie prawo i chrześcijaństwo. Godność jako źródło wolności i praw człowieka pozostała nadal i na niej próbuje się budować porządek prawny... Odejdźcie od fundamentu godności człowieka, jaki stwarza sam Stwórca, grozi relatywizowaniem godności i kwestionowaniem jej przyrodzonego oraz niezbywalnego charakteru”⁷.

Polska pojawiła się na mapie Europy w momencie przyjęcia chrześcijaństwa i od tego momentu weszła w krąg kultury Zachodniej. „Wśród bogactw dziedzictwa chrześcijańskiego – była przede

⁵ Jan Paweł II, *Familiaris Consortio*.

⁶ Zob. więcej na temat różnorodnych aspektów godności człowieka w Księdze Jubileuszowej wydanej z okazji 15 lecia ustanowienia Rzecznika Praw Obywatelskich pt. *Godność człowieka a prawa ekonomiczne i socjalne*, Warszawa 2003.

⁷ A. Zoll, *Człowiek jako podmiot wolności i praw w jednoczącej się Europie*, „Horyzonty Wiary” 2/2002(3), s. 19.

wszystkim koncepcja człowieka, która głęboko wpłynęła na kulturę europejską”⁸.

Tradycja europejska

„Historia kształtowania się narodów europejskich – pisał papież Jan Paweł II w tzw. Akcie Europejskim, ogłoszonym w Santiago de Compostella w 1982 r. – rozwija się równolegle z ewangelizacją, do tego stopnia, że granice Europy pokrywają się z zasięgiem przenikania Ewangelii. Po dwudziestu wiekach konfliktów, w których narody Europy stawały naprzeciw siebie, pomimo duchowych kryzysów, jakie odciskały swoje piętno na życiu kontynentu do tego stopnia, że przed świadomością współczesną stają poważne znaki zapytania co do jego przyszłych losów – trzeba stwierdzić, że tożsamości europejskiej nie można zrozumieć bez chrześcijaństwa”⁹.

Analizując sytuację państw Europy Zachodniej, „coraz trudniej mówić o wspólnej dla wszystkich jego mieszkańców kulturze, religii, zwyczajach czy narodowych wartościach. Na jednym terytorium może żyć wspólnie kilka narodów czy grup etnicznych”¹⁰, ale podstawą każdego narodu jest rodzina. Bez względu na uwarunkowania kulturowe, religijne, tradycje, rodzina jest zawsze w centrum, ogniskującym życie społeczne, ekonomiczne i polityczne.

Unia Europejska stoi przed niełatwym zadaniem nie tylko rozbudowy, ale jednocześnie zbudowania spójnej i różnorodnej całości. Różnorodność narodowości, norm, obyczajów, wyznań, a nawet ras, tworzy dość trudną do ułożenia w harmonijny i piękny wzór mozaikę, wymaga zatem wsparcia na mocnym fundamencie.

Rodzina jawi się jako droga prowadząca do przyszłości, na której można budować w oparciu o tą różnorodność sensowną całość,

⁸ M. Spezzibottiani (a cura di), *Giovanni Paolo II, Prefozia per l' Europa*, wyd. II, nr 1549, Casale Monferrato 1999.

⁹ J. Życiński, *Europejska wspólnota ducha*, Warszawa 1998, s. 156.

¹⁰ Por. W. Kymlicka, *La ciziozenette multiculturelle. Une theorie liberale du droit des minorites*, Paris 2001, s. 24–33.

jedność, wychowywać nowe pokolenia do pokoju. Konieczne jest zatem przed siewem uporządkowanie gruntu, jakim jest rodzina.

Rodzina jest fundamentem i duszą każdego społeczeństwa, narodu, a więc i Europy. Potrzeba nam mądrości, która dąży do prawdy, do wzięcia pod uwagę wszystkich wymiarów osobowych i społecznych, które się w człowieku stykają i go stanowią, aby wzmocnić rodzinę, by ją integrować.

Europa potrzebuje człowieka zintegrowanego, gdyż relatywizm etyczny, obecny pod przykrywką wielokulturowości i tolerancji, w sposób bolesny dotyka konstrukcji europejskiej.

Doświadczenia ostatnich dwudziestu lat wskazują, jak szybko następuje degradacja osobowości człowieka, rodziny i kultury, o czym świadczy m.in. wulgaryzacja języka, zachowań, bezdomność, wzrost różnorodnych patologii. Człowiek bez kultury nie może istnieć, bez cywilizacji tak, gdyż natura zabezpiecza potrzeby egzystencjalne. W XXI w. cywilizacja ciągle postępuje, częstokroć niosąc śmierć, podczas gdy humanizm i kultura ulegają degradacji.

Cywilizacja jest sferą wytwarzania, ma ścisły związek z ekonomią, odgrywa rolę służebną wobec człowieka, nie może go niszczyć, a jednak w wielu przypadkach niesie śmierć przez coraz doskonalsze metody zabijania.

Człowiek jest podmiotem świata, a jego kształtowanie, rozwój, wychowanie odbywa się przede wszystkim w rodzinie, pierwszym i najdłużej oddziałującym na człowieka środowisku. W świecie chaosu ponowoczesności rodzina jest jedyną szansą i ratunkiem dla społeczeństw Europy, które przeżywają swój zmierzch z powodu małego przyrostu naturalnego, nadmiernej komercjalizacji życia.

Humanizm europejski modelu hellenistycznego nadaje pierwszeństwo wartościom duchowym, zaś współczesność sięgnęła głównie po wartości materialne. Rozwiązaniem optymalnym tej sytuacji byłaby koncepcja wprowadzająca równowagę między światem wartości materialnych a duchowych, tzw. remis aksjologiczny między zasobem wartości materialnych i duchowych.

Europa składa się z narodów, te zaś z rodzin. „Naród jest królestwem ducha, każda kultura w Europie jest narodowa (...) naród

stanowi zjawisko kulturowe «wspólnotę ducha» (...)»¹¹, która tworzy się w rodzinie. Kultura jest zespołem wierzeń człowieka, jego przekonań, obyczajów, tradycji, nawyków i sposobów bytowania¹².

Kryzys rodziny kryzysem Europy

Świat pomiędzy epokami jest niebezpiecznie rozchwiany. Chaos pojęć i wartości wpływa destrukcyjnie na rodzinę, nie jest i nie może być programem przyszłości i stabilności.

Skutki chaosu mogą być nieprzewidywalne, zatem wskazane i konieczne wydaje się odbudowanie struktury rodziny, uporządkowanie pojęć, wartości, zaznaczenie czy rozróżnienie prawidłowości i dysfunkcjonalności. Potrzebne są wyraźne granice między prawidłowością i nieprawidłowością, prawdą i kłamstwem, dobrem i złem, w przeciwnym wypadku następuje pojęciowy misz-masz, który nie pomaga w kształtowaniu prawidłowych postaw społecznych i obywatelskich.

Kłamstwo wobec samego siebie, rezygnacja z wolności myślenia niszczy i rozbija życie jednostki i destabilizują życie rodziny. Przyszłość wydaje się skazana na bałagan, jawi się więc pilna potrzeba uporządkowania rzeczywistości życia, prawidłowości pojęć i znaczeń, konieczności wychowania młodego pokolenia opartego o system wartości i zasad, które jak nigdy mają fundamentalne znaczenie w świecie ponowoczesnym, w społeczeństwie informacyjnym.

„Doświadczenia dzieciństwa i młodości żyją w człowieku przez całe jego życie, rozświetlając drogę życia lub uwierają boleśnie jak cierń. Doznania miłości domu rodzinnego jest skarbcem, z którego czerpiemy w latach późniejszych. W rodzinie żyjemy, by wykonać wspólną pracę, aby poszukiwać naszego zysku w zysku wspólnym»¹³.

Kryzys Europy jest kryzysem wartości, kryzysem wychowawczym, kryzysem rodziny, ale także kryzysem wychowawców. Zasadniczy kryzys aksjologiczny w dzisiejszym świecie rozgrywa się między świa-

¹¹ J. Łukaszewski, *Cel: Europa*, Warszawa 2002, s. 34.

¹² J. Bańka, *Filozofia cywilizacji*, Katowice 1986.

¹³ J. Łukaszewski, *op. cit.*, s. 99.

tem wartości duchowych i materialnych, między sumieniem ludzkim a dokonywanymi czynami. Między byciem a posiadaniem. Moralista i etyk niemiecki Karl Huppertz uważa, że wszelkie zło wyrasta na tle konfliktu wartości. Współczesny człowiek coraz częściej popada w konflikt z prawem, żeby wejść w posiadanie rzeczy, przedmiotów, majątku i władzy. Szczęście jawi się współczesnemu człowiekowi jako posiadanie, człowiek współczesny jest człowiekiem przedmiotów, a nie podmiotów, dba o pokarm dla ciała, zapomina o duchu, który karmi się pięknem, prawdą, miłością, dobrem.

Rodzina współczesna zarówno w Polsce, jak i w Europie zmienia swoje funkcje, których część przejęły instytucje państwowe, społeczne, pozarządowe, ale nie może i nie powinna pozbywać się funkcji wychowawczej. W rodzinie uczy się zasad przeżywania i działania w społeczeństwie. Dysfunkcjonalność rodziny, niewydolność wychowawcza często prowadzi do poczucia sieroctwa społecznego, osamotnienia, wywołuje zachowania destrukcyjne młodego pokolenia. Pomimo wzrostu poziomu życia w Europie, wzrasta także ilość patologii w sposób szczególny dotyczących młodego człowieka.

Wpływ wychowania na funkcjonowanie wspólnoty europejskiej

Nasza ludzka egzystencja w prostej linii zależy od wychowania młodej generacji, od powstrzymania eskalacji zła i destrukcji, a to przede wszystkim są zadania dla rodziców, rodziny, w dalszej kolejności dla nauczycieli, ale to także wielkie zadanie społeczne i globalne całej Europy.

„(...) rodzina ukazuje wspólne podstawy cywilizacji i tworzy związki podobne do tych, z których zrodziły się nasze ojczyzny (...) ponad każdą z ojczyzn rozpoznajemy coraz bardziej istnienie dobra wspólnego, ważniejszego od interesu narodowego dobra wspólnego, w którym zbiegają się i stapiają interesy wszystkich rodzin z różnych krajów”.

Rodzina jest rzeczywistością historyczną. Polityka europejska nie jest sprzeczna z ideałem patriotycznym każdego z nas. To, co ro-

dzinne rozwija się w tym, co narodowe, a to rozkwita w tym, co ponadnarodowe.

Przyszłości Europy nie można budować jedynie w oparciu o ekonomię i gospodarkę. Te ważne dziedziny potrzebują solidnego fundamentu etycznego, a ten budowany jest od najwcześniejszych lat życia dziecka w rodzinie.

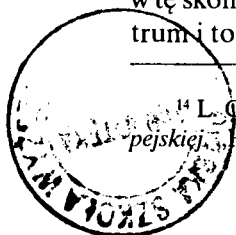
Moc rodziny siłą i przyszłością Europy

Dobrze funkcjonująca rodzina oparta na miłości i odpowiedzialności, budująca hierarchię wartości, zasady i normy współżycia stanowi bazę do zachowania tego, co kształtowało europejskie społeczeństwo przez wieki historii, ale też jest gotowa i otwarta na współpracę z innymi narodami i społecznościami, na poznawanie, budowanie pomostów, akceptację różnorodności budowanej na powszechnie przyjętych i obowiązujących zasadach moralnych i prawnych.

Zygmunt Bauman (1994, 1995, 2000) ubolewa, że porządek społeczny nakreślony w przeszłości zanika, brak przejrzystości celów, postaw, pojawił się dualizm moralny i „inwersja pedagogiczna, chaos aksjologiczny” (T. Olearczyk 2003. AP), nieład społeczny. Współczesna rodzina szuka dla siebie nowych form, zmieniają się jej funkcje i zadania. Miota się między intymnością a ekshibicjonizmem, ale dzięki więzom krwi i spójności emocjonalnej swoich członków, może i powinna odegrać wielką rolę w uporządkowaniu wzburzonego świata, który będzie inny, ale bezpieczny. Ważnym elementem tego świata jest czynnik czasu, zmienność jest jego jedyną stałą wartością i dzięki niej następuje postęp. Nie może on jednak nieść zagłady, lecz wspierać rozwój człowieka. (T. Olearczyk, Tarnów 2004 – w druku).

Zatem niezmiernie ważnym „etapem w budowaniu wspólnoty europejskiej jest rodzina. To właśnie człowiek, który jest wpisany w tę skomplikowaną współczesną rzeczywistość, pozostanie w jej centrum i to jako najważniejszy jej podmiot”¹⁴.

¹⁴ L. Gęsiak, *Wspólne wartości wielokulturowego społeczeństwa Unii Europejskiej*, „Horyzonty Wiary” 2/2002 (3), s. 114.



„To wszystko, w czym uczestniczy dziecko, czego doświadcza w rodzinie, staje się jego wyprawą, jego wianem na przyszłe samodzielne, dorosłe życie, będzie jego siłą lub słabością, pomocą lub przeszkodą w dorosłym życiu” (T. Olearczyk, Tarnów 2004). „Rodzina jest wciąż miejscem spotkań różnych pokoleń, które pomagają sobie wzajemnie w osiągnięciu mądrości życiowej oraz w godzeniu praw poszczególnych osób z wymaganiami życia społecznego”.

„Prawa ludzkie, chociaż ujęte jako prawa jednostki, mają podstawowy wymiar społeczny (...). Rodzina, będąc czymś więcej niż tylko zwykłą jednostką prawną, społeczną czy ekonomiczną, stanowi wspólnotę miłości i solidarności, jedyną pod względem możliwości nauczania i przekazywania wartości kulturowych, etycznych, społecznych, duchowych i religijnych, istotnych dla rozwoju i powodzenia własnych członków oraz społeczeństw”.

„Rodzina jest nie tylko wspólnotą osób najbliższych, jest budulcem, częścią składową każdego społeczeństwa, fundamentem każdego narodu” (T. Olearczyk, Tarnów).

Nie ma więc sprzeczności między tradycją a nowoczesnością, obie spotykają się w rodzinie. A jednak coraz bardziej zauważalna jest bezradność wychowawcza, przemoc i patologie w rodzinie, ale też i wielka tęsknota młodych za prawością i czystością uczuć, o czym świadczą chociażby spotkania młodych w Lednicy.

Polska rodzina ma wiele do zaoferowania Europie, przeżywającej niż demograficzny, potrzebującej zdrowej, silnej rodziny, która nie tylko zaspokaja potrzeby swoich członków, ale też uczy miłości i odpowiedzialności, obowiązkowości, prawości, pracowitości, rzetelności, wzajemnej pomocy, tolerancji, a przez to przystosowuje do życia w społeczności, jest kondycją kapitału społecznego.

Rodzina tworzy stałe środowisko wychowania, jest katalizatorem i stabilizatorem życia społecznego. Dobrze znany dzisiaj wszystkim syndrom braku obecności rodziców przy dziecku powoduje negatywne skutki w jego rozwoju emocjonalnym i otwiera furtkę dla zastępczych wychowawców nie zawsze pożądanym i dobrze wpływającym na młodych. Dobrze funkcjonująca rodzina towarzyszy dziecku w rozwoju, wspomaga je, zapobiega tworzeniu się próż-

ni wychowawczej, która wpływa na poczucie sieroctwa w rodzinie, a w dalszej konsekwencji prowadzi do sieroctwa społecznego.



Rysunek 1. Próżnia wychowawcza

Źródło: opracowanie własne.

Każdy z tych czynników powoduje osłabienie więzi, zmniejsza szansę na wzajemne poznanie i oddziaływanie rodziców i dzieci, bywa przyczyną dramatów rodzinnych i społecznych w całej Europie. Rodzina zatem jawi się jako droga, na której dokonuje się proces rozwoju człowieczeństwa, wyposażanie w potrzebne umiejętności do wspólnego życia i budowania pokoju i jedności w kraju i w całej Europie.

Francis Fukuyama¹⁵ uważa, że społeczeństwo informacyjne wytwarza dobro najbardziej cenione przez ludzi: wolność i równość. Społeczeństwo takie dostarcza wielu cennych wartości i korzyści, ale trwa dyskurs, czy zawsze są one pozytywne, ze względu na brak autentycznej miłości. Według Fukuyamy „wielki wstrząs wywołuje osłabienie więzi społecznych i zbiorowych wartości, co prowadzi do moralnego upadku w sferze rodziny”. Podkreśla on, że „normy nie

¹⁵ F. Fukuyama, *Wielki wstrząs*, Warszawa 2000, s. 13.

tylko stanowią kapitał społeczny, ale odgrywają rolę kluczową w przekazywaniu kapitału społecznego następnym pokoleniom. (Fukuyama, 2000, 31). Mimo różnorodnych wstrząsów, zapaści, rozkładu norm i wartości, za każdym razem człowiek wytwarza nowe układy społeczne, odpowiadające jego interesom (Fukuyama 2000, 60) i potrzebom, i to dokonuje się w rodzinie.

Dom rodzinny w nowej rzeczywistości pełni funkcję socjalizacyjną i integrującą ze światem. Rodzina współczesna ma wyjątkowe zadanie: wprowadzenie ładu moralnego i prawnego oraz zasad współżycia społecznego i politycznego w Europie (T. Olearczyk, Tarnów 2004). Zjawiska wychowawcze dotyczą ludzkiej egzystencji, która zdeterminowana jest poziomem wychowania. Poziom ten wyznaczają takie czynniki jak: pracowitość, szacunek dla pracy, uczciwość, tolerancja. W większości przypadków to niewłaściwe wychowanie domowe jest przyczyną wszelkiego zła w życiu społecznym. Naprawa panujących stosunków powinna zacząć się od poprawy życia rodzinnego i jego wpływu na jednostkę. To, czego człowiek nauczy się w domu rodzinnym, powinno procentować przez całe życie, „żyć zatem należy według obyczajów domowych”¹⁶.

Rodzina także powoduje i przyspiesza rozwój ekonomiczny

W dobie ponowoczesności zastanawiamy się, jaka będzie wspólna Europa. Jakkolwiek świat będzie się toczyć, rodzina jest miejscem kształtowania osobowości społeczeństwa, należącego do społeczności europejskiej i globalnej. Obraz świata będzie taki, jaka będzie rzeczywistość rodziny.

Stabilność rodziny, intymność domu, bliskość psychiczna, silna więź emocjonalna, otwartość wewnętrzna, rozwaga, bezpieczna przestrzeń wychowawcza, szkoła miłości i postaw społecznych jest nie do

¹⁶ S. Petrycy, *Przydatki do ekonomiki i polityki arystotelesowskiej*, w: *Pisma wybrane*, t. II, Warszawa 1956, s. 429.

zastąpienia. Wielokrotnie podejmowano i nadal się podejmuje próby wychowania zastępczego, instytucjonalnego, a także rodzinne formy zastępcze, ale żadna forma nie zastąpi rodziny naturalnej, rodzi nowe problemy i nowe koszty. Ważne wydaje się przygotowanie dobrych rodziców, stwarzanie warunków dla dobrze funkcjonującej rodziny. Ekonomia bezwzględnie wykazuje zyski i straty, które trzeba tylko zbilansować.

Zmieniona rzeczywistość ponowoczesna, uwarunkowania ekonomiczne, różnorodność form życia rodzinnego wymagają czytelności pojęć, z racji wyjątkowej i niezastąpionej misji rodziny.

Kształtowanie postaw odbywa się przez naśladownictwo, identyfikację z rodziną, zatem bardzo ważne są normy i zasady, czytelne rozgraniczenie i nazwanie dobra i zła, prawidłowości i nieprawidłowości, sprecyzowanie pojęć. Niewłaściwie rozumiana tolerancja czyni więcej szkody niż pożytku, bo jeżeli wszystko akceptujemy, to wszystko musi być dobre, czyli nie ma zła, a to rozumowanie błędne. Tolerancja nie oznacza więc powszechnej akceptacji wszystkiego, antypedagodzy uważają, że nie trzeba wychowywać, że dziecko lepiej wie – to nieporozumienie, dziecko uczy się, poznaje świat, normy, wartości i zasady w rodzinie, poza nią staje się sierotą.

Osamotnienie jest bardzo trudnym doświadczeniem współczesnego człowieka, także dziecka. Wyjściem z osamotnienia są: ucieczka w alkohol, narkotyki, leki i rozpacz. Rodzina dysfunkcyjna „wymusza” tworzenie różnorodnych instytucji wsparcia, opieki, resocjalizacji, wymaga wielkich nakładów, które nie przynoszą oczekiwanych efektów, podczas gdy zdrowa rodzina przygotowuje dobrze do funkcjonowania w społeczeństwie, w ogromnej większości przypadków jest wydolna moralnie, wychowawczo i ekonomicznie. Nie można zastępować wychowania różnymi terapiami, to jest odwrócenie pojęć.

Europa nie jest w stanie udźwignąć różnorodności świadczeń socjalnych i resocjalizacyjnych. Rodzina otacza życzliwością swoich członków, z czułością pochyla się nad słabszymi, uczy prawości, prawdy, dzielności, odpowiedzialności, wprowadza ład, porządek pojęć, wyraźnie precyzuje normy i zasady wychowania. Rodzina jest miejscem kształtowania tożsamości, szkołą miłości i człowieczeństwa.

Bibliografia

1. Bańka J., *Filozofia cywilizacji*, Katowice 1986.
2. Fukuyama F., *Wielki wstrząs*, Warszawa 2000.
3. Jan Paweł II, *List do rodzin*.
4. Jan Paweł II, *Familiaris Consortio*.
5. Kocik L., *Wzory małżeństwa i rodziny. Od tradycyjnej jednorodności do współczesnej skrajności*, Kraków 2002.
6. Kymlicka W., *La citaozzenette multiculturelle. Une theorie liberale du droit des minorites*, Paris 2001.
7. Łukaszewski J., *Cel: Europa*, Warszawa 2002.
8. Olearczyk T., *Wychowawcze funkcjonowanie rodziny współczesnej*, Częstochowa 2001.
9. Petrycy S., *Przydatki do ekonomiki i polityki arystotelesowskiej*, w: *Pisma wybrane*, t. II, Warszawa 1956.
10. Słany K., *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Kraków 2002.
11. Spezzibottiani M., (a cura di), *Giovanni Paolo II, Prefozia per l' Europa*, wyd. II nr 1549, Casale Monferrato 1999.
12. Śliwowski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2001.
13. Zoll A., *Człowiek jako podmiot wolności i praw w jednoczącej się Europie*, „Horyzonty Wiary” 2/2002 (3).
14. Życiński J., *Europejska wspólnota ducha*, Warszawa 1998.

Галина Волченкова

Соціально-педагогічні проекти – реальний шлях інтеграції до міжнародного освітнього простору

Соціально-економічні перетворення у суспільстві поставили перед освітньою галуззю проблему *соціалізації особистості у процесі взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу* як одне з пріоритетних соціально-педагогічних завдань. А такі завдання освіти, як соціалізація особистості набувають ступінь першочерговості – як процес засвоєння людиною певної системи знань, норм і цінностей, що дають можливість реалізуватися повноправним членом суспільства способом діяльності та спілкування.

До таких способів діяльності ми відносимо і проектну, яка дозволяє максимально спрямувати суб'єктне пробудження і розвиток особистості усіх учасників навчально-виховного процесу. Проектування сьогодні розглядається як важлива складова педагогічної діяльності, яка сприяє: самостійному формуванню знань: інтелектуальних, спеціальних, загальнокультурних знань і вмінь учнів та розвиває уміння: співробітництво, ініціативу, навички роботи в колективі, логічного мислення, бачення проблем, прийняття рішень, одержання і використання інформації, самостійного навчання, планування, комунікативним навичкам.

Розрізняють такі рівні соціально-педагогічних проектів: галузеві та міжгалузеві, міжнародні та регіональні, мережеві та локальні, колективні, індивідуальні, виховні, предметні та міжпредметні (інтегровані) тощо. А процес реалізації проекту стає ефективним засобом розвитку і становлення особистості учня. Соціально-педагогічні проекти мають такі ознаки: інтегруючий фактор сучасної освіти; систематизація знань; наближені умови до реальних потреб життя; забезпечують самореалізацію на

основі природовідповідності розвитку; створюють умови конструктивної соціалізації особистості учнів.

Процес проектної діяльності дозволяє формувати: комунікативне мислення; вміння аналізувати, досліджувати; планування до поставленої мети; формуванням уяви про світову модель та розвиває: комунікативні навички учасників проектної діяльності; здатність виконувати різні соціальні ролі; уміння працювати у різноманітних групах. У процесі проектної діяльності учні знайомляться: з різними культурними цінностями; різними точками зору на одну проблему; способами розв'язання проблем тощо.

Таким чином, освітні педагогічні проекти розглядаються нами як соціальні проекти. Для кожного соціально-педагогічного проекту визначаються багато взаємопов'язаних цілей, рівень яких відповідає певним критеріям. На основі цих критеріїв оцінюються альтернативні рішення щодо визначення чи досягнута ціль проекту. В описі цілей проекту і визначають його суть і кінцевий результат.

Проектування сьогодні розглядається як важлива складова педагогічної діяльності, бо врахування психолого-педагогічних аспектів педагогічного проектування дозволяє створити соціально-педагогічне середовище для досягнення мети проекту та просування в особистому розвитку його учасників, створенню сприятливих умов творчої активності членів колективу, формуванню з учасників спільноти людей, які зацікавлені в індивідуальному самоудосконаленні та досягненні колективних цілей і завдань.

Соціалізація особистості здійснюється в суспільстві в конкретних процесах діяльності і спілкування. Навчання способом діяльності – важливий засіб соціалізації, який повинен бути закладений у змісті навчальних предметів.

Проектна діяльність максимально спрямована на суб'єктне пробудження і розвиток особистості учнів. Найперспективнішими видами проектної діяльності, з огляду на її потенціальні соціально-педагогічні можливості, є колективні міжпредметні

чи надпредметні проекти, і виступають як інтегруючий фактор сучасної освіти, що не тільки систематизують знання, а й забезпечують максимальне його наближення до реальних потреб життя, творчої самореалізації, природовідповідного розвитку і конструктивної соціалізації особистості учнів.

Процес проектної діяльності учнів супроводжується формуванням комунікативного мислення, вмінням аналізувати, досліджувати, планувати та досягати поставлену мету; формуванням комплексної уяви про світову систему управління будь-якою організацією.

Проектна діяльність сприяє розвитку таких комунікативних навичок учнів: здатності виконувати різні соціальні ролі, працювати у різноманітних групах. Крім того учні знайомляться з різними культурними рівнями, різними точками зору на одну проблему та способами її розв'язання.

Таким чином, метою соціально-педагогічних проектів є сприяння самостійному формуванню інтелектуальних, спеціальних і загальнокультурних знань і вмінь учнів, сприяти розвитку таких умінь як ініціатива, співробітництво, навички роботи в колективі, логічне мислення, бачення проблем і прийняття рішень, одержання і використання інформації, самостійне навчання, планування, розвиток комунікативних навичок. При цьому продукт проекту не є його метою; і він, і сам процес реалізації проекту – це ефективний засіб розвитку і становлення особистості учня.

Протягом останнього десятиріччя в Україні помітно зросла роль міжнародного співробітництва у галузі освіти і науки. Така форма співробітництва відбувалася через реалізацію різноманітних проектів. За своїми цілями ці проекти охоплювали багато аспектів життя молодого українського суспільства, у тому числі і освіту. Значний внесок у цьому напрямку доклав Міжнародний фонд „Відродження”.

Наведемо приклади освітніх проектів, до яких залучені десятки країн, у тому числі і Україна. Успішно реалізовані проекти таких програм: „Перші кроки” – реалізується в 23 країнах,

в Україні 20 пілотних навчальних закладів, сьогодні – більше 2000; „Дебати” – в 14 країнах, в Україні 15 пілотних навчальних закладів, сьогодні – близько 700; „Критичне мислення” – в 23 країнах, в Україні 13 пілотних навчальних закладів, сьогодні – більше 500; „Уповноважена освіта” – в 9 країнах, в Україні 5 пілотних навчальних закладів, сьогодні близько 450.). Саме ці програми стали експериментальне виправданими, адаптованими до українських умов освіти і велике поширення. Специфікою міжнародної взаємодії стало рівноправне партнерство та співробітництво на основі демократичних цінностей, які несе в собі відкрите суспільство.

На перших етапах мета названих соціально-педагогічних проектів була прикладною і досить конкретною (на рівні окремих предметів та програм). Поступово кожний із цих проектів створив мережу та тренінгові центри в усіх регіонах країни. Подальший розвиток проектної діяльності поширився на вищі навчальні заклади та інститути післядипломної освіти, управління освітніми закладами усіх рівнів.

Сьогодні це незалежні громадські об'єднання, які продовжують свою просвітницьку діяльність на проектній основі: Всеукраїнський фонд „Крок за кроком”, Навчально-методичний центр „Дебати” – „Розвиток демократії”, „Формування критичного мислення”, „Інформаційно-консультативний жіночий центр” – „Інститут уповноваженої освіти”.

Міжнародний фонд „Відродження” продовжує підтримку соціально-педагогічних проектів, реалізуючи освітні програми. За даними річного звіту за 2003 рік: метою проектів став розвиток освітньої політики в Україні, з такими пріоритетами: сприяти системним реформам в освіті; активізувати участь освітньої громадськості у розв'язанні проблем освіти; інтегрувати українську освітню систему в європейський і світовий простір. Програма здійснює свою діяльність через реалізацію операційних проектів та тісну співпрацю з державними освітніми установами, недержавними організаціями, органами влади, засобами масової інформації, донорськими організаціями.

№	Назва проекту	Очікуваний результат
1	Центр тестових технологій	Розробка й апробація моделі зовнішнього стандартизованого тестування для забезпечення моніторингу якості освіти та рівного доступу до вищої освіти. Створення умов для становлення системи зовнішнього тестування на національному рівні з метою забезпечення безперервного зв'язку між середньою та вищою освітою.
2	Навчальний курс „Європейські студії”	Розробка та впровадження в навчальні заклади інтегрованого курсу „Європейські студії” на модульній основі, підготовка вчителів, створення мережі шкільних євроклубів та Інформаційного ресурсного центру „Європейські студії” для учні та вчителів.
3	Мережа центрів освітньої політики: аналіз, розвиток і впровадження	Створення системи інституційного впливу на освітню політику в Україні, налагодження співпраці між найактивнішими освітянами, батьками, громадськими організаціями та органами управління освітою з метою сприяння освітній реформі. Формування мережі центрів освітньої політики в регіонах України.
4	Мережа інформаційно-консультативних центрів „Освіта”	Підвищення кваліфікації українських науковців, студентів, аспірантів під час навчання та стажування за кордоном. Сприяння інтеграції України в міжнародний освітній простір.

Цільовою аудиторією операційних проектів стали студенти, аспіранти, науковці, викладачі вищих навчальних закладів, учні та вчителі середніх навчальних закладів, громадські організації, які займаються проблемами освіти, наукові інституції.

Результати діяльності вказаних проектів за 2003 рік.

Проект „Центр тестових технологій” реалізується у тісній співпраці з Міністерством освіти і науки України. Міністерство надає нормативно-правовий супровід в рамках проведення експерименту щодо зовнішнього тестування навчальних досягнень учнів та легітимізує сертифікати з результатами. Протягом року в рамках проекту було проведено цикл семінарів і тренінгів, присвячених удосконаленню технології та логістики зовнішнього тестування, підвищенню якості тестових завдань, про-

ведено Міжнародну науково-практичну конференцію „Вимірювання навчальних досягнень школярів і студентів: методологічні основи, гуманістичні, технологічні аспекти” за участю міжнародних експертів.

Під час виконання проекту було налагоджено взаємодію та співпрацю з державними органами та освітніми неурядовими організаціями. Завдяки цієї співпраці було реалізовано спільний проект МФВ, Міністерства освіти і науки України, Програми розвитку Організації Об’єднаних Націй, Інституту Відкритого Суспільства – Будапешт та Видавничого дому „Шкільний світ” „Інновація і оновлення освіти для покращення добробуту і зниження рівня бідності”, а результатом проекту стало видання матеріалів дослідження „Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики”. Її підготували незалежні експерти з проблем управління, фінансування, змісту й моніторингу якості освіти та рівного доступу до якісної освіти. Завдяки проекту освітня політика в Україні вперше стала предметом активного обговорення у широких громадських колах.

Проект Міжнародного фонду „Відродження” та Асоціації керівників шкіл м. Києва „Навчальний курс „Європейські студії” цілковито відповідає напрямкам Державної програми інформування громадськості з питань європейської інтеграції України на 2004–2007 роки. У рамках проекту розроблено концептуальні засади змісту освіти для європейського виміру України та створено навчально-методичне забезпечення курсу, яке включає в себе програму курсу, навчальний посібник для учнів „Європейські студії”, методичні рекомендації для вчителів курсу та рекомендації з організації позакласної роботи „Як організувати шкільний Євроклуб”.

До виконання проекту „Мережа центрів освітньої політики” залучились Центр аналітичних досліджень в освіті (Київ), представництва Асоціації керівників шкіл України в Харкові, Рівному, Одесі, Центр освітньої політики м. Львова, у рамках проекту було проведено експертизу Проекту державного стандарту базової і повної середньої освіти і створено документ „Експер-

тний огляд Проекту Державного стандарту базової і повної середньої освіти”. Даний документ є підсумком співпраці багатьох українських і міжнародних організацій: Міжнародного фонду „Відродження”, Міністерства освіти і науки України, ЮНІСЕФ, Програми розвитку ООН, Британської Ради, Академії педагогічних науки України, Центру аналітичних досліджень МФВ, Благодійного фонду „1 вересня”, видавництва „Шкільний світ”, Центру тестових технологій МФВ, Інституту відкритого суспільства (Будапешт), Центру освітньої політики м. Львова, Асоціації керівників шкіл України.

У результаті діяльності Мережі Інформаційно-консультативних центрів „Освіта” 11 українських студентів отримали стипендії на навчання в англійських університетах, 5 науковців відвідали з одномісячними візитами університети Оксфорду та Кембриджу, 53 студенти навчалися в Центральньо-європейському Університеті, 20 науковців взяли участь у літній школі ЦЄУ.

Вивчення та аналіз реалізації соціально-педагогічних проектів в Україні показав, що цей процес відбувається ще досить хаотично і не носить дослідницький характер, не вироблені вимоги до відбору учасників проектної діяльності та форми відповідальності за результат проекту. Впровадження проектно-технологічної діяльності учасників навчально-виховного процесу відбувається за допомогою розробки різних моделей (моделювання, тобто проектування) і потребує навчання умінь щодо розробки технологій просування (реалізації) проекту, таких, наприклад, як:

- Вивчення та аналіз попиту на освітню ініціативу;
- Реалізація пілотних проектів з метою вироблення технологій і методик реалізації цілей і завдань через організацію просвітницьких і освітніх процесів; Розробка та проведення навчальних програм, семінарів, підготовка спеціалістів, експертів;
- Формування інформаційного простору (поля) – проведення системної PR-компанії, інформаційно-методичне забезпечення;

- Моніторинг поетапного та кінцевого результату;
- Створення нормативного забезпечення – розробка та прийняття змін до нормативно-правових актів законодавчого рішення; вироблення та затвердження норм і стандартів;
- Ресурсне забезпечення процесу впровадження і поширення досвіду;
- В будова (включення) в існуючу систему отриманих результатів та досягнень;
- Аналіз результатів проектно-технологічної діяльності учасників навчально-виховного процесу та планування подальшого розвитку ідей проекту.

Як бачимо, процес проектування є процесом технологічним і залежить від правильно організованої взаємодії усіх учасників цієї діяльності – створення інноваційно-творчого середовища, механізмів самореалізації особистості, нових ролей вчителя та інші. Для вирішення зазначених питань будуть продовжені подальші дослідження.

Сучасне суспільство намагається відійти від авторитарних моделей освітніх систем, збагатитися досвідом світового співтовариства.

Тому сьогодні цілком назріла потреба у цілеспрямованій науково-пошуковій, дослідницькій, експериментальній, методолого-методичній роботі щодо формування типової національної програми шкільної соціалізації. Наявність такої моделі уможливила б, стимулювала та впорядковувала розробку відповідних програм у кожній школі, з необхідною їх прив'язкою до загальних та специфічних умов, можливостей і завдань їхньої діяльності.

Проектна діяльність передбачає розвиток нових форм організації праці, в яких базовими ціннісними якостями суб'єкта діяльності є ініціативність, інформаційний аналіз, варіативність мислення, відповідальність.

Проектно-технологічна діяльність учасників навчально-виховного процесу – необхідний елемент інноваційної освіти.

У більшості сучасних педагогічних експериментів і пошуків сучасності має місце проектна форма роботи. Для досягнення мети проекту та просування його учасників в особистому розвитку необхідно створити сприятливі умови для творчої активності членів колективу, формуванню з учасників спільноти людей, які зацікавлені в індивідуальному самоудосконаленні та досягненні колективних цілей і завдань. Проектна діяльність учасників навчально-виховного процесу пов'язана не тільки з розвитком нових форм організації праці і формуванням певних умінь і навичок, але виходить на більш широкий процес – соціалізацію, формування особистості як суб'єкта системи соціальних зв'язків у сучасному міжнародному співтоваристві.

Література

1. Беспалько В. П., Основы теории педагогических систем. – Воронеж: Воронежский университет, 1977. – 240 с.
2. Заир-Бек У.С., Основы педагогического проектирования. – Санкт-Петербург, 1995. – 216 с.
3. Исследования по общей теории систем // Сборник переводов / Под ред. В. Н. Садовського и Э. Г. Юдина. – Москва: Прогресс, 1969. – 520 с.
4. Новиков Д.А., Механизм функционирования многоуровневых организационных систем. – Москва: Фонд „Проблемы управления”, 1999. – 150 с.
5. Перегудов Ф. И., Тарасенко Ф. П., Введение в системный анализ. – Москва: Высшая школа, 1989. – 367 с.
6. Янг С., Системное управление организацией. – Москва: Сов. радио, 1970. – 155 с.
7. Моисеев М. Н., Элементы теории оптимальных систем. – Москва: Наука, 1974. – 528 с.
8. Лазарев В. С., Системное развитие школы. – Москва: Педагогическое общество России, 2002. – 304 с.
9. Монаков В. М., Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. – Волгоград, 1995. – 220 с.
10. Клименко А., Подколзина О., Проектная деятельность учащихся. Дайджест школа пед. идей та технологій. – 2003. – № 4, с. 45-49.

11. Лавриченко Н. М., Педагогіка соціалізації: європейські абриси. – Київ: ВІРА ІНСАЙТ, 2000. – 444 с.

Streszczenie

W artykule *Projekty socjalno-pedagogiczne – realna droga ku integracji z międzynarodowym systemem oświatowym* Autorka ukazuje istotę nowego sposobu nauczania – metody działalności projektowanej polegającej na prowadzeniu działań praktycznych, rozwijaniu komunikacji. Metoda ta sprzyja formułowaniu się intelektualnych i ogólnokulturowych wartości, rozwija takie zdolności jak: inicjatywa, współpraca, nawyki pracy grupowej, myślenie krytyczne, umiejętność podejmowania decyzji.

Autorka dokonuje analizy różnorodnych międzynarodowych projektów realizowanych na Ukrainie. Szczególną uwagę zwrócono na działalność Międzynarodowego Funduszu „Odrodzenie”, poszukującego innowacyjnego modelu systemu oświatowego, wzbogaconego doświadczeniami współpracy międzynarodowej. Podkreśla się, że projekty wykonywane przez uczestników procesu dydaktyczno-wychowawczego sprzyjają formowaniu się osobowości jako podmiotu systemu relacji społecznych we współczesnym świecie.

Микола Б. Євтух

Болонський процес: стратегічні цілі і тактика реалізації

25 травня минуло 6 років з того часу, коли у Парижі міністри, що відповідають за освіту у Великій Британії, Німеччині, Італії і Франції, підписали Спільну декларацію про гармонізацію архітектури європейської системи вищої освіти, у тексті якої зазначається, що єдина Європа – це не тільки спільна валюта, вільне переміщення трудових ресурсів, безмитна торгівля, а й підсилена інтелектуальна, культурна і технічна база соціально-економічного розвитку європейського континенту, що забезпечується насамперед завдяки ефективній діяльності вищих навчальних закладів, і в першу чергу провідних університетів.

Університети, як відомо, з'явилися у Європі понад три століття тому. Окремі з них, такі як Сорбонна, Оксфордський, Кембриджський, Болонський та інші стали сьогодні національними і континентальними символами. То ж природно, що у них мала б навчатися найталановитіша молодь з будь-якої європейської чи позаєвропейської країни. І якщо раніше це було можливо, а тому більша частина з плеяди світових геніїв – це випускники зазначених вище навчальних закладів, то сьогодні істотні національні відмінності у системах вищої освіти, мовні й економічні бар'єри та інші чинники унеможливають концентрацію науково-педагогічних кадрів та студентської молоді (так званої континентальної інтелектуальної еліти) у вивірених часом кузнях світочів науки і техніки світового масштабу.

Сьогодні, ми є свідками невпинного і стрімкого розвитку техніки і технології. Ці зміни спричиняють необхідність підготовки фахівців вищої якості або нових спеціальностей у незначній кількості. Відмінність у рівні соціально-економічного розвитку окремих країн є причиною того, що не усім їм є потужним розв'язання першої проблеми і доцільним вирішення

другої. Іншими словами, ми стоїмо на порозі гострої і об'єктивної необхідності інтеграції освітніх систем різних європейських країн. А для цього ми маємо адаптувати національні системи вищої освіти, виробити спільну уніфіковану організаційно-функціональну модель вищого навчального закладу першої чверті двадцять першого століття, докласти чималих зусиль для подолання мовних бар'єрів у Європі, забезпечити однакові стартові матеріальні, фінансові та кадрові умови для тих вищих навчальних закладів, які, переступивши межі Зони європейської вищої освіти, тим самим вступають у гостру конкурентну боротьбу, розв'язати економічні аспекти проблеми рівного доступу до якісної європейської освіти.

Уніфікуючи систему вищої освіти Європи, ми тим самим стандартизуємо вищі навчальні заклади європейських країн, що робить можливим студентам розпочинати навчання в одному навчальному закладі, продовжувати в іншому, а завершувати в ще іншому. Причому ці вищі навчальні заклади можуть бути розташовані як в одній країні, так і в декількох. При цьому відпаде необхідність ліквідації академізми, спричиненої як відмінностями національних класифікаторів професій і відповідних переліків спеціальностей, за якими провадиться підготовка у ВНЗ, так і розбіжностями в навчальних планах і програмах з тієї чи іншої спеціальності.

Введення єдиних орієнтирів розвитку національних систем вищої освіти і приведення ВНЗ у відповідність з ними створює унікальні можливості для реалізації наукового і педагогічного потенціалу викладачів вищої школи. Тепер з власноруч розробленим і апробованим у рідному університеті курсом можна об'їздити усю Європу за умови відсутності мовного бар'єру і наявності відповідаючої європейським стандартам кваліфікації.

Зазначене вище розкриває явні об'єктивні фактори, які спричиняють інтеграційні освітні процеси у Європі, та позитивні наслідки від такого об'єднання. Водночас не слід упускати й те, про що прямо не говориться у жодному з документів, що сто-

суються створення Зони європейської вищої освіти. Якщо взяти до уваги, що вища освіта для іноземних студентів є платною (причому платять за навчання студенти–іноземці у середньому у півтора рази більше, ніж місцеві), а також той факт, що ініціаторами створення європейського освітнього простору виступили країни, кожна з яких налічує по декілька десятків висококласних і потужних університетів, то можна зробити однозначний висновок щодо наявності економічних інтересів цих країн серед благородних поривів, спрямованих на підвищення інтелектуального потенціалу людства у планетарному масштабі, задоволення соціально-економічних інтересів окремих країн та створення умов для оптимальної реалізації інтелектуально-творчих здібностей викладачів і студентів. Сказане підтверджує те, що у нікого не викликає сумніву: без державної підтримки малих ВНЗ вони не витримають конкуренції з провідними вищими навчальними закладами, що функціонують у соціально-економічно і науково-педагогічно передових країнах. Як наслідок такого перерозподілу фінансових потоків системи вищої освіти в одних країнах отримують додатковий поштовх для розвитку, в інших – від'ємний приріст.

Зрештою, маємо пам'ятати і про те, що впродовж років Європа інтелектуально знекровлюється внаслідок виїзду науково-технічних працівників до США, що зумовлюється кращими умовами для науково-педагогічної діяльності. Останнє у свою чергу спричинене можливістю концентрації великих капіталів у різні галузі науки і техніки. Отже, щоб протистояти США у науково-технічному плані, Європа перш за все має об'єднатися академічно. За такого об'єднання на кожну країну неминуче чекає участь у спільних великомасштабних науково-технічних проектах з неодмінним їх фінансуванням і помітним зиском для одних та примарною вигодою для інших.

Не зважаючи на те, що початок інтеграційним освітнім процесам у Європі було покладено Сорбонською декларацією, створення єдиного європейського освітнього простору синонімічно називають Болонським процесом. Насамперед тому,

що саме у м. Болонья 19 червня 1999 року міністри, що відповідають за вищу освіту, двадцяти дев'яти європейських країн підписали спільну заяву Зона європейської вищої освіти. Це, фактично, означало, що кожна країна, яка входить до Зони європейської вищої освіти, бере на себе зобов'язання:

1. Запровадити у себе систему зрозумілих і легко зіставних академічних ступенів, у тому числі через запровадження єдиного за формою додатка до диплома, для забезпечення можливості працевлаштування європейських громадян і підвищення міжнародної конкурентоздатності європейської вищої освіти.
2. Запровадити у себе систему, побудовану на двох циклах. Доступ до другого циклу навчання має передбачати успішне завершення першого циклу тривалістю не менше трьох років. По завершенні першого циклу навчання випускники отримують академічний ступінь бакалавра. Другий цикл навчання спрямовується на отримання академічного ступеня магістра і/або наукового ступеня доктора. Зазначені ступені мають визнаватися на європейському ринку праці як кваліфікації відповідного рівня.
3. Запровадити у себе систему кредитів за типом ECTS, що унормує навчальну діяльність студента, зробить можливим накопичення ним залікових одиниць впродовж життя і отримання відповідного ступеня по досягненні їх необхідної кількості, забезпечить йому можливість безпроблемно переходити з одного навчального закладу в інший, спричинить появу мережі мобільних освітніх центрів, що не мають статусу вищого навчального закладу, але мають право надавати сертифіковані освітні послуги, зароблені кредити в яких визнаються вищими навчальними закладами при прийомі на навчання і присудженні академічного ступеня.
4. Сприяти мобільності науково-педагогічного й адміністративного персоналу, а також студентської молоді

шляхом подолання перешкод до ефективного здійснення вільного пересування; для цього національні законодавства у галузі вищої освіти мають заохочувати викладачів, дослідників і адміністративний персонал до провадження досліджень, викладання та стажування в європейському регіоні, передбачаючи соціально-трудова зарахування затраченого ними на це часу, тощо, забезпечувати необхідне правове поле для направлення на навчання у європейські країни – члени Зони європейської вищої освіти своїх громадян та ефективного навчання іноземців у власній країні.

5. Сприяти європейському співробітництву у забезпеченні якості освіти, що передбачає вироблення транснаціональних стандартів освіти і їх дотримання кожною національною системою освіти, заснування загальноєвропейських акредитаційних агентств, незалежних від національних урядів і міжнародних організацій, що у своїй діяльності покладатимуться не на тривалість чи зміст навчання, а на знання, уміння і навички, що отримують випускники, а це вимагає забезпечення доступу до зовнішнього моніторингу якості національної системи вищої освіти.
6. Сприяти виробленню і запровадженню спільних європейських поглядів у галузі вищої освіти на рівні уніфікації класифікатора професій та переліку спеціальностей, за якими проводиться підготовка у ВНЗ, освітньо-кваліфікаційних та освітньо-професійних вимог до спеціалістів, розробки навчальних планів і програм, дидактичного забезпечення навчально-виховного процесу у вищій школі, організації практичної підготовки майбутніх фахівців та залучення студентської молоді до наукових досліджень і технічних розробок.

Створення Зони європейської вищої освіти – це тривалий процес, завершення якого заплановано на 2010 рік. З часу

написання заяви про приєднання національний уряд, органи управління вищою освітою беруть на себе зобов'язання наближати власну систему вищої освіти до загальноєвропейських стандартів. Потрібно зазначити, що оголошені у Болоньї орієнтири не є догмою, правильність їх відстежується, а результати запровадження постійно обговорюються. Вперше міністри, які відповідають за вищу освіту, тридцяти двох європейських країн обговорювали практичні наслідки вибраного курсу на створення єдиного європейського освітнього простору у травні 2001 року під час зустрічі у Празі. Підтверджуючи правильність прийнятих у Болоньї стратегічних напрямів модернізації вищої освіти у Європі, міністри вказали також на важливість запровадження у країнах Зони європейської вищої освіти стратегічного курсу на навчання протягом усього життя, що має розв'язати проблему конкурентоспроможності фахівців та соціально-економічного розвитку Європи через використання нових технологій. На цій же зустрічі вказувалось на те, що вищі навчальні заклади разом зі своїм науково-педагогічним і студентським корпусом мають стати активними учасниками творення Зони європейської вищої освіти. У Комюніке наголошується також на тому, що якість вищої освіти і наукових досліджень у ВНЗ мають стати важливими і визначальними чинниками привабливості і конкурентоспроможності Європи.

Важливою подією у розбудові Зони європейської вищої освіти була третя зустріч міністрів, що відповідають за вищу освіту, яка відбувалася у Берліні 19–20 вересня 2003 року. Особливістю документів, прийнятих на ній, є те, що в них не тільки підтверджується правильність курсу на європейську освітню інтеграцію і уточнюється чи розширюється коло невідкладних у зв'язку з цим завдань, а й визначаються терміни поетапної реалізації завдань національними системами освіти, що є необхідними для їх входження у Зону європейської вищої освіти. Зокрема, у плані забезпечення якості європейської вищої освіти усі країни, що мають намір увійти до Зони європейської вищої освіти, мають до 2005 року створити національні системи

із забезпечення якості, що відповідатимуть переліченим у Комюніке вимогам. На цій же зустрічі країни – учасниці Болонського процесу зобов'язалися до 2005 року розпочати реалізацію двоступеневої вищої освіти. Домовились також про те, що, починаючи з 2005 року, студентам видаватимуть Додаток до диплома на одній з поширених європейських мов. Вказана контрольна дата вибрана з тих міркувань, що на наступній зустрічі міністрів у Бергені (Норвегія, травень 2005 року) планується обговорити досягнуті успіхи у створенні єдиного європейського освітнього простору і деталізувати подальші кроки.

Зазначене вище спонукає поставити щонайменше п'ять запитань: Чи вигідно для Європи, щоб України увійшла у Зону європейської вищої освіти? Чи буде вигідним для України таке входження? Якими мають бути наші дії у тому випадку, коли для Європи приєднання України вигідне, а для нас ні? Що нам робити тоді, коли присутність України у Зоні європейської вищої освіти для нас вигідна, а для Європи ні? Зрештою, якими мають бути наші поспішні і виважені кроки в тому випадку, коли і для Європи, і для нас наше членство у Зоні європейської вищої освіти вигідне? Перекоаний, що сьогодні ми не маємо повних і точних відповідей на поставлені запитання. А визначатися потрібно, і не гаючи часу. З пошуком відповідей, з прийняттям конкретних рішень ми уже спізналися щонайменше на чотири роки. Тому постає резонне запитання, а чи не трапиться так, що ми однозначно позитивно визначимося зі своїм членством, але тоді, коли Зона європейської вищої освіти стане закритою для нових членів. Той факт, що нам потрібно за шість років зробити те, на що більшості європейських країн відводиться десять років, навіює такі побоювання.

Streszczenie

W artykule *Proces boloński: cele strategiczne i taktyka realizacji* dokonano przeglądu deklaracji *Strefa europejskiego nauczania wyższego*, podpisanej w roku 1999 w Bolonii przez ministrów odpowie-

działnych za oświatę 29 krajów europejskich. Podpisując powyższą deklarację, która ma na celu unifikację i integrację systemów wyższej oświaty w państwach Europy, ministrowie podjęli następujące zobowiązania: wprowadzenie jedyne go systemu nadawania stopni naukowych; wprowadzenie dwustopniowego systemu nauczania (ukończenie pierwszego daje tytuł bakalarza, natomiast drugiego – magistra i/lub doktora); wprowadzenie systemu punktacji ECTS; sprzyjanie mobilności kadry naukowo-pedagogicznej i administracyjnej; nawiązanie współpracy europejskiej w dziedzinie jakości oświaty; wprowadzenie wspólnych wymogów dotyczących kwalifikacji pracowników naukowych, opracowanie planów i programów naukowo-dydaktycznych, organizacji praktyk studentów i specjalistów różnych dziedzin.

W dalszej części artykułu Autor przypomina wyniki spotkań roboczych ministrów oświaty w Pradze w 2001 roku oraz w Berlinie w 2003 roku, podczas których omawiano postępy realizacji postanowień bolońskich, a także stawia pytania o miejsce Ukrainy w procesie europejskiej integracji systemów nauczania.

**Praca z rodziną
oraz jej terapeutyczne problemy**

Barbara Józefik

Zmieniające się rodziny, zmieniająca się terapia rodzin

Nasze z góry przyjęte opinie nie pozwalają dotrzeć do nas słowem innego. Dopiero gdy go słuchamy, zaczynamy coś rozumieć, dopiero w rozmowie sens się tworzy, gdyż nigdy nie jest gotowy.

Barbara Skarga, 2002

Wprowadzenie

W ostatnim półwieczu, w obszarze kultury zachodnioeuropejskiej, obserwujemy złożone przemiany społeczno-ekonomiczno-kulturowe, dotyczące wielu dziedzin życia, w tym także funkcjonowania rodziny. Takie zjawiska, jak: wyraźne zmniejszenie się liczby dzieci w rodzinie; wzrost rozwodów sięgający 50%, wzrost związków nieformalnych, rodziców samotnie wychowujących dzieci, rodzin rekonstruowanych; praca obojga rodziców w pełnym wymiarze godzin, migracja, rozluźnienie więzów z dalszą rodziną – w niekwestionowany sposób modyfikują strukturę i funkcje rodziny oraz wzory życia rodzinnego¹.

Zachodzące zmiany często określane są jako wyraz tendencji ponowoczesnych. W uproszczeniu oznacza to odchodzenie od jednolitych założeń i modeli na rzecz wielokulturowości, wieloetniczności. Zakłada to zarazem zgodę na pluralizm systemów wartości, sposobów życia. Oznacza zaproszenie do dialogu społecznego na równych prawach uczestników różnej płci, wieku, koloru skóry, pochodzenia etnicznego, orientacji seksualnej.

W opisywanym procesie ogromną rolę odgrywają procesy technologiczne, cywilizacyjne (komputeryzacja, Internet, istnienie cyber-

¹ B. Carter, M. Mc Goldrick, *The family life cycle a Framework for family therapy*, New York 1988.

przestrzeni) zmieniające sposoby życia, komunikowania się i zachowania².

Pojawia się istotne pytanie, jak zachodzące przemiany wpływają na rodziny, w jaki sposób rodziny sobie z nimi radzą. Odpowiedź nie jest prosta, można jednak przybliżyć pewne istotne zjawiska.

Zmiany społeczno-kulturowe w Polsce a kryzys rodziny

Na wstępie warto przywołać pracę Margaret Mead³, która na podstawie swoich badań wyodrębniła trzy rodzaje rodzin zależnie od poziomu rozwoju kultury. Pierwszy typ określiła ona jako rodziny przed-industrialne. Jako główną wśród wielu ich cech należy wymienić istnienie hierarchii międzypokoleniowej, w ramach której osoby starsze wiekiem cieszą się autorytetem wynikającym z doświadczenia życiowego. Oznacza to, iż młodsze pokolenia uczą się od starszych, darzą ich szacunkiem, korzystają z ich wiedzy i mądrości życiowej.

Z kolei rodziny industrialne cechuje równość w relacjach rodzice–dzieci, rodzaj partnerstwa, który umożliwia otwarte dzielenie się doświadczeniami życiowymi. Stwarza to szansę na dialog międzypokoleniowy, w ramach którego obie strony uczą się wzajemnie od siebie. Ostatni typ rodzin postindustrialnych, charakterystyczny dla społeczeństw ponowoczesnych, wiąże się ze słabością rodziców jako źródła wiedzy, mądrości i doświadczenia, z którego mogą skorzystać dzieci. Szybko zmieniające się warunki życia, rozwój technologii, których opanowanie jest często trudne dla rodziców, a bardzo proste dla dzieci, powoduje, iż rodzice bardzo szybko tracą swoją pozycję dorosłego czy wiedzącego lepiej. Dzieci dostrzegają, iż rodzice często czują się zagubieni i nie rozumieją zachodzących zmian, trzymają się sztywno reguł nieprzystających do ewoluującego kontekstu. Konsekwencją tej swoistej nieobecności rodziców jest zagu-

² B. de Barbaro, *Nowe czasy – nowe problemy rodzinne – nowe zadania terapeutyczne*, w: G. Soszyńska (red.), *Pomagać rodzinie*, Lublin 2003.

³ M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa 1978.

bienie młodych ludzi, poszukiwanie systemu wartości poza rodziną, przejmowanie zachowań, stylu życia propagowanego przez kulturę masową i mass media⁴.

Przez ostatnie kilkanaście lat byliśmy w Polsce świadkami zachodzącej transformacji systemu społeczno-ekonomiczno-kulturowego. Jest zastanawiające, jak w tym procesie odnajdują się polskie rodziny. Biorąc pod uwagę bardzo duże zróżnicowanie społeczeństwa polskiego, jego rozwarstwienie, można założyć, iż będziemy mieli do czynienia z wszystkimi typami rodzin. W zamkniętych, izolowanych społecznościach napotkamy rodziny, które zaliczymy do typu przedindustrialnych, chociaż generalnie wydaje się, iż przeważać będą dwa pozostałe rodzaje konstelacji rodzinnych.

Szereg zjawisk identyfikowanych przez socjologów, psychologów, pedagogów, takich jak narastanie drastycznych zachowań agresywnych, w tym wśród dziewcząt, rozwój subkultur młodzieżowych, wzrost uzależnień, może być rozumiany jako wyraz kryzysu rodziny. Jego konsekwencją jest trudność sprostania wyzwaniom, jakie wnosi załamanie się opiekuńczego modelu państwa sprzed transformacji (czy raczej złudzenia, jakie dawał poprzedni system), wprowadzenie wolnego rynku, konkurencja, bezrobocie, konieczność dostosowania się do zmieniającego się modelu życia, obyczajowości i systemu wartości. Ważnym aspektem tego procesu jest pojawienie się nowych standardów życia, nastawienie na konsumpcję i dostęp do różnorodnych dóbr, pojawienie się nowego systemu wartości, w którym ważne miejsce zajmuje zdobycie wymiernego sukcesu, czy spostrzeganie edukacji jako swoistej trampoliny pozwalającej na osiągnięcie dobrobytu. Wiąże się z tym erozja wcześniejszego systemu wartości, wraz z tym, co określane było jako etos rodzin inteligentnych.

Jest zastanawiające, w jakim stopniu terapia rodzin uwzględnia czy dostosowuje się do opisywanych zmian, ewoluującego modelu rodzin, nowych problemów, z jakimi borykają się rodziny. Jak defi-

⁴ B. de Barbaro, *op. cit.*

niuje ona swoje cele, jakim posługuje się warsztatem terapeutycznym? Czy stanowić może próbę sprostania wyzwaniom, przed jakimi stają współczesne rodziny?

Kontekst historyczny terapii rodzin

Historia terapii rodzin, jednego z podstawowych nurtów współczesnej psychoterapii, liczy sobie 50 lat i w jej rozwoju możemy wyodrębnić dwie zasadnicze fazy. Pierwsza określana jest jako okres cybernetyki I rzędu, bazująca na klasycznym rozumieniu rodziny jako systemu rodzinnego, i druga – cybernetyki II rzędu, odwołująca się do ponowoczesnych teorii i ruchów filozoficznych, takich jak konstruktywizm i konstrukcjonizm społeczny.

Właśnie podejścia zaliczane do II okresu rozwoju terapii rodzin próbują odnieść się do zmieniającej się kultury i tych procesów, które wpływają na funkcjonowanie rodzin. Omawiane zjawisko jest oczywiście bardzo złożone i w ramach tego wystąpienia zostaną przedstawione tylko wybrane aspekty.

Kontekst kulturowy

Porównując style uprawiania terapii rodzin w dwóch wyodrębnionych przedziałach, można dostrzec, jak bardzo myślenie o rodzinie wpisane zostało w kontekst kulturowy. Oczywiście terapia rodzin zawsze uwzględniała szersze systemy, w jakich „zanurzona” była rodzina, tym niemniej pełny opis wzajemnych zależności między kulturą a sposobami definiowania rodziny i rolą terapeuty rodzinnego zawdzięczamy społecznemu konstrukcjonizmowi. Punktem zwrotnym w tym procesie jest odwołanie się do hermeneutyki rozumianej jako sztuka interpretacji i tłumaczenia.

Warto zaznaczyć, jak bardzo inspirujące były dla teoretyków terapii rodzin m.in. prace Gadamera: „każdy dialog z cudzą myślą, prowadzony z intencją zrozumienia drugiego człowieka, jest sam w sobie rozmową nigdy niemającą końca. Jest to prawdziwa rozmowa, w trakcie której usiłujemy odnaleźć *nasz* język – jako wspólny

(...). W rozmowie tej usiłujemy otworzyć się na partnera, tzn. do-
trzeć do tej wspólnej sprawy, w której się razem znajdujemy”. Zda-
nie to mogłoby stanowić motto dla wielu terapeutów rodzinnych
krytycznych wobec modeli rodzin sformułowanych w okresie I cy-
bernetyki, do których rodziny były porównywane i których funkcyj-
nowanie terapeuci rodzinni starali się zmodyfikować, tak aby speł-
niały oczekiwania wyrażane przez kulturę. Praktyki bazujące na
konstrukcjonizmie społecznym odchodzą bowiem od modeli rodzin-
nych, a koncentrują się na znaczeniu, jakie same rodziny nadają
swojej egzystencji.

Dialog, dyskurs, znaczenie

Punktem wyjścia dla tak rozumianej terapii jest koncentracja
uwagi na dyskursie i współtworzeniu znaczeń. Osoby i rodziny trak-
towane są jako kultury tworzące opowieści⁵. Tak jak wszystkie kul-
tury, rodziny opowiadają opowieści o tym, kim są, kim były i kim
będą. Narracje te mogą wyrażać *status quo*, mając zarazem moc kon-
stytutywną⁶. Spozrzeganie rodziny jako kultury pozwala na analizę
jej opowieści w szerszym kontekście socjo-polityczno-kulturowym,
dzięki czemu możemy traktować rodzinę jako subkulturę w szerszej
kulturze. Umożliwia to włączenie problematyki władzy, przemocy
i dominacji do dyskursu, co było trudne w metaforyce cybernetycz-
nej, a co jest w metaforę kultury wpisane w sposób ewidentny. Do-
datkowo widzenie rodziny jako kultury pozwala na połączenie jej
życiowej opowieści z historycznym aspektem doświadczenia.

Przyjmując kulturową, antropologiczną perspektywę, praktyki
terapeutyczne zmieniły swoją orientację, stając się bardziej otwarte
na współpracę. Pacjenci są postrzegani przez swoje twórcze możli-

⁵ A. D. Pare, *Of families and other cultures: the shifting paradigm of family therapy*, „Family Process” 31 (1995), s. 11–21.

⁶ M. White, D. Epston, *Narrative means to therapeutic ends*, New York 1990.

wości, siły, które pozwalają im pokonać trudności. Centralnym punktem odniesienia staje się to, jak pacjent interpretuje swoją sytuację życiową, a w efekcie, jak ją konstruuje⁷.

Istotne pytania, jakie pojawiają się w ciągu tak prowadzonej terapii, dotyczą tego:

- jak poszczególne osoby w rodzinie dochodzą do takiego a nie innego obrazu świata, relacji rodzinnych, obrazu siebie i innych członków rodziny;
- jakie jest miejsce znaczących osób, istotnych momentów życia, kluczowych decyzji w podtrzymywaniu danej opowieści;
- czy rodzinne narracje są wspólnie ustalane;
- czy są one podatne na modyfikacje, zmiany, nowe informacje i nowe doświadczenia⁸.

Pozwala to na równe traktowanie wszystkich członków rodziny w nadawaniu sensu swoim doświadczeniu. Pozwala zobaczyć, jak różni się język członków rodziny zależnie od przynależności pokoleniowej, płci, doświadczenia życiowego. Jak definiowane są obszary konfliktów w rodzinie i w jakim stopniu konflikty te powiązane są z trudnościami sprostania wyzwaniom niesionym przez czas.

Myśl feministyczna

Warto zwrócić także uwagę na rolę myśli feministycznej w omawianym okresie. Niewątpliwą zasługą ruchu feministycznego było podważenie tezy o równości kobiet i mężczyzn w kulturze i zwrócenie uwagi na patriarchalne konstrukty społeczne, w ramach których kobiety generalnie mają mniejszy status społeczny i możliwości wyboru⁹. Rozpoznanie problematyki nierówności zaowocowało podję-

⁷ H. A. Goolishian, H. Anderson, *Esej o zmianie teorii i zmianie etyki: spojrzenie historyczne i postrukturalne*. „AFTA”, winter 1991, 46, s. 6–10.

⁸ M. White, D. Epston, *op. cit.*

⁹ L. Braverman, *Feminizm i terapia rodzin: przyjaciele czy wrogowie*, w: idem (red.), *Podstawy feministycznej terapii rodzin*, Gdańsk 2003.

ciem szeregu działań zmierzających do zmiany praktyk życia społecznego w kierunku pełnego uczestnictwa w nim obu płci. Efektem tych działań jest rozwój tzw. *gender studies* i praktyki terapeutycznej uwrażliwionej na problematykę płci kulturowej.

Jeden z ważnych obszarów *gender studies* dotyczy transkulturowych badań nad kobietami. W ich efekcie opisano szereg zjawisk dotyczących m.in. zdrowia kobiet. Dowiedziono zależności pomiędzy występowaniem problemów psychicznych i złym funkcjonowaniem organizmu a czynnikami socjokulturowymi. Wśród nich wymienić należy:

- model rodziny, realizowany przez tradycyjny podział ról małżeńskich;
- czynniki ekonomiczne, takie jak niskie płace, niemożność rozwoju zawodowego kobiet, feminizacja nędzy, niewystarczająca ze strony państwa opieka nad dziećmi;
- czynniki psychologiczne, wyrażające się zespołem wyuczony bezradności, poczuciem winy i niedostosowania;
- czynniki polityczno-prawne, takie jak niezdolność do wpływu na własne otoczenie i warunki życia, niedostateczna ochrona przed wykorzystaniem, dyskryminacja w sferze zatrudnienia, brak dobrej i dostępnej opieki nad dziećmi¹⁰.

Zwrócenie uwagi na problemy kobiet zaowocowało pojawieniem się programów pomocy i rozwojem instytucji nastawionych na rozwiązywanie specyficznych problemów kobiet. Stąd ośrodki terapeutyczne dla kobiet będących ofiarami przemocy, rozwój schronisk, ośrodków udzielających konsultacji prawnej. Istotnym aspektem działań podejmowanych z perspektywy feministycznej stało się poszukiwanie takich sposobów pomagania, takich form psychoterapii, które wspierając kobiety, wzmacniałyby ich poczucie własnej warto-

¹⁰ J. M. Avis, *Pogłębianie świadomości: osobisty przewodnik po feminizmie i terapii rodzin*, w: Braverman L., (red.) *Podstawy feministycznej terapii rodzin*, Gdańsk 2003.

ści. Stąd w feministycznie zorientowanej psychoterapii świadome dążenie do redukcji hierarchii w relacji terapeutycznej, unikanie etykietyzowania, wspieranie mocnych stron kobiet, wykorzystanie kontraktu terapeutycznego tak, aby kobiety miały większą kontrolę nad terapią, zwrócenie uwagi na role kobiece i ich powiązanie ze społecznym kontekstem. Ta zmiana stylu terapii jest odpowiedzią na świadomość nierówności w relacji terapeutycznej i próbą jej zdekonstruowania.

Inny ważny nurt poszukiwań dotyczy badań nad różnicami płci i teoriami rozwoju kobiet¹¹. Badania nad różnicami płci prowadzone w obrębie wielu dziedzin: antropologii, psychologii, socjologii, biologii, historii dostarczają wielu danych, wyznaczając obszary doświadczeń wspólnych dla kobiet i mężczyzn i dookreślając te różnice. Obok wielu innych, mieszczą się wśród nich badania nad różnicami dotyczącymi komunikacji niewerbalnej, spostrzegania relacji rodzinnych i satysfakcji w małżeństwie, czasu poświęcanego zajęciom domowym i dzieciom, zróżnicowania w zakresie zatrudnienia, statusu, władzy, pozycji społecznej, a także przemocy w rodzinie.

Podsumowanie

Współczesne podejścia do terapii rodzin stawiają w centrum uwagi rodzinę jako taką, bez odnoszenia jej do normatywnych wzorów i modeli, zakładając, iż obszary zmiany muszą zostać zdefiniowane przez samych członków rodziny. Jest to spójne z ponowoczesnym rozumieniem psychoterapii jako sytuacji dyskursu, w którym terapeuta jest ekspertem od stworzenia warunków rozmowy, pozwalającej na wyłonienie się nowych znaczeń istotnych dla rodziny. Jest to zarazem pozycja, która umożliwia terapeutę otwarte odniesienie się do wnoszonej przez członków rodziny problematyki i rozu-

¹¹ J. M. Avis, *Feminist issues in family therapy*, w: F. P. Piercy, D. H. Sprenkle, (red.), *Family therapy sourcebook*. New York-London 1996.

micie jej w powiązaniu z kontekstem kulturowym, kontekstem czasów, w jakich żyjemy.

Dzięki temu szereg zagadnień zostało „odkrytych” i zasymilowanych przez terapię rodzin. Aby wymienić najważniejsze, należy wspomnieć problem przemocy, molestowania seksualnego w rodzinie, problematykę z *gender studies*. Podejście to chroni też terapeutę przed przyjęciem roli strażnika porządku społecznego. Wydaje się, że tak rozumiana terapia pozwala na wniesienie jako istotnych problemów wynikających ze zmieniającej się kultury. Oczywiście terapeuta nie ma gotowych odpowiedzi, sam będąc fragmentem kultury doświadcza wielu dylematów i wątpliwości. Koncentrując się na sensie (czy jego braku), jaki członkowie rodzin nadają swoim relacjom, ma jedynie możliwość odnieść się do tych obszarów życia rodzinnego, które są źródłem jego kryzysu.

Z tego punktu widzenia wydaje się, iż terapia rodzin przełamała ograniczenia, jakie towarzyszyły pierwszemu okresowi jej rozwoju, skonfrontowała się z wieloma często sprzecznymi czy niespójnymi narracjami, opisami czy teoriami, które stara się integrować jako odslony złożonej rzeczywistości.

Bibliografia

1. Avis J. M., *Feminist issues in family therapy*, w: F. P. Piercy, D. H. Sprenkle (red.), *Family therapy sourcebook*, New York–London 1996.
2. Avis J. M., *Pogłębianie świadomości: osobisty przewodnik po feminizmie i terapii rodzin*, w: L. Braverman (red.), *Podstawy feministycznej terapii rodzin*, Gdańsk 2003.
3. Barbaro de B., *Nowe czasy – nowe problemy rodzinne – nowe zadania terapeutyczne*, w: Soszyńska G. (red.), *Pomagać rodzinie*, Lublin 2003.
4. Braverman L., *Feminizm i terapia rodzin: przyjaciele czy wrogowie*, w: idem (red.), *Podstawy feministycznej terapii rodzin*, Gdańsk 2003.
5. Carter B., Mc Goldrick M., *The family life cycle a Framework for family therapy*, New York 1988.
6. Gadamer H. G., *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, Kraków 1993.
7. Gergen K. J., *The poetics of relationships. The Conference The Social Poetics of Therapeutic Conversations*, Marburg 1996.

8. Goolishian H. A., Anderson H., *Esej o zmianie teorii i zmianie etyki: spojrzenie historyczne i postrukturalne*, „AFTA”, winter 1991, 46, s. 6–10.
9. Pare A. D., *Of families and other cultures: the shifting paradigm of family therapy*, „Family Process” 31 (1995), s. 11–21.
10. White M., Epston D., *Narrative means to therapeutic ends*, New York 1990.

Summary

The paper presents the remarks on the family therapy development. Researchers distinguish two stages of family therapy development: the I cybernetic order and the II cybernetic order differ each other in terms of understating the family functioning, the aim of therapy, the role of family therapist, the techniques of therapy. In contemporary world families are confronted with many changes which become the challenge for the most of them. The question is whether family therapy can be helpful in looking for the solution of family therapy crisis. Important aspects of the issue are presented and discussed.

Grzegorz Iniewicz

Terapia rodziny – aktualne trendy i dylematy

Historia terapii rodzin wprawdzie nie jest długa, ale za to, można rzec, burzliwa. W dziedzinie psychopatologii zainteresowania rodziną rozpoczęły się po II wojnie światowej. Przyczyniły się do tego z jednej strony zainteresowania badaczy zwiększającym się wówczas znacznie zjawiskiem sieroctwa wśród dzieci i jego emocjonalnymi skutkami, przede wszystkim zaburzeniami procesów opisywanych jako przywiązanie, z drugiej, badania nad etiologią schizofrenii, kiedy po okresie koncentrowania się na aspektach biologicznych oraz procesach intrapsychicznych zaczęto uwzględniać szerszy kontekst społeczny, a przede wszystkim grupę zjawisk związanych z funkcjonowaniem rodziny¹.

Na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci w terapii rodzin możemy obserwować nie tylko zmiany dotyczące teoretycznych koncepcji funkcjonowania rodziny i sposobów prowadzenia terapii, ale również zmiany dotyczące granic terapii. W początkowym okresie w terapii rodzin dominowało myślenie linearne, co zapewne w znacznym stopniu spowodowane było tym, iż jej twórcy mieli wykształcenie psychoanalityczne. Gwałtowna zmiana nastąpiła wraz z pojawieniem się myślenia systemowego, opartego na ogólnej teorii systemów L. von Bertalanffy'ego (1984) i sięgającego swoimi początkami lat trzydziestych ubiegłego stulecia.

Podstawowe pojęcie, jakie się tu pojawiło – „system”, oznaczało *zbiór elementów tworzących pewną całość, który nie jest jedynie ich sumą*². Zastąpienie przyczynowości linearnej przyczynowością cyрку-

¹ B. de Barbaro, *Podstawy teoretyczne systemowej terapii rodzin w schizofrenii: rys historyczny*, w: idem (red.), *Schizofrenia w rodzinie*, Kraków 1999; R. Zazzo, *Przywiązanie*, w: idem (red.), *Przywiązanie. Ujęcie interdyscyplinarne*, Warszawa 1974.

² F. B. Simon, H. Stierlin, *Słownik terapii rodzin*, Gdańsk 1998; F. B. Simon, H. Stierlin, L. C. Wynne, *The language of Family Therapy*, New York 1985.

larną umożliwiło opisywanie rodziny jako systemu, w którym zachowania poszczególnych członków zaczęto rozpatrywać w kategoriach pętli sprzężeń zwrotnych. Do opisu zjawisk zachodzących w rodzinie zaczęto używać terminów stosowanych wcześniej w biologii czy cybernetyce, takich jak: ekwifinalność, ekwipotencjalność, otoczenie, homeostaza, morfostaza, morfogeneza i inne³. Konsekwencją pojawienia się idei konstruktywizmu i konstrukcjonizmu społecznego była rezygnacja z „prawdy absolutnej”, odpowiadającej ontologicznej rzeczywistości, zarówno jeśli chodzi o przyczyny psychicznych problemów, jak i poszukiwanie najlepszych rozwiązań, a także refleksja nad terapeutą, który jako obserwator i uczestnik systemu może być zaledwie jednym z uczestników dyskursu. Tym samym koncentracja terapeutów rodzinnych została zogniskowana na dialogu⁴.

Równoległe do zmian w teoretycznych koncepcjach stosowanych do zrozumienia procesów rodzinnych i pracy terapeutycznej, terapia rodzin pozostawała i pozostaje pod wpływem różnych idei. Do najważniejszych zaliczyłbym dotyczącą rodziny i pozycji kobiety refleksję feministyczną, która do terapii rodzin zaczęła przenikać od lat siedemdziesiątych⁵. Ważną rolę odgrywają również przemiany społeczno-kulturowe, zwłaszcza rewolucja seksualna lat sześćdziesiątych, czy też przemiany, które w Polsce dokonały się po roku 1989⁶.

Teoretyczne zaplecze terapii rodzin współcześnie charakteryzuje się bogactwem możliwych sposobów rozumienia procesów zachodzących w rodzinie, jak też metodami czy technikami pracy z rodzi-

³ Por. L. Drożdżowicz, *Ogólna teoria systemów*, w: B. de Barbaro (red.), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Kraków 1994.

⁴ B. Józefik, *Rozwój myślenia systemowego a terapia rodzin*, w: B. Józefik, L. Górniak (red.), *Ewolucja myślenia systemowego w terapii rodzin. Od metafory cybernetycznej do dialogu i narracji*, Kraków 2003.

⁵ J. M. Avis, *Feminist issues in family therapy*, w: F. P. Piercy, D. H. Sprenkle (red.), *Family therapy sourcebook*, New York–London 1996; Avis J. M., *Pogłębianie świadomości: osobisty przewodnik po feminizmie i terapii rodzin*, w: Braverman L. (red.), *Podstawy feministycznej terapii rodzin*, Gdańsk 2003.

⁶ L. Kocik, *Wzory małżeństwa i rodziny. Od tradycyjnej jednorodności do współczesnych skrajności*, Kraków 2002.

nami, mającymi różne problemy. Jednak zasadnicza kwestia, którą chciałbym poruszyć, dotyczy nie tyle samej terapii, co jej granic. Chodzi mianowicie o to, co obecnie stanowi istotę rodziny, a tym samym, kto właściwie powinien być obiektem oddziaływań terapeutycznych.

Punktem wyjścia tych rozważań musi stać się oczywiście rodzina, a dokładniej sposób jej rozumienia. Niebagatelność problemu polega na tym, iż nasze rozumienie rodziny przekłada się w praktyce na odpowiedź na pytania: kogo zapraszać, kogo mają dotyczyć nasze interwencje, czy też: kto powinien wziąć udział w dialogu o problemie? Nasze rozumienie rodziny jest tu oczywiście tylko jednym z czynników wpływających na te odpowiedzi, tym niemniej chyba dość istotnym, zwłaszcza że osoby określające siebie bądź też określane przez innych jako rodzina powiązane są w rzeczywistości różnego rodzaju więzami. Niebezpieczeństwo, które się tutaj pojawia, może polegać na stosowaniu stereotypów, czyli skrótowych, uproszczonych i wartościujących schematów myślowych, zwalniających nas z pogłębionej refleksji⁷.

Początki życia rodzinnego wydają się nie do ustalenia. I nie będzie chyba nadużyciem przyjęcie twierdzenia, iż rodzina, w takiej czy innej formie, istniała od początku ludzkości, niezależnie od tego, czy będziemy ją rozumieć jako coś naturalnego, czy też jako wynik uwarunkowań społecznych lub kulturowych⁸. Rozumienie rodziny jako podstawowej instytucji społecznej znajdujemy już w starożytności, u Platona w *Państwie*, chociaż postulował on ograniczenie wpływu rodziny na potomstwo, stając się rzecznikiem wychowania państwowego, czy też u Arystotelesa w *Polityce*, gdzie związki męża i żony oraz pana i niewolnika stają się fundamentem domu. Wpływy judaizmu to przede wszystkim zatwierdzenie monogamii, patriarchy i sakralizacja życia rodzinnego. Z kolei chrześcijaństwo wniosło do życia rodzinnego przede wszystkim nierozzerwalność małżeństwa. Na

⁷ Ibidem.

⁸ Ibidem.

katolicką naukę dotyczącą rodziny znaczący wpływ wywarły dzieła św. Augustyna i św. Tomasza, co znalazło swoje odzwierciedlenie w powstałym podczas soboru trydenckiego (1545–1563) prawie kanonicznym, zgodnie z którym najważniejszym celem małżeństwa jest prokreacja i wychowanie dzieci, a dopiero potem małżeńska pomoc czy też zaspokajanie potrzeb seksualnych. Zmiana tego stanowiska dokonała się podczas soboru watykańskiego II, gdy zaczęto podkreślać współlistnienie i równoprawność miłości i prokreacji.

Monogamia i patriarchat w zasadzie nie były podważane aż do XIX wieku, kiedy to zaczęły się ożywione dyskusje, popierane obserwacjami i badaniami, a dotyczące istoty, pochodzenia i struktury rodziny. Pojawienie się społeczeństw zindustrializowanych i rozwój tendencji demokratycznych wpłynęło na podważanie dotychczasowych przekonań i modeli życia rodzinnego. Obnażanie rzeczywistości życia rodzinnego zaczęło się odbywać nie tylko na terenie refleksji naukowej, ale również w literaturze. Warto tu chociażby wspomnieć ujawnianie patologii życia rodzinnego przez Ibsena w dramacie *Dom lalki (Nora)* czy też pokazanie walki płci posuwającej się aż do podważenia ojcostwa w *Ojcu* Strindberga.

Współczesna krytyka rodziny najwyraźniej wyrasta z nurtu feministycznego. Dotyczy ona przede wszystkim: rodziny nuklearnej jako jedynej uprawnionej formy, męskiej dominacji, gloryfikacji macierzyństwa i rodziny, ze względu na powszechność występowania w tych obszarach konfliktów wynikających głównie z przemocy i chęci podporządkowania sobie innych. Jednym z argumentów są tutaj znacznie częściej występujące wśród mężatek, w porównaniu z niezamężnymi kobietami, problemy emocjonalne. Na terenie terapii rodzin krytyka ta objęła między innymi niezauważanie związków między płcią i władzą, zastosowanie cybernetycznego języka do opisu relacji rodzinnych, wprowadzenie przyczynowości cyrkularnej, przesuwającej odpowiedzialność za przemoc na ofiarę oraz neutralność terapeuty⁹.

⁹ J. M. Avis, *op. cit.*, New York–London 1996; idem, *op. cit.*, Gdańsk 2003.

Szczególnie interesujące wydają mi się uwagi Flandrina (1998), dotyczące definiowania rodziny we Francji między XVI i XVIII wiekiem. Na podstawie analizy francuskich i angielskich słowników dochodzi on do wniosku, iż ówczesne definicje opierały się na dwóch elementach – wzajemnej zależności i pojęciu pokrewieństwa. Wzajemna zależność sprowadzana była do wspólnego zamieszkania, w języku angielskim *family* było synonimem czy wręcz czasami odpowiednikiem *household*. Pojęcie rodziny nie odnosiło się tutaj jedynie do osób spokrewnionych ze sobą, ale obejmowało również „przyjaciół domu” czy też służbę. W jednym ze słowników czytamy: „rodzina dotyczy domu złożonego z głowy i jego domowników, czyli kobiet, dzieci i sług”¹⁰. Z kolei pokrewieństwo łączyło tych, którzy byli „z jednej krwi po mieczu”, „pochodzili z jednego pnia”, „mieli w żyłach tę samą krew”. Jednak nie wykluczano z rodziny osób połączonych więzami powinowactwa. Wspólne zamieszkanie i pokrewieństwo znalazły się w definicji rodziny w XIX wieku i stanowią do dziś główny rdzeń jej rozumienia.

Zwracam na te poglądy uwagę, gdyż w moim przekonaniu powyższe elementy mogą być przydatne w dyskusji nad pojmowaniem rodziny w kontekście terapii. Niezależnie bowiem od teoretycznej koncepcji, którą posługuje się terapeuta, może powstać pytanie dotyczące tego, kto powinien być zaproszony do terapii czy też, kto powinien być celem jej oddziaływań. Chciałbym tu postawić hipotezę, iż w związku z coraz częstszymi sytuacjami, gdy dwoje ludzi wychowuje dzieci, które nie są biologicznym potomstwem przynajmniej jednego z nich, kiedy biologiczne rodzicielstwo przestaje być łączone ze wspólnym mieszkaniem z dziećmi czy nawet braniem udziału w wychowaniu, formalnie usankcjonowane związki niekoniecznie muszą przyczyniać się do ułatwienia odpowiedzi na powyższe pytanie. W takim razie, na czym można się oprzeć, udzielając takiej odpowiedzi? Dwie przesłanki wydają się tu istotne – uwzględnienie związków emocjonalnych lub/i wspólne zamieszkanie.

¹⁰ J. L. Flandrin, *Historia rodziny*, Warszawa 1998, s. 9–10.

Istnieje wiele teorii wyjaśniających funkcjonowanie rodziny¹¹. Jednak tą, która dla potrzeb terapii wydaje się najodpowiedniejsza jest teoria rozwojowa¹². Najistotniejszy aspekt funkcjonowania rodziny, który jest w niej kluczowy, to dynamiczne ujęcie interakcji zachodzących pomiędzy członkami rodziny. Relacje muszą być analizowane w kontekście fazy rozwojowej, w której znajduje się rodzina, gdyż zmienna ta sprawia, iż mogą się one od siebie diametralnie różnić. Duvall wyróżniła osiem faz cyklu życia rodziny: małżeństwo bez dzieci, para z małym dzieckiem, rodzina z dzieckiem (dziećmi) w wieku przedszkolnym, rodzina z dzieckiem (dziećmi) w wieku szkolnym, rodzina z nastolatkiem (nastolatkami), rodzina z dziećmi opuszczającymi dom, stadium pustego gniazda i faza starzenia się rodziców. Takie ujęcie rodziny, jak się wydaje, ułatwia nie tylko analizę emocjonalnych związków pomiędzy jej członkami, uwzględniając zmieniające się relacje, ale też zrozumienie w kontekście przeżyć poszczególnych jej członków sytuacji separacji, rozvodu czy rekonstruowania rodziny.

Jedną ze zmian, które możemy obserwować w terapii rodzin, jest odchodzenie terapeutów od pozycji tego, który wie lepiej, na rzecz wzmocnienia pozycji poszczególnych członków rodziny. Tak więc w centrum zainteresowania staje subiektywny świat przeżyć osób zgłaszających się do terapii. Wydaje się, iż podobna przemiana powinna dotyczyć kwestii uczestniczenia w terapii. Tak więc próbując odpowiedzieć na pytanie, kogo zaprosić do terapii, musimy spojrzeć na sytuację rodziny z perspektywy ich członków, a w sposób szczególnie uwzględnić łączące ich związki emocjonalne.

Przykładem, który może zilustrować, jak istotne są problemy i związki emocjonalne, niech będzie sytuacja mężczyzn w rodzinie i terapii, która także stała się obiektem zainteresowań przedstawi-

¹¹ Por. R. Hill, D. Hansen, *The identification of conceptual frameworks utilized in family study*, „Marriage and Family Living”, 22 (1960), s. 2–311; I. Namysłowska, *Terapia rodzin*, Warszawa 1997.

¹² E. M. Duvall E. M., *Marriage and family development*, New York 1977.

cieli myśli feministycznej¹³. W latach 70. charakterystyczne jest jeszcze małe zainteresowanie mężczyznami, męskością i ojcostwem, równocześnie feminizm zaczyna ponownie koncentrować się na diadycznej relacji matka–dziecko, którą wcześniej krytykował. Początek tych zainteresowań to lata 80., gdy pojawiają się liczne publikacje na ten temat, pisane głównie przez kobiety. Ich wspólną diagnozą jest konstatacja męskiego kryzysu tożsamości, wynikającego z dezaktualizacji starego wzorca mężczyzny jako wyposażonego w siłę żywiciela i opiekuna. Zaczyna się stawiać mężczyznom nowe wymagania: dzielenia domowych obowiązków, opieki nad dziećmi, uzewnętrzniania swoich uczuć w stosunku do partnerki i dzieci.

Refleksja nad męskością dotyczy również terapii. Mężczyźni szukają pomocy w trudnych sytuacjach rzadziej niż kobiety. Badania ujawniły, iż podczas problemów małżeńskich 2/3 pierwszych kontaktów nawiązują kobiety. Trzydzieści procent pierwszych spotkań w ramach terapii rodzin odbywa się bez ojców, którzy „pracują”, a jeśli przyjdą na spotkanie, to jednym z głównych celów terapii staje się zaangażowanie ojców/mężów w problemy rodziny. Również mężczyźni, chociaż częściej chorują, rzadziej udają się po pomoc i rzadziej notuje się ich absencje w pracy. Zjawiska te próbowano wyjaśnić na różne sposoby. Twierdzono na przykład, że mężczyźni rzadziej łączą symptomy chorobowe z emocjonalnymi problemami, co wynika z ich psychofizjologii: mężczyźni mniej koncentrują się na doznaniach cielesnych. Powodem tego mogą być też wzorce kulturowe: mężczyźni nie ujawniają problemów, bo to świadczy o ich słabości.

Podsumowując: obserwowane powszechnie przemiany życia rodzinnego stają się wysokiej wagi wyzwaniem dla specjalistów zajmujących się terapią rodzin. Jednym z głównych problemów oczekujących na rozwiązanie jest ustalenie tego, kto powinien zostać za-

¹³ M. O'Brien, *The place of men in a gender-sensitive therapy*, w: R. J. Perelberg, A. C. Miller (red.), *Gender and power in families*, London–New York 1990.

angażowany w proces terapii, gdy pacjentem staje się dziecko. Jak starałem się uzasadnić, najistotniejszą kwestią wydaje się w tym wypadku uwzględnienie emocjonalnych relacji panujących w danej rodzinie.

Bibliografia

1. Avis J. M., *Feminist issues in family therapy*, w: Piercy F. P., Sprenkle D. H. (red.), *Family therapy sourcebook*, New York-London 1996.
2. Avis J. M., *Pogłębianie świadomości: osobisty przewodnik po feminizmie i terapii rodzin*, w: Braverman L. (red.), *Podstawy feministycznej terapii rodzin*, Gdańsk 2003.
3. Barbaro de B., *Podstawy teoretyczne systemowej terapii rodzin w schizofrenii: rys historyczny*, w: idem (red.), *Schizofrenia w rodzinie*, Kraków 1999.
4. Drożdżowicz L., *Ogólna teoria systemów*, w: Barbaro de B. (red.), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Kraków 1994.
5. Duvall E. M., *Marriage and family development*, New York 1977.
6. Flandrin J. L., *Historia rodziny*, Warszawa 1998.
7. Hill R., Hansen D., *The identification of conceptual frameworks utilized in family study*, „Marriage and Family Living”, 22 (1960), s. 2-311.
8. Józefik B., *Rozwój myślenia systemowego a terapia rodzin*, w: Józefik B., Górniak L. (red.), *Ewolucja myślenia systemowego w terapii rodzin. Od metafory cybernetycznej do dialogu i narracji*, Kraków 2003.
9. Kocik L., *Wzory małżeństwa i rodziny. Od tradycyjnej jednorodności do współczesnych skrajności*, Kraków 2002.
10. Namysłowska I., *Terapia rodzin*, Warszawa 1997.
11. O'Brien M., *The place of men in a gender-sensitive therapy*, w: Perelberg R. J., Miller A. C. (red.), *Gender and power in families*, London-New York 1990.
12. Simon F. B., Stierlin H., *Słownik terapii rodzin*, Gdańsk 1998.
13. Simon F. B., Stierlin H., Wynne L. C., *The language of Family Therapy*, New York 1985.
14. Simon R., *W cztery oczy. Rozmowy z twórcami terapii rodzin. Haley, Erickson, Szasz, Minuchin, Maturana, Madanes, Satir*, Gdańsk 2001.
15. Bertalanffy von L., *Ogólna teoria systemów*, Warszawa 1984.
16. Zazzo R., *Przywiązanie*, w: idem (red.), *Przywiązanie. Ujęcie interdyscyplinarne*, Warszawa 1974.

Summary

There are a lot of notions of what constitutes a family. A few hundred years ago the family included everybody who lived under one roof. Nowadays the term „family” is not used as if it had one universal meaning. The problem of family definition seems to be important in a case of family therapy because it influences answers for the questions who should be invited to the therapy session and with whom a therapist should work.

Iwona Babuška

Rodzinne uwarunkowania procesu integracji uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych

Integracja ma za zadanie nieść korzyści i wielozakresową pomoc dla osób niepełnosprawnych. Jest kolejnym etapem, który dotyczy stosunku społeczeństwa do problemów życiowych i rehabilitacji osób upośledzonych. Jest ona wyrazem akceptacji miejsca i podmiotowej roli osoby niepełnosprawnej w życiu społecznym¹.

Spółeczna integracja szczególną realizację znajduje w systemie edukacji. System kształcenia integracyjnego „polega na maksymalnym włączeniu dzieci i młodzieży z upośledzonych do zwykłych szkół i placówek oświatowych, umożliwiających im – w miarę możliwości – wzrastanie w gronie zdrowych rówieśników”².

Z założeń kształcenia integracyjnego wynika więc, że uczeń z różnego typu niepełnosprawnością powinien w szkole ogólnodostępnej otrzymywać wsparcie, które pozwoli mu rozwijać się i w pełni korzystać z nauki szkolnej.

Aby integracja była procesem efektywnym muszą być spełnione pewne warunki. A. Hulek³ wymienia cztery grupy warunków poprawnego wprowadzenia integracji szkolnej:

- rewalidacja uczniów niepełnosprawnych,
- pozytywne postawy rodziców wobec integracji,
- pomoc ze strony nauczycieli i wychowawców świadczona dziecku niepełnosprawnemu,
- zmiany w strukturze funkcjonowania klasy i szkoły.

¹ M. Balcerek, *Przygotowanie dzieci i młodzieży niepełnosprawnej do życia w społeczeństwie*, „Szkoła Specjalna” 1986, nr 3.

² A. Hulek, *Integracyjny system kształcenia i wychowania*, w: idem, *Pedagogika rewalidacyjna*, Warszawa 1977.

³ A. Hulek, *Szkoła masowa wobec uczniów niepełnosprawnych*, „Kultura i Edukacja” 1993, nr 1.

Złożoność edukacji integracyjnej dostrzega również A. Maciarz⁴, która analizując warunki skuteczności integracyjnego systemu kształcenia specjalnego, za najważniejsze uznała:

- stosunek społeczeństwa do dzieci niepełnosprawnych, w tym szczególnie rodziców i nauczycieli,
- odpowiednie przygotowanie rodziców do opieki i wychowania dziecka niepełnosprawnego,
- wczesne leczenie i usprawnianie dziecka,
- dobór odpowiedniej formy kształcenia dla dziecka (przy istnieniu zróżnicowanych form stopnia integracji społecznej uczących się w nich dzieci niepełnosprawnych).

Podkreślenia wymaga to, że o powodzeniu społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych w równym stopniu decydują wszystkie czynniki, bowiem, jak słusznie zauważa A. Maciarz⁵ niedowład nawet jednego z nich może spowodować niepowodzenia, mimo dobrze zaangażowania pozostałych.

W rozważaniach na temat uwarunkowań i skuteczności integracji wskazuje się na istotną rolę jaką odgrywa środowisko rodzinne. Właściwy proces rewalidacji obejmujący swym zasięgiem zarówno rodziców, jak i ich niepełnosprawne dzieci powinien rozpocząć się z chwilą przekazania rodzinie informacji o zaburzeniach w rozwoju dziecka. Wielu rodziców wychowujących dzieci nie w pełni sprawne wspomina te doświadczenia jako największą traumę w swym życiu. Potwierdzają to badania przeprowadzone przez G. Kwaśniewską⁶, z których wynika, że sposób przedstawienia rodzicom diagnozy i informacji na temat procesu leczniczo-rehabilitacyjnego ich dziecka był niewystarczający. Rodzice w kontaktach ze specjalistami, nie zawsze rozumieją medyczną terminologię. Pozostają sami z zupeł-

⁴ A. Maciarz, *Integracja dzieci niepełnosprawnych*, Warszawa 1987.

⁵ Ibidem.

⁶ G. Kwaśniewska, *Wiedzieć wszystko o dziecku – wybrane problemy wczesnej diagnozy*, w: M. Kościelska, B. Aouila (red.), *Człowiek niepełnosprawny – sprawność w niepełnosprawności*, Bydgoszcz 2003.

nie nowymi, nierzadko przerastającymi ich możliwości problemami. Niewłaściwie przekazana informacja może stać się przyczyną depresji, apatii, zniechęcenia czy też rezygnacji z zadań i wysiłków związanych z wychowaniem niepełnosprawnego dziecka. W literaturze przedmiotu jedną z najczęściej wymienianych reakcji rodziców na wiadomość o zaburzeniach w rozwoju dziecka jest nieprzyjmowanie tego faktu do wiadomości. Rodzice wmawiają sobie i otoczeniu, że ich dziecko jest zdrowe. W praktyce przedłużenie w czasie tego rodzaju sytuacji ma swoje ujemne konsekwencje zarówno dla dziecka, jak i rodziców. Nie biorąc pod uwagę ograniczeń dziecka, rodzice mogą stawiać przed nim zadania często przekraczające jego realne możliwości lub przeciwnie – okazywać mu zbytnią troskliwość czy pobłażliwość. Wyręczając dziecko we wszystkim lub nie stawiając mu żadnych wymagań, rodzice ograniczają możliwości w opanowania przez nie nowych sprawności.

Jako środowisko rodzina ma stymulować rozwój i proces uspołecznienia dziecka. Jest to możliwe tylko przy pełnej akceptacji dziecka takim, jakie ono jest, ze wszystkimi jego wadami i zaletami. Istotne jest zatem, aby dostrzegać przede wszystkim pozytywne wartości, jakie ono wnosi w życie rodziców i całej rodziny. Rodzice akceptujący niepełnosprawne dziecko biorą aktywny udział w procesie jego rewalidacji. Efektywne w nim uczestnictwo wymaga od nich umiejętności specjalnego postępowania z dzieckiem, rozumienia jego potrzeb, możliwości rozwojowych oraz trudności przystosowawczych⁷.

Jednym z naczelnych zadań rodziców jest zaspokojenie potrzeb psychicznych dziecka. Według H. Spionek⁸ należą do nich: potrzeba pewności i poczucia bezpieczeństwa, potrzeba solidarności i łączności z bliskimi osobami, potrzeba miłości, potrzeba akceptacji i uznania. Zaspokojenie tych potrzeb jest uzależnione od wielu czynników, między innymi od postaw rodzicielskich. Nabiera to szczególnego

⁷ A. Maciarz, *op. cit.*

⁸ H. Spionek, *Rozwój i wychowanie małego dziecka*, Warszawa 1963.

znaczenia, kiedy rozpatrujemy rozwój i wychowanie dziecka niepełnosprawnego. Postawy rodzicielskie mogą być właściwe, stwarzające odpowiednie warunki psychospołeczne dla prawidłowego rozwoju dziecka oraz niewłaściwe, wpływające ujemnie na kształtowanie się jego osobowości⁹.

Prawidłowe postawy w postępowaniu z dzieckiem wymagają rozsądnej równowagi między jego zależnością a niezależnością, bowiem przesada w jednym i drugim przypadku skutkuje trudnościami w złożonym procesie, jakim jest integracja. Poszanowanie i rozwijanie autonomii dziecka rozumianej jako zdolność do decydowania o sobie w różnych sferach aktywności życiowej oraz do samodzielnego pokierowania zachowaniem w miarę posiadanych możliwości jest niewątpliwie jednym z podstawowych celów wychowania dzieci niepełnosprawnych w warunkach ich społecznej integracji. Myśląc o tych dzieciach, których uczestnictwo w działaniach kształtujących autonomię jest z różnych powodów ograniczone, dawanie dziecku właściwej dla jego wieku rozumnej swobody jest podstawowym zadaniem rodziców w działalności rewalidacyjnej. Rodzice pozwalający dziecku samodzielnie działać i dający mu do zrozumienia, że za wyniki tego działania jest odpowiedzialne, przygotowują go do samodzielnego życia i jednocześnie kształtują w nim poczucie szacunku do siebie samego. Taka postawa rodziców powoduje, że dziecko wie, czego się od niego oczekuje oraz to, że te oczekiwania są na miarę jego możliwości.

W rodzinie przede wszystkim rozwijają się pierwsze wyobrażenia dziecka o jego własnym miejscu w życiu społecznym. Rodzina daje dziecku podstawowe źródło wzorów społecznego funkcjonowania. Pozycja dziecka w rodzinie, a także stosunki między nim a rodzicami i rodzeństwem wyrażające się w pełnej akceptacji dziecka jako pełnowartościowego członka rodziny warunkują jego późniejsze funkcjonowanie w szkole oraz skuteczność integracji ze sprawnymi rówieśnikami.

⁹ M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie*, Warszawa 1969.

Kontakty dziecka w rodzinie należy rozpatrywać nie tylko na płaszczyźnie emocjonalnej, ale także zadaniowej. Na obu płaszczyznach są one równie istotne dla wychowania niepełnosprawnego dziecka. Stawianie przed dzieckiem zadań dotyczących życia codziennego, włączanie go w nurt życia rodziny warunkuje rozwój poczucia odpowiedzialności oraz wzrost pozytywnych przeżyć i motywacji osiągnięć. Zatem codzienne kontakty dziecka z najbliższymi, którzy traktując je na równi z pełnosprawnymi dziećmi, zapewniają mu pozycję równoprawnego partnera w pracy i zabawach, dają mu podstawę do prawidłowego przystosowania społecznego i funkcjonowania w roli pełnoprawnego ucznia w szkole. To, czy dziecko niepełnosprawne stanie się integralną częścią klasy, czynnie uczestnicząc w jej życiu, i jakim będzie członkiem grupy rówieśniczej, w dużej mierze zależy od jego rodzinnych doświadczeń.

Działania integracyjne realizowane w rodzinie niepełnosprawnego dziecka zwiększają jego szansę na poprawne i jakościowe bogate relacje z osobami sprawnymi. Stanowią tym samym silny bodziec do pokonywania trudności i obciążeń uwarunkowanych niesprawnością.

Nie wszyscy jednak rodzice przyjmują prawidłowe postawy wobec swoich dzieci. Nie sprzyja integracji nadmierna opiekuńczość (permissywność) rodziców, przejawiająca się w „dawaniu” dziecku przy zamykaniu „brania” od niego, niewielkich wymaganiach oraz w ponoszeniu skutków błędnie podejmowanych przez dziecko decyzji. Permissywność uniemożliwia dziecku przeżycie sukcesu, będącego następstwem własnego wysiłku, oraz pogodzenie się z porażką wskutek błędnie dokonanego wyboru¹⁰. Taka nadmiernie chroniąca, protekcyjna postawa wobec dziecka czasami bardziej utrudnia mu przystosowanie się do środowiska niż sama niepełnosprawność. Podobne, negatywne skutki może wywołać przecenianie możliwości dziecka, szczególnie w sytuacji gdy rodzice podjęli decyzję o wybo-

¹⁰ R. Ossowski, *Sytuacja życiowa dziecka niepełnosprawnego w szkole uspołecznionej*, w: R. Ossowski (red.), *Sytuacja życiowa dziecka niepełnosprawnego w rodzinie*, Bydgoszcz 1993.

rze klasy integracyjnej. Sam fakt posłania dziecka do szkoły masowej może powodować, że rodzice oczekują osiągnięcia przez nie wyników na równi z ich pełnosprawnymi rówieśnikami. Nie wszyscy rodzice są w stanie zaakceptować to, że dziecko, z którym wiązali już jakieś plany, nie będzie w stanie ich zrealizować, żądają więc od dziecka wysiłków przekraczających jego możliwości. Wskutek takich postaw rodzina nie spełnia podstawowych funkcji – stymulowania dyspozycji rozwojowych, zaspokajania potrzeb psychicznych oraz kompensowania braków i dysfunkcji¹¹.

Rezultaty rewalidacji dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych w klasie integracyjnej zależą od wielu czynników. Jednym z nich jest współdziałanie nauczycieli i rodziców, które ma o wiele większe znaczenie niż w przypadku dziecka o prawidłowym rozwoju. Nie sposób mówić nawet o zadowalających efektach integracji bez współpracy z rodzicami. Celem jej powinno być wypracowanie strategii osiągnięcia przez dziecko-ucznia sukcesów w szkole i domu rodzinnym. Rodzice są w szczególny sposób odpowiedzialni za stwarzanie atmosfery sprzyjającej integracji. Dziecko niepełnosprawne robi postępy, jeżeli istnieje zrozumienie wymagań szkolnych i akceptacji ich ze strony rodziców. Gwarancją dobrej współpracy nauczycieli i rodziców jest na pewno atmosfera wzajemnego zaufania i szacunku, otwarcia na pytania, jak również na krytykę. Sukces w pracy z rodziną dziecka jest przecież początkiem sukcesów ucznia w szkole.

Istotną rolę dla przebiegu i efektów procesu integracji, a w konsekwencji i efektów rewalidacji dziecka, odgrywa pozytywna postawa rodziców w stosunku do tej formy kształcenia. Rodzice dzieci niepełnosprawnych muszą zrozumieć ideę integracji oraz funkcję jaką będą pełnić w tym procesie. Powinni mieć świadomość, że od początku są partnerami i współtwórcami osiągnięć i sukcesów dziecka i jednocześnie wsparciem w sytuacjach pojawiających się trudności.

¹¹ Z. Sękowska, *Znaczenie rodziny w rewalidacji dziecka niepełnosprawnego*, w: R. Ossowski (red.), *Sytuacja życiowa dziecka niepełnosprawnego w rodzinie*, Bydgoszcz 1993.

Dokonując wyboru takiej opcji edukacji, powinni kierować się dobrem dziecka, stanem jego rozwoju, możliwościami i potrzebami wynikającymi z jego niepełnosprawności. Mając to na uwadze, H. Bożyszkowska wymienia obowiązki, jakie mają rodzice względem szkoły integracyjnej, która prowadzi proces rewalidacji ich dziecka. Należą do nich:

- „czynne zainteresowanie się programem pracy placówki,
- pomoc w realizacji zamierzonych celów rewalidacyjnych,
- aktywne uczestnictwo w życiu placówki,
- współpraca z nauczycielem, psychologiem, logopedą, lekarzem na rzecz dziecka,
- prowadzenie jednolitego kierunku oddziaływania w zakresie rewalidacji”¹².

Jednocześnie szkoła, przyjmując na siebie obowiązek kształcenia i wychowania dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, powinna pamiętać o potrzebach rodzin dzieci niepełnosprawnych. Rodzice po wielu latach zmagania z chorobą dziecka, pokonywania trudności zarówno natury psychicznej, jak i problemów ekonomiczno-społecznych bardzo często są po prostu „wypaleni”. Od szkoły oczekują korzystnego klimatu społecznego i autentycznego wsparcia swoich działań. Dlatego zadaniem szkoły jest zapewnienie profesjonalnej pomocy ze strony specjalistów w procesie rewalidacyjnym dziecka i objęcie tą formą opieki całej rodziny wychowującej dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Należy wziąć pod uwagę, że konieczność bardzo intensywnej pracy z dzieckiem w domu i obarczenie nią rodziców może powodować zaburzenia w relacji rodzic-dziecko i być przyczyną pojawienia się negatywnych emocji w stosunku do dziecka. Ważne jest, aby nauczyciele pracujący w klasach integracyjnych pamiętali przede wszystkim o tym, aby nie obarczać winą za niepowodzenia dziecka jego rodziców, lecz tak plano-

¹² H. Bożyszkowska, *Dziecko upośledzone w rodzinie*, w: A. Hulek (red.), *Pedagogika rewalidacyjna*, Warszawa 1980.

wać pracę dydaktyczną, aby główna jej część była realizowana w szkole przy równoczesnym uwzględnieniu możliwości osiągnięcia sukcesu przez dziecko¹³.

W podjętych rozważaniach próbowano wskazać na rodzinne uwarunkowania powodzenia procesu integracji uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Od momentu narodzin dziecka przez wie-le kolejnych lat środowiskiem najpełniej go kształtującym jest rodzina. Dlatego też edukacyjne dążenia do integracji muszą uwzględniać rolę środowiska rodzinnego jako istotnego czynnika warunkującego skuteczność pełnej integracji. Kształcenie integracyjne jest możliwe tylko przy współdziałaniu rodziny, ale takiej, która jest świadoma i przygotowana do tego, aby umożliwić dziecku osiągnięcie w grupie pełnosprawnych rówieśników sukcesu na miarę swoich możliwości.

Bibliografia

1. Balcerek M., *Przygotowanie dzieci i młodzieży niepełnosprawnej do życia w społeczeństwie*, „Szkoła Specjalna” 1986, nr 3.
2. Bożyszkowska H., *Dziecko upośledzone w rodzinie*, w: A. Hulek (red.), *Pedagogika rewalidacyjna*, Warszawa 1980.
3. Hulek A., *Integracyjny system kształcenia i wychowania*, w: idem, *Pedagogika rewalidacyjna*, Warszawa 1977.
4. Hulek A., *Szkoła masowa wobec uczniów niepełnosprawnych*, „Kultura i Edukacja”, 1993, nr 1.
5. Kwaśniewska. G., *Wiedzieć wszystko o dziecku – wybrane problemy wczesnej diagnozy*, w: M. Kościelska, B. Aouila (red.), *Człowiek niepełnosprawny – sprawność w niepełnosprawności*, Bydgoszcz 2003.
6. Maciarz A., *Integracja dzieci niepełnosprawnych*, Warszawa 1987.
7. Ossowski R., *Sytuacja życiowa dziecka niepełnosprawnego w szkole uspołecznionej*, w: idem (red.), *Sytuacja życiowa dziecka niepełnosprawnego w rodzinie*, Bydgoszcz 1993.
8. Popławska J., Sierpińska B., *Zacznijmy razem. Dzieci specjalnej troski w szkole podstawowej*, Warszawa 2001.

¹³ J. Popławska, B. Sierpińska, *Zacznijmy razem. Dzieci specjalnej troski w szkole podstawowej*, Warszawa 2001.

-
9. Sękowska Z., *Znaczenie rodziny w rewalidacji dziecka niepełnosprawnego* w: R. Ossowski (red.), *Sytuacja życiowa dziecka niepełnosprawnego w rodzinie*, Bydgoszcz 1993.
 10. Spionek H., *Rozwój i wychowanie małego dziecka*, Warszawa 1963.
 11. Ziemska M., *Postawy rodzicielskie*, Warszawa 1969.

Patrycja Huget

Popularność dzieci z zaburzeniami zachowania w grupie rówieśniczej

Badanie zaburzeń w zachowaniu, przejawiających się w rozwoju jednostki zawsze łączy się z pytaniem, co odgrywa główną rolę w ich powstaniu – czynniki wewnętrzne czy warunki środowiska. Współcześni badacze podkreślają rolę takich zmiennych endogennych, jak umiejscowienie kontroli, podkreślając znaczenie kontroli wewnętrznej w internalizacji norm społecznych¹, alienacji² czy neurotyczności³. Z drugiej jednak strony dostrzega się w pedagogice resocjalizacyjnej wpływ czynników środowiskowych, a zwłaszcza tych, które kształtują doświadczenia społeczne we wczesnych okresach rozwojowych. W badaniach czynników środowiskowych jako determinantów zaburzeń w zachowaniu poszukuje się związków pomiędzy zachowaniami dewiacyjnymi i niekorzystnymi czynnikami wynikającymi z nieprawidłowo funkcjonującego środowiska rodzinnego i szkolnego. Szuka się również przyczyn w obrębie grup rówieśniczych, zwracając przede wszystkim uwagę na takie zmienne, jak status społeczny i popularność jednostki przejawiającej zaburzenia w zachowaniu⁴.

T. M. Achenbach⁵ zaproponował kategoryjną typologię zaburzeń w zachowaniu, wyróżniając trzy typy zaburzeń – zachowania

¹ R. Drwał, *Osobowość wychowanków zakładów poprawczych*, Wrocław-Kraków 1981.

² K. Kmieciak-Baran, *Poczucie alienacji*, Gdańsk 1993.

³ J. Rostowski, *Próba ujęcia przestępczości młodzieży w świetle współczesnych teorii psychologicznych*, w: J. Szałański (red.), *Wina – Kara – Nadzieja – Przemiana*, Łódź–Warszawa–Kraków 1998.

⁴ B. Urban, *Osobowościowe i społeczne predykatory zachowań przestępczych*, w: idem (red.), *Dewiacja wśród młodzieży. Uwarunkowania i profilaktyka*, Kraków 2001.

⁵ T. M. Achenbach, *Manual for the teachers report form and 1991 profile*, Burlington 1991.

internalizacyjne, wyrażające się zahamowaniem aktywności, obniżoną samooceną, napięciem emocjonalnym i lękiem; zachowania eksternalizacyjne, związane z zachowaniami agresywnymi i przestępczymi oraz zachowania mieszane, będące połączeniem zaburzeń charakterystycznych dla zachowań internalizacyjnych i eksternalizacyjnych.

Znajomość istoty zaburzeń w zachowaniu, a zwłaszcza czynników konstytuujących ich rodzaje, pozwala wnioskować, że status społeczny dzieci zaburzonych w grupie rówieśniczej jest zróżnicowany. Badacze zachodni przyczynili się do zakwestionowania utrwalonych poglądów o bezwarunkowo niższym statusie dzieci zaburzonych w grupie rówieśniczej⁶.

Badania S. Hymela, A. Bowkera i E. Woody'ego⁷ wskazały na zróżnicowany stopień popularności w grupie rówieśniczej dzieci agresywnych, wycofanych i agresywno-wycofanych. Najniższe oceny otrzymali uczniowie charakteryzujący się mieszanym typem zaburzeń w zachowaniu. Jest to najprawdopodobniej związane z symptomami zaburzeń charakterystycznych dla zachowań mieszanych. Dzieci agresywno-wycofane są odbierane przez otoczenie jako nieprzewidywalne ze względu na częste zmiany sposobu zachowania się.

Dzieci wycofane osiągają nieco wyższe wyniki niż uczniowie agresywno-wycofani. Grupa rówieśnicza dostrzega u tych dzieci kompetencje w zakresie wykonywania zadań o znaczeniu grupowym, ujawniające się w sytuacjach bezpiecznych.

Zdaniem autorów status społeczny dzieci agresywnych odbiega negatywnie od obrazu ogólnej populacji. Jednak w tej kategorii dzieci zaburzonych stosunkowo liczną grupę stanowią jednostki o przeciętnym i wysokim stopniu popularności. Grupa rówieśnicza dostrzega takie cechy, jak sprawność fizyczna, zdolności przywódcze i możliwości intelektualne.

⁶ B. Urban, *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*, Kraków 2000.

⁷ Zob. B. Urban, *Osobowościowe i społeczne...*, *op. cit.*

Jednostki z zaburzeniami w zachowaniu często postrzegają otoczenie społeczne jako zagrażające, co jest związane z ich samooceną. Zdaniem B. Urbana popularność w grupie rówieśniczej i samoocenę można traktować jako korelaty zaburzeń w zachowaniu, ale trudno jednoznacznie rozstrzygnąć, którą z tych zmiennych należy traktować jako zmienną zależną.

Prezentowany artykuł stanowi część pracy doktorskiej *Poczucie kompetencji społecznych dzieci z zaburzeniami w zachowaniu. Implikacje dla praktyki pedagogicznej*, napisanej pod kierunkiem profesora B. Urbana.

Rozmiary zaburzeń w zachowaniu we wczesnej fazie adolescencji

Badania zostały przeprowadzone w trzydziestu sześciu klasach IV i V, w siedmiu krakowskich szkołach podstawowych w okresie od grudnia 1999 roku do czerwca 2000 roku.

W pierwszym etapie badań na podstawie arkusza obserwacyjnego *Teacher's Report Form T. M. Achenbacha* wyodrębniono grupę 107 uczniów, przejawiających zaburzenia w zachowaniu. W kolejnym etapie badań w klasach, w których znajdowali się uczniowie z zaburzeniami w zachowaniu przeprowadzono badania socjometryczne techniką „plebiscytu życzliwości i niechęci”.

Badania pozwoliły na uzyskanie informacji na temat rozmiarów zaburzeń w zachowaniu we wczesnej fazie adolescencji w odniesieniu do badanej populacji uczniów klas IV i V.

Wyniki badań dotyczące rozmiarów zaburzeń w zachowaniu zawiera tabela 1.

Populacja uczniów klas IV i V liczyła 909 uczniów: 458 chłopców i 451 dziewczynek. Grupa uczniów wytypowanych wstępnie przez nauczycieli ze względu na zaobserwowane zaburzenia w zachowaniu liczyła 143 uczniów: 98 chłopców i 45 dziewczynek. Warto zwrócić uwagę, że liczba chłopców sprawiających trudności wychowawcze na terenie szkoły jest ponad dwukrotnie wyższa niż liczba dziewczynek, przejawiających w ocenie nauczyciela zaburzenia w zachowaniu. Grupa

dzieci z zaburzeniami w zachowaniu stanowi 11,7% populacji uczniów klas IV i V w początkowej fazie adolescencji.

Tabela 1. Rozmiary zaburzeń w zachowaniu w grupie chłopców i dziewczynek w wieku 10, 6–11 i 12 lat

Badani	Populacja uczniów w klasach IV i V	Liczba uczniów typowanych przez nauczycieli	Rozmiary zaburzeń w zachowaniu	
			n	%
Chłopcy	458	98	87	18,99
Dziewczynki	451	45	20	4,34
Razem	909	143	107	11,77

Tabela 2. Typy zaburzeń w zachowaniu w grupie chłopców i dziewczynek

Typy zaburzeń w zachowaniu	Chłopcy	Dziewczynki	Razem	
			n	%
Zaburzenia internalizacyjne	8	12	20	18,69
Zaburzenia eksternalizacyjne	69	6	75	70,09
Zaburzenia mieszane	10	2	12	11,21
Razem	87	20	107	100

Kolejnym etapem diagnozy zaburzeń w zachowaniu było zakwalifikowanie badanych na podstawie arkusza obserwacyjnego TRF do określonego typu zaburzeń w zachowaniu – eksternalizacyjnego, internalizacyjnego i mieszanego – na podstawie analizy symptomów występujących w profilach indywidualnych. Uzyskane dane pozwoliły na stwierdzenie częstości występowania każdego z trzech typów zaburzeń w zachowaniu grupy badanych.

Zawarte w tabeli 2 dane, odnoszące się do całej badanej populacji dzieci z zaburzeniami w zachowaniu, jak i do dziewcząt i chłopców, uwzględniając płeć badanych, świadczą o zróżnicowanym rozkładzie trzech typów zaburzeń w zachowaniu. Różna liczebność grup wyodrębnionych ze względu na płeć badanych uniemożliwia procentowe przedstawienie otrzymanych wyników badań. Dominującym typem zaburzeń w zachowaniu są zachowania eksternalizacyjne, które stanowią ponad 70% wszystkich zaburzeń. Taka tendencja jest w dużej mierze konsekwencją przewagi tego typu zaburzeń w grupie chłopców, u których zaburzenia eksternalizacyjne, przejawiające się takimi symptomami, jak agresja i przestępczość występują u 69 badanych. W grupie dziewcząt zaburzenia eksternalizacyjne stwierdzono w przypadku 6 badanych.

Zaburzenia internalizacyjne związane z zahamowaniem i nadmiernym poczuciem kontroli są drugim pod względem częstości występowania typem zaburzeń w zachowaniu – stwierdzono je u ponad 18% badanych. W grupie dziewczynek zaburzenia internalizacyjne przejawia 12 badanych, natomiast w grupie chłopców ten typ zaburzeń stwierdzono w 8 przypadkach.

Zaburzenia typu mieszanego, będące połączeniem symptomów zahamowania oraz agresji i przestępczości, należą do najrzadziej występujących wśród dzieci we wczesnej fazie adolescencji. Stanowią 11,2% wszystkich zaburzeń w zachowaniu grupy badanych. Zaburzenia mieszane stwierdzono u 10 chłopców i 2 dziewczynek.

Pozycja społeczna dzieci przejawiających zaburzenia w zachowaniu

Zastosowanie w badaniach techniki socjometrycznej „plebiscytu życzliwości i niechęci” pozwoliło na uzyskanie wglądu we wzajemne stosunki społeczne klas szkolnych i określenie pozycji społecznej dzieci, przejawiających trzy typy zaburzeń w zachowaniu. Pozycja badanych została oparta o dwa wymiary: sympatii i antypatii, co pozwoliło uzyskać informacje na temat pozytywnego i negatywnego stosunku grupy rówieśniczej do badanych.

Tabela 3. Poziom wskaźnika sympatii (WS) w populacji badanych chłopców i dziewcząt, przejawiających trzy typy zaburzeń w zachowaniu – zaburzenia internalizacyjne, eksternalizacyjne i mieszane

Wskaźnik sympatii	Badani	Typ zaburzeń w zachowaniu			
		internalizacyjne	eksternalizacyjne	mieszane	Razem
Wysoki	Chłopcy	1	7	1	9
	Dziewczynki	4	2	0	6
Powyżej przeciętnej	Chłopcy	0	8	1	9
	Dziewczynki	1	0	0	1
Przeciętny	Chłopcy	1	15	3	19
	Dziewczynki	3	1	0	4
Niższy niż przeciętny	Chłopcy	3	20	3	26
	Dziewczynki	1	1	1	3
Niski	Chłopcy	3	19	2	24
	Dziewczynki	3	2	1	6
Razem		20	75	12	107

W tabeli 3 przedstawiono wyniki pozwalające porównać liczbę pozytywnych wyborów, określaną jako wskaźnik sympatii w grupie chłopców i dziewcząt, przejawiających trzy typy zaburzeń w zachowaniu – zaburzenia internalizacyjne, eksternalizacyjne i mieszane.

Przyjmując, że wskaźniki sympatii: wysoki, wyższy niż przeciętny i przeciętny świadczą o wysokiej liczbie wyborów pozytywnych, natomiast wskaźnik niższy niż przeciętny i niski wskazują na wyraźny brak ocen wysokich można zauważyć różnice pomiędzy pozycją społeczną dzieci przejawiających internalizacyjny i eksternalizacyjny typ zaburzeń w zachowaniu.

Chłopcy z zaburzeniami internalizacyjnymi osiągają najczęściej niską pozycję społeczną, na co wskazuje liczba badanych osiągających określone pozycje na skali sympatii. Istnieje związek pomiędzy tym typem zaburzeń w zachowaniu a uzyskaną pozycją na skali sympatii. Wartość testu chi – kwadrat wynosi 9,99, $p > 0,001$.

W przypadku badanych przejawiających zachowania agresywne i przestępcze nie można stwierdzić takiej tendencji. Chociaż wśród chłopców z zaburzeniami eksternalizacyjnymi dominują badani otrzymujący niewielką liczbę ocen wysokich, to jednak grupa badanych osiągających przeciętną, wyższą od przeciętnej i wysoką pozycję na skali sympatii stanowi blisko połowę uczniów, charakteryzujących się eksternalizacyjnym typem zaburzeń w zachowaniu. Chłopcy z zaburzeniami eksternalizacyjnymi osiągają wyższą pozycję społeczną niż badani z zaburzeniami internalizacyjnymi, co zostało potwierdzone statystycznie (chi – kwadrat = 20,43, $p < 0,001$).

Natomiast dziewczęta zahamowane społecznie częściej stanowią przedmiot pozytywnych niż negatywnych wyborów. Badane charakteryzujące się eksternalizacyjnym typem zaburzeń w zachowaniu równie często uzyskują wysokie, jak i niskie oceny od grupy rówieśniczej. Badania istotności statystycznej nie potwierdziły jednak istnienia związku pomiędzy typem zaburzeń w zachowaniu a pozycją na skali sympatii w grupie dziewcząt.

Badani przejawiający mieszany typ zaburzeń w zachowaniu częściej stanowią przedmiot ocen niskich niż wysokich. Grupę badanych z zaburzonym typem zaburzeń w zachowaniu traktowałam łącznie jako jedną grupę ze względu na brak istotnych statystycznie różnic pomiędzy chłopcami i dziewczętami.

Dane przedstawione w tabeli 4 dotyczące negatywnego stosunku grupy rówieśniczej do badanych, przejawiających trzy typy zaburzeń w zachowaniu – internalizacyjne, eksternalizacyjne i mieszane – wskazują na zróżnicowany poziom antypatii otoczenia społecznego kierowanych do chłopców i dziewcząt.

W grupie chłopców przejawiających internalizacyjny typ zaburzeń w zachowaniu zaznacza się przewaga wartości procentowych wskaźnika antypatii, wskazujących na niski i niższy od przeciętnego poziom

wyborów negatywnych, świadczący o niewielkiej liczbie emocji negatywnych kierowanych przez rówieśników do chłopców z tym typem zaburzeń w zachowaniu. Zależność pomiędzy internalizacyjnym typem zaburzeń w zachowaniu a niską pozycją na skali antypatii została potwierdzona statystycznie ($\chi^2 = 28,59, p < 0,001$).

Tabela 4. Poziom wskaźnika antypatii w populacji badanych chłopców i dziewcząt przejawiających trzy typy zaburzeń w zachowaniu – zaburzenia internalizacyjne, eksternalizacyjne i mieszane

Wskaźnik sympatii	Badani	Typ zaburzeń w zachowaniu			
		internalizacyjne	eksternalizacyjne	mieszane	Razem
Wysoki	Chłopcy	2	30	4	36
	Dziewczynki	4	2	2	8
Powyżej przeciętnej	Chłopcy	1	10	2	13
	Dziewczynki	0	0	0	0
Przeciętny	Chłopcy	0	7	0	7
	Dziewczynki	2	0	0	2
Niższy niż przeciętny	Chłopcy	2	7	1	10
	Dziewczynki	2	1	0	3
Niski	Chłopcy	3	15	3	21
	Dziewczynki	4	3	0	7
Razem		20	75	12	107

Chłopcy charakteryzujący się eksternalizacyjnym typem zaburzeń w zachowaniu w trzydziestu przypadkach osiągnęli na skali antypatii pozycję wysoką, świadcząca o wyraźnie zaznaczającym się negatywnym stosunku grupy rówieśniczej, natomiast w dziesięciu

przypadkach rówieśnicy kierują do badanych wyższą od przeciętnej liczbę emocji negatywnych. Wartości wskaźnika antypatii wskazujące na niski poziom antypatii stwierdziłam u piętnastu badanych. Siedmiu chłopców przejawiających eksternalizacyjny typ zaburzeń w zachowaniu osiągnęło pozycję przeciętną i niższą od przeciętnej. Wśród chłopców przejawiających agresywne i przestępcze zaburzenia w zachowaniu dominują badani, którzy uzyskali od rówieśników wysoką liczbę wyborów negatywnych. Nie można jednak stwierdzić istnienia związku pomiędzy tym typem zaburzeń w zachowaniu i liczbą wyborów negatywnych ($\chi^2 - \text{kwadrat} = 0,20, p > 0,50$).

Chłopcy przejawiający mieszany typ zaburzeń w zachowaniu w czterech przypadkach osiągnęli na skali antypatii pozycję wysoką, natomiast dwóch badanych pozycję wyższą od przeciętnej. Trzech uczniów uzyskało od grupy rówieśniczej liczbę wyborów negatywnych, wskazującą na niski poziom antypatii. Jeden badany charakteryzuje się pozycją niższą od przeciętnej na skali antypatii. Liczba wyborów wskazuje na niską pozycję społeczną badanych, przejawiających zahamowanie i zachowania agresywne.

Dziewczynki przejawiające internalizacyjny typ zaburzeń w zachowaniu równie często osiągają na skali antypatii pozycję wysoką, jak i niską, co stwierdzono w przypadku czterech badanych. W tej grupie badanych w dwóch przypadkach stwierdzono liczbę ocen negatywnych odpowiadającą przeciętnemu poziomowi antypatii otoczenia społecznego. Również dwie uczennice przejawiające wycofanie i bierność charakteryzują się niższą od przeciętnej pozycją na skali antypatii wskazującą na niską liczbę ocen negatywnych.

Grupa badanych dziewczynek z zaburzeniami eksternalizacyjnymi w trzech przypadkach osiąga na skali antypatii pozycję niską świadczącą o niskiej liczbie wyborów negatywnych kierowanych do nich przez grupę rówieśniczą. Jedna badana charakteryzuje się pozycją niższą od przeciętnej. W dwóch przypadkach stwierdzono wysoką liczbę wyborów negatywnych wskazującą na pozycję wysoką na skali antypatii. Obliczenia statystyczne nie potwierdziły związku pomiędzy typem zaburzeń w zachowaniu dziewcząt a osiąganą pozycją społeczną.

Pozycja społeczna trzech grup dzieci z zaburzeniami w zachowaniu na skali antypatii jest zróżnicowana. Przyjmując, że wskaźniki na skali antypatii: niski, niższy od przeciętnego i przeciętny wskazują na umiarkowaną liczbę otrzymanych ocen negatywnych, natomiast poziom wyższy od przeciętnego i wysoki świadczą o zdecydowanie negatywnym stosunku rówieśników, można stwierdzić, że w przypadku chłopców z zaburzeniami w zachowaniu badani zahamowani społecznie otrzymują najniższą liczbę wyborów negatywnych, natomiast w grupie uczniów przejawiających eksternalizacyjny i mieszany typ zaburzeń w zachowaniu przeważają dzieci otrzymujące wysoką liczbę ocen negatywnych. Obliczenia statystyczne nie potwierdziły związku pomiędzy eksternalizacyjnym i mieszanym typem zaburzeń a osiągniętą pozycją społeczną.

W przypadku dziewczynek z zaburzeniami w zachowaniu zarysują się podobne tendencje. Najmniej wyborów negatywnych otrzymują badane wycofane społecznie, natomiast najwięcej dziewczynki charakteryzujące się mieszanym typem zaburzeń. Stosunkowo niewiele wyborów negatywnych otrzymują też badane przejawiające zachowania eksternalizacyjne, ale brak jest istotnego statystycznie związku między tym typem zaburzeń a pozycją społeczną.

Podsumowując, można stwierdzić, że dzieci przejawiające mieszany typ zaburzeń w zachowaniu osiągają najwyższą pozycję na skali antypatii, co oznacza zdecydowanie negatywny stosunek otoczenia społecznego. Można przypuszczać, że takie wyniki są spowodowane zmiennością zachowań dzieci, które przejawiają zarówno zachowania agresywne i przestępcze, jak i zachowania związane z biernością i wycofaniem się. Takie dzieci nie zyskują sympatii rówieśników.

Dzieci przejawiające internalizacyjny typ zaburzeń w zachowaniu otrzymują mniej wyborów negatywnych, niż dzieci przejawiające zachowania eksternalizacyjne i mieszane. Uczniowie zakwalifikowani do grupy badanych przejawiających zachowania typu zahamowanie i wycofanie oceniani są najlepiej na skali antypatii.

Porównanie pozycji społecznej dzieci z zaburzeniami w zachowaniu wskazuje, że status społeczny jest zależny od typu zaburzeń w zachowaniu oraz od płci.

Wyniki badań zgodne są z ustaleniami i wnioskami sformułowanymi przez B. Urbana⁸. Dzieci przejawiające zachowania internalizacyjne były spostrzegane jako spokojne, poprawnie zachowujące się i zdolne do współpracy. Zdaniem autora badań na szczególną uwagę zasługują dzieci przejawiające mieszane formy zaburzeń, osiągające najniższą pozycję społeczną i niezyskujące sympatii grupy rówieśniczej.

Analiza wyników dotyczących pozycji społecznej dzieci przejawiających zaburzenia w zachowaniu dostarcza ważnych przesłanek do formułowania zasad działań profilaktycznych. Problemy dziecka niepopularnego dotyczą jego kontaktów z rówieśnikami. Terapia powinna opierać się przede wszystkim na ćwiczeniu umiejętności społecznych w grupach rówieśniczych.

Według S. L. Odom i P. S. Strain (1984) w ostatnich latach zaproponowano kilka programów interwencyjnych z udziałem rówieśników. Pierwszy typ działań, określanych jako bliskość, polega na uczeniu się umiejętności społecznych od dzieci o wysokich kompetencjach społecznych. Badacze mają nadzieję, że w trakcie interakcji społecznych dojdzie do naturalnego przekazywania umiejętności społecznych.

Drugi typ działań – nakłanianie i wzmacnianie – polega na uczeniu dzieci kompetentnych społecznie specyficznych zachowań, mających pomóc dzieciom niepopularnym w nabyciu umiejętności społecznych.

Ostatni typ – mediacja – polega na uczeniu dzieci kompetentnych społecznie ogólnych sposobów nawiązywania kontaktów, które mogą wywoływać różnorodne reakcje społeczne dzieci osiągających niską pozycję społeczną.

Przykładem sposobów zachowań wykorzystywanych w treningu są: naśladowanie zabawy, dzielenie się zabawkami, sugerowanie nowej zabawy⁹.

⁸ Zob. B. Urban, *Zaburzenia w zachowaniu...*, op. cit.

⁹ R. Vasta, M. M. Haith, S. A. Miller, *Psychologia dziecka*, Warszawa 1995.

Wyniki badań wskazują na konieczność uwzględnienia w oddziaływaniach terapeutycznych specyficznych różnic dotyczących pozycji społecznej dzieci w zależności od przejawianego typu zaburzeń w zachowaniu.

Bibliografia

1. Achenbach T. M., *Manual for the teachers report form and 1991 profile*, Burlington 1991.
2. Drwal R., *Osobowość wychowanków zakładów poprawczych*, Wrocław-Kraków 1981.
3. Kmieciak-Baran K., *Poczucie alienacji*, Gdańsk 1993.
4. Rostowski J., *Próba ujęcia przestępczości młodzieży w świetle współczesnych teorii psychologicznych*, w: J. Szałański (red.), *Wina – Kara – Nadzieja – Przemiana*, Łódź–Warszawa–Kraków 1998.
5. Urban B., *Osobowościowe i społeczne predykatory zachowań przestępczych*, w: idem (red.), *Dewiacja wśród młodzieży. Uwarunkowania i profilaktyka*, Kraków 2001.
6. Urban B., *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*, Kraków 2000.
7. Vasta R., Haith M. M., Miller S. A. *Psychologia dziecka*, Warszawa 1995.

Summary

The relation between behavior disorder and sociometric status is the main problem in my research. Children with behavior disorder have various status in peer groups and classrooms. Differences are connected with type of behavior disorder and sex.

There are two types of behavior disorders: internalizing and externalizing disorders. Internalizing behavior is connected with overcontrolled disorder: withdrawn, somatic complains and anxiety – depressed feelings. These disorders create an internalizing behavior pattern. Externalizing behavior is connected with undercontrolled disorders – delinquent and aggressive behavior and impulsivity. These disorders create an externalizing behavior pattern.

The assessment of sociometric status is very important. Children with internalizing and externalizing disorders characterize dif-

ferent peer – referenced assessment from peer group. The social behavior is primarily responsible for either positive or negative sociometric status. Girls with internalizing behavior pattern (withdrawn, depressed) evoke more positive responses from their peers than boys with internalizing behavior pattern.

Jan Fenczyn

**Obawy i lęki młodzieży małopolskiej
w świetle wyników skali X-2 testu STAI
oraz skali N Inwentarza Osobowości MPI-64**

Niniejsze opracowanie poświęcone jest prezentacji niektórych, częściowych wyników badań własnych nad obawami i lękiem młodzieży z województwa małopolskiego¹.

Programem badawczym objęto łącznie 540 osób (po 270 dziewcząt i chłopców) z trzech środowisk: wielkiego miasta (Kraków), małego miasteczka (Bochnia) i wsi (wsie podbocheńskie) – po 180 osób z każdego z tych środowisk. Każda grupa pochodząca z określonego środowiska składała się z trzech 30-osobowych podgrup wiekowych (12–13, 15–16, 18–19 lat). Ze względów technicznych i redakcyjnych możemy przedstawić jedynie wyniki osiągnięte przez młodzież w niektórych skalach z zastosowanych w całości testów.

W tabeli 1 przedstawiono procentowe rozkłady wyników używanych przez badanych w skali X-2 testu STAI Spielberga.

Rezultaty porównań tych danych testem U dla dwóch procentów (J. Greń, 1976) dowodzą, że rozkłady wyników ogółu młodzieży w grupach wyodrębnionych ze względu na środowisko, z którego one pochodzą, nie różnią się pomiędzy sobą w sposób istotny statystycznie:

- porównanie grup dziewcząt i chłopców ujawniło, iż dziewczęta istotnie częściej ($p = 0,05$) niż ich koledzy osiągają rezultaty mieszczące się poniżej przeciętnej, natomiast wyniki powyżej przeciętnej istotnie częściej ($p = 0,01$) charakteryzują chłopców;

¹ Relacjonowane badania wykonano w ramach szerszego programu „Obawy współczesnej młodzieży polskiej”. Prezentowane dane w istniejącej postaci nie były dotąd publikowane.

Tabela 1. Procentowe rozkłady wyników uzyskiwanych przez badanych w skali X-2 testu STAI Spielberga

Środowisko \ Płeć	Wielkie miasto (Kraków)			Miasteczko (Bochnia)			Wieś (podbocheńskie wsie)		
	♀	♂	♀ + ♂	♀	♂	♀ + ♂	♀	♂	♀ + ♂
Kategoria wyniku	n = 90	n = 90	n = 180	n = 90	n = 90	n = 180	n = 90	n = 90	n = 180
Znacznie poniżej i poniżej przeciętnych	53,33	28,88	41,11	40,00	40,00	40,00	41,11	21,11	31,11
Przeciętne	28,88	35,55	32,22	40,00	27,77	33,88	43,33	27,77	35,55
Powyżej i znacznie powyżej przeciętnych	17,77	35,55	26,66	20,00	32,22	26,11	15,55	51,11	33,33

Tabela 2. Procentowe rozkłady wyników osiągniętych przez młodzież w skali N testu MPI-64 H.J. Eysencka

Środowisko \ Płeć	Wielkie miasto (Kraków)			Miasteczko (Bochnia)			Wieś (podbocheńskie wsie)		
	♀	♂	♀ + ♂	♀	♂	♀ + ♂	♀	♂	♀ + ♂
Kategoria wyniku	n = 90	n = 90	n = 180	n = 90	n = 90	n = 180	n = 90	n = 90	n = 180
Znacznie poniżej i poniżej przeciętnych	15,55	23,33	19,44	21,11	20,00	20,55	7,77	4,44	6,11
Przeciętne	50,00	36,66	43,33	37,77	52,22	45,00	33,33	64,44	48,88
Powyżej i znacznie powyżej przeciętnych	34,44	40,00	37,22	41,11	27,77	34,44	58,88	31,11	45,00

- dziewczęta ze środowiska wielkomiejskiego istotnie częściej niż ich koleżanki z małego miasteczka ($p = 0,05$) oraz wsi ($p = 0,05$) cechują się wynikami poniżej przeciętnej, rzadziej natomiast od mieszkanek wsi ($p = 0,05$) uzyskują wyniki przeciętne.

Warto podkreślić, iż porównanie rozkładów rezultatów grup małomiasteczkowej i wiejskiej nie wykazało istnienia żadnych różnic istotnych.

Rozkłady odpowiedzi chłopców z wielkiego miasta i małego miasteczka nie różnią się w sposób statystycznie istotny.

Chłopcy ze środowiska małomiasteczkowego istotnie częściej niż ich koledzy ze wsi osiągają wyniki poniżej przeciętnych ($p = 0,01$), a zarazem rzadziej ($p = 0,01$) wysokie.

Również w porównaniu męskich grup wielkomiejskich i wiejskich wyniki wysokie występują istotnie częściej ($p = 0,05$) w grupie wiejskiej.

Porównanie podgrup dziewcząt i chłopców w grupach wyodrębnionych ze względu na środowisko, z którego rekrutowała się młodzież, dowiodło, że:

- w środowisku wielkomiejskim dziewczęta istotnie częściej ($p = 0,01$) osiągają wyniki poniżej przeciętnej oraz istotnie rzadziej niż chłopcy ($p = 0,01$) rezultaty wysokie i bardzo wysokie;
- w środowisku małomiasteczkowym u dziewcząt istotnie częściej niż u chłopców obserwuje się wyniki przeciętne ($p = 0,05$), rzadziej natomiast – powyżej przeciętnej ($p = 0,05$);
- dziewczęta ze wsi zdecydowanie częściej niż chłopcy uzyskują w zakresie lęku rezultaty poniżej przeciętnej ($p = 0,01$) i przeciętne ($p = 0,05$), istotnie rzadziej natomiast – powyżej przeciętnej ($p = 0,01$).

Tabela 2 zawiera procentowe rozkłady wyników osiągniętych przez badaną młodzież w skali N testu MPI-64 H. J. Eysencka.

Badanie statystyczne testem U dla dwóch procentów dowiodło, że:

- porównanie rozkładu rezultatów ogółu młodzieży wielkomiejskiej i małomiasteczkowej nie wykazuje różnic istotnych.

Wyniki poniżej przeciętnej okazują się statystycznie istotnie częstsze w grupach wywodzących się ze środowiska wielkomiejskiego i małomiasteczkowego (w obu przypadkach $p = 0,01$) niż z wiejskiego;

- porównanie rezultatów rozkładów grup płci (ogół dziewcząt – ogół chłopców) ujawniło różnicę statystycznie istotną w zakresie częstości wyników przewyższających przeciętną ($p = 0,05$), które okazały się istotnie częstsze u dziewcząt;
- dziewczęta z wielkiego miasta istotnie częściej ($p = 0,05$) niż badane z małego miasteczka osiągają rezultaty przeciętne.

Porównanie wyników dziewcząt małomiasteczkowych i wiejskich wykazało, że dziewczęta z małego miasteczka istotnie częściej ($p = 0,01$) niż ich wiejskie koleżanki cechują się wynikami poniżej przeciętnej, istotnie rzadziej ($p = 0,01$) natomiast – ponadprzeciętnymi.

Mieszkanki wielkiego miasta w porównaniu do respondentek wiejskich istotnie częściej ($p = 0,05$) osiągają rezultaty mieszczące się poniżej przeciętnej oraz przeciętnie ($p = 0,01$); z kolei istotnie rzadziej ($p = 0,01$) ich wyniki przewyższają przeciętne.

Wielkomiejscy chłopcy w relacji do badanych z małego miasteczka istotnie rzadziej ($p = 0,05$) osiągają wyniki przeciętne, a zarazem częściej ($p = 0,05$) ich rozwiązania skali testu mieszczą się w przedziale powyżej przeciętnej.

Porównanie męskich grup małomiasteczkowej i wiejskiej wskazuje, że wyniki zaliczane do kategorii poniżej przeciętnej są częstsze ($p = 0,01$) w grupie małomiasteczkowej, zaś przeciętne przeważają ($p = 0,05$) w grupie chłopców wiejskich.

Męska młodzież wielkomiejska istotnie częściej ($p = 0,01$) niż jej wiejscy koledzy mieści się w kategorii wyników poniżej przeciętnej, ale także istotnie rzadziej ($p = 0,01$) osiąga rezultaty przeciętne.

Porównaniom poddano także rozkłady wyników osiągniętych przez grupy płci w trzech rozpatrywanych środowiskach.

W środowisku wielkomiejskim u dziewcząt istotnie częściej ($p = 0,05$) niż u chłopców występowały rezultaty przeciętne.

U dziewcząt małomiasteczkowych rzadsze niż u chłopców ($p = 0,05$) okazały się wyniki przeciętne, częstsze natomiast ($p = 0,05$) efekty plasujące się powyżej przeciętnej.

W środowisku wiejskim obserwuje się sytuację analogiczną, jak w małomiasteczkowym, z tym że poziom istotności różnic jest wyższy (w obu przypadkach $p = 0,01$).

Podsumowanie i dyskusja

Zdaniem R. B. Cattella i C. D. Spielbergera (T. Sosnowski, 1977) lęk jako cecha ma charakter wyuczony i stanowi względnie trwałą właściwość osobowości.

Dane tabeli 1 wskazują, iż odsetek młodzieży o wynikach w skali X-2 testu STAI wyższych od przeciętnych w środowiskach wielkomiejskim i małomiasteczkowym wynosi ok. 26%, zaś w środowisku wiejskim jest nieco wyższy, rzędu 33% (różnice nieistotne statystycznie). Rezultat taki wskazywałby na środowiskowe uwarunkowanie cechy lęklivosti, które bylibyśmy skłonni wiązać z odmiennymi metodami i środkami oddziaływań wychowawczych, innymi systemami norm i wartości, a także standardami zachowania i pełnienia funkcji społecznych (I. Surówka, 1990; J. Feczyn, 2002).

Płeć okazuje się w pewnym stopniu czynnikiem różnicującym wyniki. Generalnie dziewczęta rzadziej niż chłopcy osiągają w skali X-2 wyniki wysokie i bardzo wysokie. Z innych badań wykonywanych na studentach (M. Gacek, 2000) płyną wnioski diametralnie odmienne.

Różnice wieku respondentów własnych i M. Gacek nie mogą – w naszej opinii – doprowadzić aż do tak znacznych różnic. Test STAI był przez T. Schislera i innych (1998) wykorzystywany do badań jeszcze młodszych osób niż nasi najmłodszy ankietowani. W świetle innych doniesień (B. Fatyga, A. Tyszkiewicz, 1997; A. Jarosz, 2000; J. Feczyn, 2002) można sądzić, iż dokonująca się, głównie w warstwie społeczno-ekonomicznej, transformacja ustrojowa wpłynęła na zmiany w postrzeganiu przez młodzież przepisów oraz sposobów pełnienia funkcji społecznych związanych z płcią, na co nałożyły się do-

datkowo odmienne sposoby wychowawczego podejścia dorosłych do dziewcząt i chłopców.

Neurotyzm określany jest przez H. J. Eysencka jako chwiejność emocjonalna. Niektórzy badacze (W. Szewczuk) traktują go jako podatność podmiotu do zapadania na nerwice lub skłonność do reagowania nerwicowego. Natomiast według Eysencka (za: L. A. Pervin) jedną z istotnych cech składających się na neurotyzm jest lęk. Co więcej, Eysenck podkreśla genetyczne uwarunkowanie neurotyzmu (L. A. Pervin).

Poziom neurotyzmu w grupach środowiskowych okazuje się – w naszej ocenie – wysoki. Wyniki wyższe od przeciętnych są najczęstsze (45%) w środowisku wiejskim, u młodzieży wielkomiejskiej i małomiasteczkowej występują nieco rzadziej i na zbliżonym poziomie (37,22% i 34,44%).

Dziewczęta ze środowiska małomiasteczkowego i wiejskiego osiągają częściej niż chłopcy wyniki przewyższające przeciętne. Odmianą sytuację obserwuje się w środowisku wielkomiejskim. Rezultat ten jest niezgodny z danymi innych badań (I. Surówka, M. Gacek). Jesteśmy skłonni uznać go za efekt nakładania się oddziaływań środowiskowych na istniejące wyposażenie genetyczne, a tym samym – w pewnym stopniu – za rezultat modulowania go.

Bibliografia

1. Eysenck H. J., *Opis i pomiar osobowości*, „Psychologia Wychowawcza” 1960, z. 3.
2. Fatyga B., Tyszkiewicz A. (red.), *Dzisiejsza młodzież – stereotypy i rzeczywistość po 1989 r.*, Warszawa 1997.
3. Fenczyn J., *Obawy współczesnej młodzieży polskiej*, Kraków 2002.
4. Gacek M., *Niektóre uwarunkowania postaw młodzieży akademickiej wobec behawioralnych czynników ryzyka zdrowia*, (praca doktorska), Kraków 2000.
5. Jarosz A., *Polityka społeczna*, Jarosław 2000.
6. Pervin L. A., *Psychologia osobowości*, Gdańsk 2002.
7. Schisler T., Lander J., Fowler-Kerry S., *Assessing children's state anxiety*, „Journal of Pain&Symptom Management”, 16(2) 1998, s. 80–86.

8. Sosnowski T., *Lęk jako stan i jako cecha w ujęciu C. D. Spielberga*, „Przegląd Psychologiczny”, z. 2 (1977).
9. Surówka I., *Uwarunkowania psychospołeczne motywów wyboru zawodu przez młodzież kończącą szkołę podstawową*, (praca doktorska), Kraków 1990.
10. Szewczuk W. (red.), *Słownik psychologiczny*, wyd. II, Warszawa 1985.

Summary

The article presents the results obtained within the X-2 scale of C. D. Spielberger's ISCL test as well as in the N scale of H. J. Eysenck's MPI-64 Inventory of Personality test. These results are derived from 540 pupils aged 12–19 from South Małopolska.

The variables analysed were those of the sex and social environment of those surveyed.

The results obtained, and in particular the effects of wider research, point to the need for the adoption of a holistic approach to the problem of the fears and anxieties of contemporary young people.

Lucyna Przewoźniak

Rodzina jako potencjalny odbiorca edukacji zdrowotnej

Wprowadzenie

Z początkiem lat 80. instytucja rodziny stała się obiektem promocji zdrowia. Źródłem tej nowej polityki zdrowotnej są wyniki analiz epidemiologicznych wykonanych w latach 70. w Stanach Zjednoczonych, w których wykazano zmiany w występowaniu chorób i w strukturze przyczyn zgonów¹. Stwierdzono, że w społeczeństwie zmniejszyło się ryzyko zgonu z powodu chorób zakaźnych, a zwiększyło ryzyko z powodu chorób układu krążenia, nowotworowych oraz wypadków.

W analizach zorientowanych na etiologię chorób przewlekłych (m.in. chorób układu krążenia, nowotworowych) wykazano, że ich głównymi czynnikami ryzyka są genetyka oraz niektóre zwyczaje, takie jak: przyzwyczajenia żywieniowe, palenie papierosów, picie alkoholu i aktywność fizyczna².

W efekcie uznano, że prewencja tych chorób jest w równym stopniu wyzwaniem dla medycyny i nauk behawioralnych. Jednak zanim dokona się odkrycie genomu człowieka oraz opracowane i udostępnione zostaną medyczne metody zapobiegające chorobom niezakaźnym, ludzie winni być edukowani, w jaki sposób umacniać swoje zdrowie i jak nie przyczyniać się własnym zachowaniem do wywoła-

¹ *Healthy people: The surgeon general's report on health promotion and disease prevention*, Department of Health, Education and Welfare (Publication no. 79-55071), Washington 1979; R. Beaglehole, R. Bonita, T. Kjellstrom, *Basic epidemiology*, WHO, Genewa 1993.

² L. W. Green, B. G. Simons-Morton, L. Potvin, *Education and life styles determinants of health and disease*, „Oxford Textbook of Public Health”, New York-Oxford-Tokyo 1997, s. 126-137.

nia choroby. W konsekwencji aktualną strategię zwalczania chorób w znacznej mierze wyznacza fakt uznawania niektórych wzorów zachowań za „behawioralne patogeny”, a innych za „behawioralne immunogeny”³.

Stąd w propagowanym przez Światową Organizację Zdrowia (WHO) modelu skutecznej prewencji chorób przewlekłych ideałem stała się możliwość agregowania rodzinnych czynników ryzyka zdrowotnego w wymiarze genetycznym, społecznym i kulturowym w celu opracowania indywidualnego lub rodzinnego profilu zapobiegania chorobom – stosownie do uzyskanej diagnozy. W Polsce również głównymi problemami zdrowotnymi są choroby przewlekłe i dlatego, stosując się do rekomendacji WHO, zainicjowano orientację instytucji opieki zdrowotnej na zdrowie rodziny. Od 1991 roku trwa proces zmiany podstawowej opieki zdrowotnej, gdzie wdrażane są nowe role lekarza rodzinnego i pielęgniarki rodzinno-środowiskowej⁴.

W świetle istniejących przepisów kluczowym zadaniem lekarza rodzinnego jest określenie tzw. obciążenia rodzinnego i, w miarę istniejących możliwości, potwierdzenie anamnezy diagnostyką medyczną, a następnie wdrażanie stosownej profilaktyki⁵.

W odniesieniu do roli rodzinno-środowiskowej nowe regulacje jako główne jej zadania wskazują edukację zdrowotną klienta lub rodziny, ukierunkowaną na podniesienie wiedzy i umiejętności po-

³ G. D. Bishop, *Psychologia zdrowia*, Wrocław 2000, s. 108–109; L. J. Kolbe, *The Application of Health Behavior Research. Health education and Health Promotion*, w: D. S. Gochman, *Health Behavior, Emerging Research Perspectives*, New York 1988, s. 382.

⁴ Ustawa z dnia 30 sierpnia 1991 r. o zakładach opieki zdrowotnej (Dz. U. 1991, nr 91, poz. 408); Ustawa z dnia 6 lutego 1997 r. o powszechnym ubezpieczeniu zdrowotnym (Dz. U. 1997, nr 28, poz. 153).

⁵ Ustawa z dnia 17 maja 1989 r. o izbach lekarskich (Dz. U. 1989, nr 30, poz. 481); Ustawa z dnia 5 grudnia 1996 r. o zawodzie lekarza (Dz. U. 1996 nr 28, poz. 28 oraz Dz. U. 1998 nr.106, poz. 668); A. Windak, M. Jarosz, J. Kulczycka, A. Surdacki, T. Tomasiak, *Zakres kompetencji lekarza rodzinnego*, Kraków 1994.

zostających w relacji ze zdrowiem. Tradycyjny zakres roli odnoszący się do czynności zabiegowych uległ tylko niewielkiej zmianie⁶.

W latach 1992–2000 poszczególne zakłady opieki zdrowotnej (tzw. samodzielne publiczne zakłady opieki zdrowotnej [SP ZOZ]) podjęły przygotowania do nowej instytucjonalizacji, starając się uwzględnić potrzeby swoich klientów.

Prezentowane w artykule wyniki są elementem takich przygotowań. Socjologiczne badania diagnostyczne zatytułowane „Zdrowotne aspekty stylu życia dorosłych mieszkańców jednej z dzielnic Krakowa” przeprowadzono na zlecenie jednego z SP ZOZ w latach 1999–2000. Z jednej strony badanie skoncentrowane było na szeroko rozumianych behawioralnych uwarunkowaniach zdrowia. Z drugiej strony na dotyczących reformy opieki zdrowotnej subiektywnych oczekiwaniach respondentów.

Cele badawcze

Celem badawczym prezentowanego segmentu badań było poznanie kulturowych wzorów żywienia dorosłych klientów SP ZOZ, w tym określenie:

- wzorów spożywanych posiłków (ilość posiłków, składniki, używki),
- osoby pełniącej w rodzinie nieformalną funkcję „strażnika wzorów żywienia”,
- źródeł informacji o zasadach żywienia i żywności.

Następną kategorię tworzyły cele edukacyjne zorientowane na studentki drugiego roku pielęgniarstwa, pełniące w badaniach funkcję ankieterów, a w przyszłości edukatorów zdrowia. W celach tych

⁶ Ustawa z dnia 19 kwietnia 1991 r. o samorządzie pielęgniarek i położnych (Dz. U. 1991, nr 41, poz. 178); Ustawa z dnia 5 lipca 1996 r. o zawodach pielęgniarki i położnej. (Dz. U. 1996, nr 91, poz. 410); *Zakres kompetencji, zadań i obowiązków pielęgniarki środowiskowo-rodzinnej*, „Biuletyn MOIPiP”, nr 73 (1996), s. 8–15.

zakładano doskonalenie umiejętności komunikacyjnych oraz socjologicznych technik obserwacji.

Trzecią kategorię tworzyły cele praktyczne, zorientowane na podniesienie wiedzy profesjonalistów – pracowników czterech przychodni SP ZOZ – na temat potrzeb edukacyjnych klientów w zakresie wzorów żywienia oraz oczekiwań klientów związanych z reformowaniem opieki zdrowotnej.

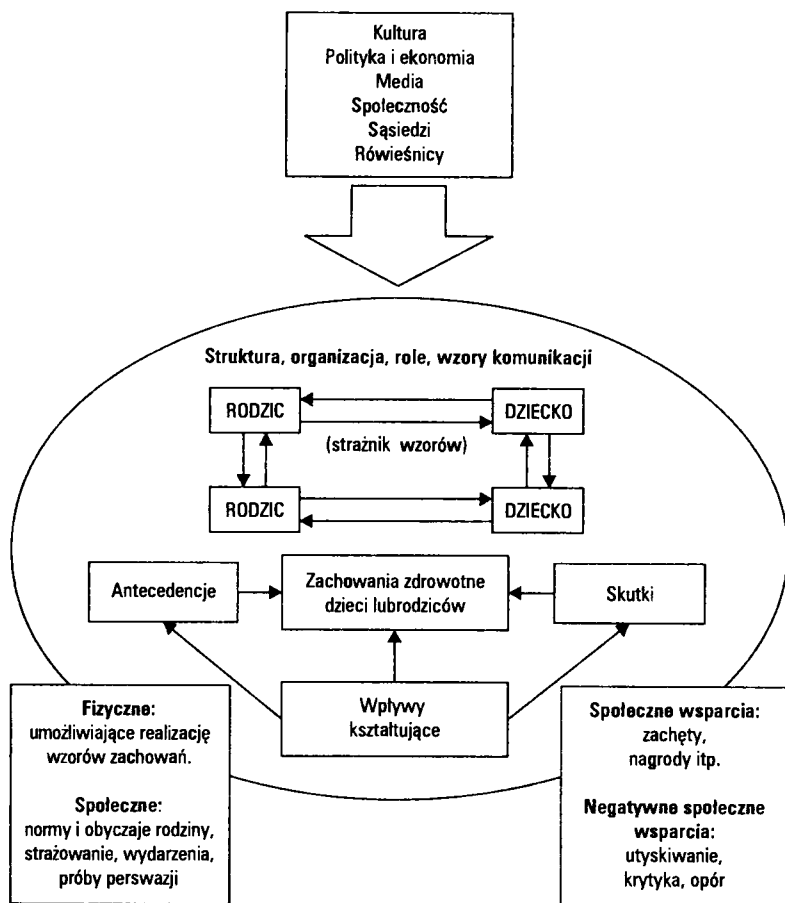
Metodologia badań

Próba badawcza o charakterze celowo-warstwowym. Zasady doboru próby: miasto, dzielnica, obszar SP ZOZ (tj. rejon czterech przychodni), wybrane ulice, wybrane domy, godziny realizacji badań, wiek i płeć respondenta. Socjologiczne badania terenowe przeprowadzone zostały z zastosowaniem techniki wywiadu standaryzowanego obejmującego 60 pytań.

Model rodzinnego mechanizmu kształtowania zachowań jako teoretyczna podstawa badań

Konieczność analizowania zachowań ludzi jako czynników ryzyka zdrowotnego spowodowała rozwój teorii, które nie tylko wyjaśniałyby kształtowanie oraz możliwości zmiany zachowań zdrowotnych, ale mogły stać się planem rozwijania strategii edukacyjnych. Model rodzinnego mechanizmu kształtowania zachowań spełnia te wymagania i należy do nielicznych teorii, które takich zwyczajów ludzi, jak palenie papierosów czy picie alkoholu nie wyjaśniają (oceniają) w kategoriach patologii. Zaprezentowane w tym modelu kulturowe podejście podkreśla znaczenie tradycji w kształtowaniu zachowań zdrowotnych, co może okazać się główną barierą dla zmiany zachowania szkodliwego dla zdrowia. Model ogniskuje się na wewnętrznych mechanizmach oddziaływania rodziny, ale jest oczywistością, iż na system rodzinny oddziałują różnorodne czynniki zewnętrzne: społeczność sąsiadów, rówieśnicy członków rodziny, społeczne środowisko pracy i szkoły, ekonomia, polityka rządu,

media. Założenia tego modelu tworzą teorie społeczno-poznawcze Bandury i skinnerowskie zasady uczenia się (główne komponenty modelu prezentuje schemat)⁷.



Rys. 1. Model rodzinnego mechanizmu kształtowania zachowań

⁷J. F. Sallis, P. R. Nader, *Family Determinants of Behaviors*, w: D. S. Gochman, *op. cit.*, s. 107–119.

Środowisko rodziny można przedstawić jako kompleks systemów z wieloma dynamicznymi własnościami, do których zalicza się różne style interakcji, dominujące wzory i role strukturalne. Oddziaływanie rodziców na dzieci jest często określane jako najsilniejsze. Wydaje się, że gdy dwoje lub jedno z rodziców pełni funkcję „strażnika jedzenia” (*gatekeeper*), to rodzicielskim efektem edukacyjnym jest podniesienie znaczenia (ważności) wzorów żywienia wśród wszystkich członków rodziny. Kompleks wewnątrzrodzinnych wzorów oddziaływania opiera się z jednej strony na wzorach dostarczanych w przeszłości, a z drugiej uwzględnia następstwa tego oddziaływania wyrażające się konkretnymi zachowaniami członków rodziny. Prezentowany model odwołuje się do rodzinnych mechanizmów kontroli, które są ważnymi, środowiskowymi bodźcami modelowania zachowań.

Modeling jest rdzeniem teorii społeczno-poznawczych. Jego wpływ nie jest prosty, ponieważ służy różnym funkcjom i odbywa się za pośrednictwem różnych czynników. Rosental i Bandura zidentyfikowali cztery funkcje modelingu:

1. „Efekt uczenia się przez obserwację” – może być określany jako stan, w którym ludzie uczą się, obserwując innych. Jako członkowie rodziny wszyscy mają sposobność takiej obserwacji, czego efektem jest dyfuzja zachowania.
2. Obserwowanie pozytywnych lub negatywnych skutków „modelowych akcji” – służy „powstrzymaniu lub niepowstrzymaniu spełniania podobnych zachowań”. Obserwacje rodzeństwa, któremu w ogóle zakazano jeść lody, ilustruje podobne podporządkowanie zakazom.
3. „Efekt ułatwionej reakcji” – modeling będzie tu wynikiem sytuacji poprzedzającej. Na przykład jedno z dzieci prosi ojca o pozwolenie na grę w piłkę, co stymuluje pozostałe rodzeństwo do złożenia podobnej prośby. Funkcja ta nie odnosi się do wyuczonych już zachowań, pozwala rozróżnić dobre lub złe usposobienie ojca do spełniania prośby i regulować częstotliwość tych prośb.
4. „Modeling jako ustalenie poznawczych standardów dla własnych zasad lub norm”. Przez obserwację działalności innych

osób jednostka uczy się standardów, które – jak można oczekiwać – zastosuje w określonej sytuacji. Jeśli małżonkowie mają alternatywne wzory jedzenia, ale sposób bycia jednego z nich sprzyja realizacji wspólnych celów, to wtedy współmałżonek przyjmuje podobne standardy. Z kolei brak przekonania i opór jednego z małżonków co do skuteczności tzw. diety eliminacyjnej (np. bezglutenowej) staje się źródłem konfliktów i ogranicza skuteczność terapii.

Czynniki poprzedzające, czyli antecedencje są wskazówkami, sygnałami lub bodźcami do zachowań. Szczególnie wiele jest ich w środowisku rodziny – w postaci znaków, pamiątek, przypomnień i norm, które pozostają w ścisłych relacjach ze zdrowiem. Rozmaitość jedzenia czy też znaczny nadzór nad jedzeniem są przykładami takich antecedencji. Rodzinne wzory ograniczają również wpływ sygnałów lub bodźców zewnętrznych. Na przykład: to rodzina wybiera wycieczki do restauracji typu fast food lub do baru sałatkowego. Tak samo wybiera i uprawia lub opiera się przed uprawianiem jakiegoś sportu. W rzeczywistości więc rodzina może kontrolować wiele antecedencji pochodzących z otoczenia.

Ogląd wzorów żywienia zwykle umożliwia identyfikację nieformalnej roli „strażnika wzorów żywienia” w każdej rodzinie. Jest to osoba, która planuje menu, dokonuje zakupów i przyrządza posiłki. Jest ona również uważana za potencjalnego odbiorcę dostarczanej z zewnątrz edukacji i dlatego często błędem jest edukowanie tych członków rodziny, którzy wymienionych czynności nie wykonują. Roli tej towarzyszy często werbalna perswazja i edukacja na temat produktów i zasad żywienia.

Dodatkowo, preferencje żywieniowe mogą być przedmiotem dyskusji i argumentowaniem za własnym punktem widzenia. Wszystkie interakcje związane z omawianym tu przykładem wzorów żywienia tworzą konstrukcję społecznych antecedencji. Uważa się, że rodzinne mechanizmy kontroli antecedencji są bardzo silne i ważne, ale literatura przedmiotu omawia nieliczne tylko badania dokumentujące ten efekt.

Następstwa

Niektóre ze społecznych antecedencji, takich jak uczestnictwo, zachęty lub upomnienia mogą być rozpatrywane jako społeczne wsparcie. Członkowie rodziny dostarczają wsparcia, gdy chwalą zdrowe jedzenie. Negatywne wsparcie to opozycja: utyskiwanie i wzbranianie się przed zdrowymi posiłkami. Niektórzy rodzice systematycznie stosują nagrody w postaci jedzenia i wówczas u dzieci szybciej rozwijają się preferencje dla danego produktu. Takie praktyki są istotne, gdy odnoszą się do redukcji spożycia tłustych posiłków lub produktów zbyt kalorycznych, czy ciast i ciastek. Gdy rodzice nigdy nie nagradzają (karzą) zachowań związanych ze zdrowiem, to sytuacja ta również wpływa na powstawanie wzorów zachowań.

Autorzy modelu sugerują, że rodzinne determinanty zachowań zdrowotnych są najmocniejsze i długotrwałe. Istnieje wiele mechanizmów tego wpływu, niektóre z nich mają charakter dyrektywny, a inne subtelny. Zdaniem twórców modelu prowadzenie poprawnych badań w tym względzie jest bardzo ważne i sprzyja lepszemu zrozumieniu rodzinnych determinant różnych wzorów zachowań zdrowotnych, a w konsekwencji umożliwi osiągnięcie lepszych wyników w edukacji zdrowotnej. W referowanym fragmencie badań starano się ustalić niektóre antecedencje rodzinne (m.in. określić, kto pełni funkcję „strażnika wzorów żywienia”) oraz scharakteryzować wzory żywienia.

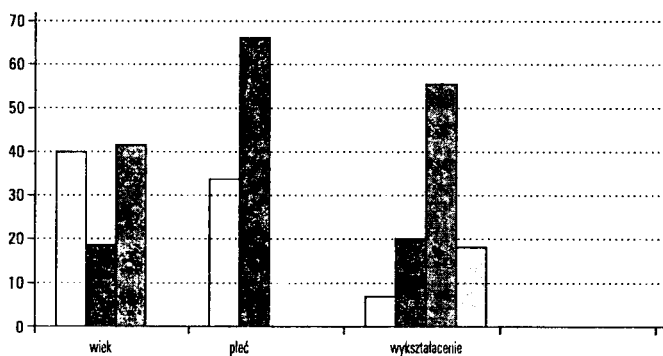
Wyniki badań

W analizie statystycznej opartej na metodzie korelacyjnej uwzględniono materiał zebrany na próbie wielowarstwowej liczącej 1000 osób w wieku 18–65 lat (1999 r. – 584, w 2000 r. – 416 osoby), klientów SP ZOZ.

Charakterystyka badanej populacji

W prezentowanych badaniach 65% populacji stanowiły kobiety. Kobiety były częściej typowane przez członków rodziny do roli re-

spondenta, a także bardziej niż mężczyźni zainteresowane problematyką badań. W badanej populacji osoby w wieku 18–35 lat stanowiły 41,1%, w wieku 36–40 – 16,3% oraz 39,5% osoby w wieku 46–50 lat. W zdrowiu publicznym taka segmentacja uzasadniana jest zróżnicowanymi wzorami zachowań oraz ryzykiem zdrowotnym determinowanym wiekiem. W badanej populacji najliczniejszą kategorią były osoby ze średnim wykształceniem – 55,5% osób. Najczęściej były to osoby młode: uczniowie lub studenci.

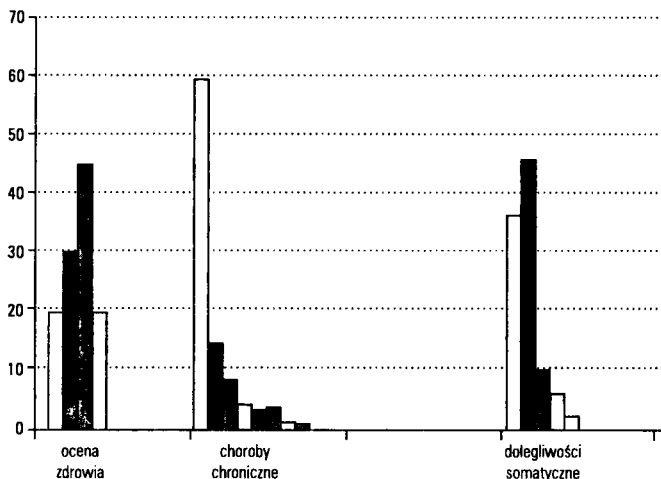


Rys. 2. Charakterystyka badanej populacji

Badani oceniali swój stan zdrowia; przeważała ocena dobra – 50,9%, jako nienajlepszy (dostateczny) stan swojego zdrowia określiło – 30,2% i jako zły 7,6%. Tylko 11,1% populacji oceniło swoje zdrowie jako bardzo dobre. Subiektywna ocena zdrowia determinowana była – przynajmniej w pewnym zakresie – przewlekłymi problemami zdrowotnymi, na które cierpiało 40% badanych osób. W zbiorowości chorych zgłoszono cierpienia z powodu: chorób narządu ruchu – 15,1%, alergii (w tym astmy) – 8,7%, chorób układu krążenia – 4,6%, nowotworowych – 3,5%, chorób układu nerwowego – 1,4% oraz układu pokarmowego – 1,1%.

W populacji 64% badanych zgłosiło również cierpienia z powodu różnorodnych dolegliwości somatycznych, takich jak: zmęczenie, zawroty i ból głowy, ból karku i ból brzucha. 46,7% spośród tych osób stwierdziło, iż dolegliwości te występowały kilka razy w miesią-

cu. U pozostałych: 10,7% – kilka razy na sześć miesięcy, 6,3% – kilka razy w roku oraz 2,1% – kilka razy w tygodniu.



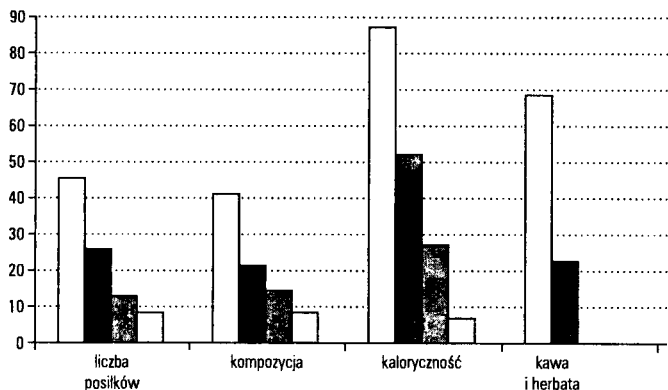
Rys 3. Subiektywna ocena zdrowia, występowanie chorób chronicznych oraz dolegliwości somatyczne

Wybrane wzory żywienia

W badanej populacji 47,3% deklarowało, że regularnie spożywa trzy posiłki dziennie, dwa posiłki – 26,5%, jeden lub dwa posiłki – 8,5%. Tylko 13,2% spośród respondentów stwierdziło, że regularnie spożywa pięć posiłków. Powszechnie uważano, że liczba spożywanych posiłków nie ma specjalnego znaczenia i jest wyłącznie determinowana indywidualnymi potrzebami „odczuwanego głodu”. Na pytanie „Jak często zjada Pan/Pani posiłki skomponowane z chudego mięsa lub wędliny, jarzyn i owoców oraz ziemniaków lub pieczywa?” badani odpowiedzieli: jeden na dzień – 44,4%, wszystkie dni – 21,9%. Pozostali: dwa lub trzy w tygodniu – 14,8% i jeden w tygodniu – 8,8%.

Subiektywnie przez respondentów określone jako posiłki/potrawy tłuste lub słodkie (wysokokaloryczne) jeden–dwa razy w tygo-

dniu spożywało 53,6% badanych. Pozostali: jeden na dzień – 27,9% oraz dwa lub trzy na dzień – 6,8%. Dziennie nie więcej niż trzy filiżanki/szklanki kawy i/lub herbaty wypijało 70,6% badanych, pozostali 23,1% – od czterech do ośmiu. Cechy, takie jak płeć, wiek i wykształcenie nie różnicowały odpowiedzi.



Rys. 4. Wybrane wzory żywienia

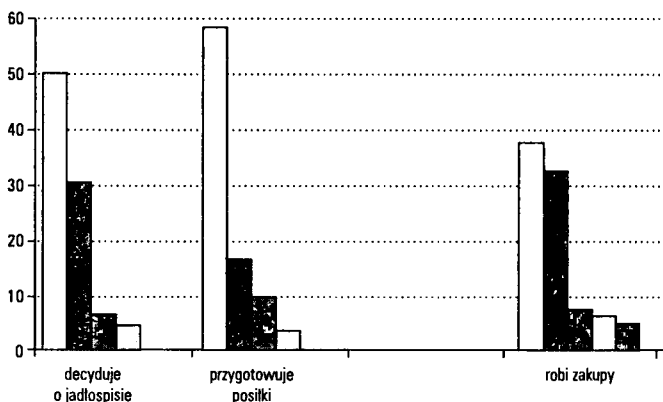
W zakresie wzorów picia alkoholu 27,9% respondentów zadeklarowało abstynencję, a okazjonalny wzór picia (imieniny i inne uroczystości w szerszym kręgu rodziny lub znajomych) – 55,0%. Należy nadmienić, iż wzory te deklarowały przede wszystkim kobiety w różnym wieku. Inne wzory deklarowali młodzi mężczyźni: „raz w tygodniu piwo lub drink” – 9,9% lub codziennie 1–2 piwa – 4,8% respondentów.

Podsumowując: badaną populację charakteryzowała mała liczba zjadanych posiłków na dzień. Sytuacja ta była uwarunkowana dwoma czynnikami: poglądami respondentów oraz poziomem dochodów. Wśród badanych 44,2% zadeklarowało miesięczny dochód na osobę w rodzinie powyżej 400 złotych. Pozostali: 38,0% respondentów 201–400 złotych oraz 16,1% do 200 złotych. Korzystnymi zmianami we wzorach żywienia było ograniczenie spożywania tłustych i wysokokalorycznych posiłków oraz zmiana jakościowa spo-

życia alkoholu – preferowano niskoprocentowe napoje, takie jak piwo lub drink.

Rola „strażnika wzorów żywienia”, jak wspomniano, obejmuje następujące zadania: decydowanie o jadłospisie, przygotowywanie posiłków oraz dokonywanie zakupów.

Wśród badanych 51,3% wymieniło żonę/matkę jako osobę, która decydowała o menu rodziny. Następnie: 6,6% starsze dziecko, najczęściej była to córka – licealistka, studentka lub pracująca, ale mieszkająca w domu. Tylko 4,6% respondentów wymieniło męża/ojca jako decydującego o rodzinnym jadłospisie. 31,1% badanych stwierdziło, iż w jego rodzinie wszyscy członkowie mieli wpływ/układali menu dla rodziny.



Rys. 5. Strażnik wzorów żywienia

Podobny rozkład odpowiedzi uzyskano na pytanie o osobę przygotowującą posiłki: żona/matka – 59,9%, starsze dziecko – 9,8% oraz mąż/ojciec – 3,7%. Każdy indywidualnie przygotowuje sobie posiłki – stwierdziło 16,8% badanych.

W opinii respondentów zakupy najczęściej wykonywała również samodzielnie żona/matka – 38,5% lub starsze dziecko – 7,5%. W pozostałych przypadkach: cała rodzina – 33,3%, rodzice – 6,3% i małżonkowie – 5,1%.

Jak wynika z analizowanych danych, funkcję „strażnika wzorów żywienia” pełniły w większości przypadków żony/matki. Jednak coraz częściej rolę tę podejmowało najstarsze dziecko w rodzinie – najczęściej córka. Jest to dość istotne, gdyż w literaturze przedmiotu najstarszym dzieciom przypisuje się również rolę innowatorów wzorów rodzinnych. Najslabiej rolę „strażnika rodzinnych wzorów żywienia” podejmowali mężczyźni pełniący funkcję ojca i męża oraz synowie. Najsilniej zmieniona została ta rola w aspekcie dokonywania zakupów, które coraz częściej realizowane są wspólnie przez rodzinę i przyczyniają się do zwiększania rangi sklepu jako miejsca edukacji o żywności – stwierdziło to 66,4% badanych.

Źródła informacji o zasadach żywienia i produktach żywnościowych

Na pytanie „Skąd czerpie Pan/Pani informacje o zasadach żywienia i artykułach żywnościowych do codziennego żywienia siebie i rodziny?” respondenci najczęściej wymieniali w odpowiedzi czasopisma kobiece – 55,6%. Następnie: sklep – 23,6%, przyjaciół – 16,3%, lekarza – 13,7%, reklamę telewizyjną – 11,1%, kolegów – 7,1%, szkołę – 6,3%, pielęgniarkę – 4,0%.

W „segmentcie” populacji (12,8%), gdzie zadeklarowano stosowanie specjalnej diety, dla badanych głównym źródłem informacji o zasadach jej stosowania byli: rodzice (8,0%) i reklama (8,0%), następnie specjalistyczna literatura (5,4%), lekarz (5,3%). Znikoma liczba respondentów – 0,3% – wymieniło pielęgniarkę. Dla pewnej liczby respondentów obydwu „segmentów” – niestosujących specjalnej diety (87,2%) oraz stosujących specjalną dietę (12,8%) – naczelną zasadą było najtańsze żywienie.

W prezentowanej analizie zwraca uwagę niskie znaczenie rodziny jako źródła informacji. Ta powszechna opinia była zaskoczeniem, nie tylko w odniesieniu do wcześniej omówionych wyników charakteryzujących aspekty roli „stróża wzorów żywienia”. Wyniki te mogą bowiem wskazywać na dokonujące się powszechnie – równoczesne i w różnych pokoleniach – zmiany w zakresie spożywanych artyku-

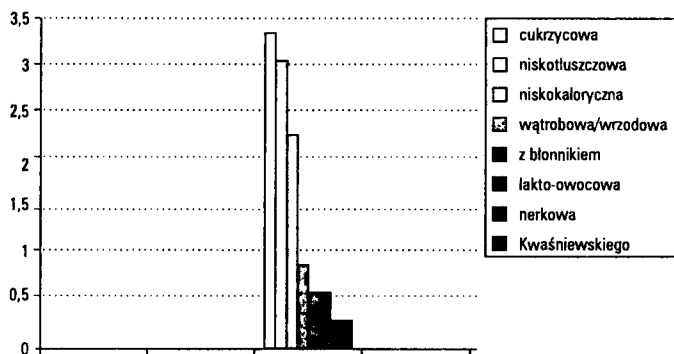
łów, co powoduje wzrost zapotrzebowania na wspólną, rodzinną edukację podczas zakupów albo odwrotnie – może być tylko modą na dokonywanie zakupów w tzw. marketach. Stosunkowo wysoka ranga przypisywana przyjaciołom jako źródło informacji może być sygnałem, iż pojawiły się jakieś nowe upodobania żywieniowe, które wspierają grupy rówieśnicze.

Tabela 1. Źródła informacji o zasadach żywienia i produktach żywnościowych

Źródła informacji	Źródła informacji o uniwersalnych zasadach żywienia i produktach		Źródła informacji o zasadach stosowania specjalnej diety i produktach	
	Razem – 1000	%	Razem – 1000	%
1. Czasopisma kobiece	556	55,6	556	55,6
2. Sklep	236	23,6	236	23,6
3. Przyjaciele	163	16,3	163	16,3
4. Lekarz	137	13,7	137	13,7
5. Reklama tv	111	11,1	111	11,1
6. Koledzy	71	7,1	71	7,1
7. Szkoła	63	6,3	63	6,3
8. Pielęgniarka	40	4,0	40	4,0
9. Specjalistyczna literatura	23	2,3	23	2,3
10. Rodzice	20	2,0	20	2,0
11. Naczelna zasada – tanie żywienie	151	15,1	151	15,1
12. Nie dotyczy – nie stosuje specjalnej diety	0,0	0,0	0,0	0,0

Uwaga: tabela nie sumuje się do 100%

Ranga rodziny jako źródła informacji o zasadach stosowanej diety była wyższa, wśród tych respondentów, którzy zadeklarowali stosowanie specjalnej diety. Oni też przypisywali większe znaczenie reklamie telewizyjnej.



Rys. 6. Charakter stosowanej specjalnej diety

Struktura stosowanych diet tylko w niewielkim zakresie odzwierciedlała potrzeby determinowane chorobami chronicznymi, na które cierpiało ok. 40,0% badanej populacji. Jak wspomniano 12,8% respondentów zadeklarowało stosowanie szczególnej diety, takiej jak: cukrzycowa (3,4%), niskotłuszczowa (3,1%), niskokaloryczna (2,3%), „wątrobowa i wrzodowa” (0,9%), lakto-owocowa (0,6%), z wysoką zawartością błonnika (0,6%) oraz Kwaśniewskiego (0,3%). Tylko 6,6% respondentów przyznało, iż stosuje dietetyczne zalecenia lekarza. Wśród pozostałych dominuje dieta tradycyjna lub indywidualne preferencje – 3,1% oraz dieta spowodowana dbałością o sylwetkę ze względu na pracę wymagającą dobrej prezencji – 1,2%.

Podsumowanie i wnioski

W badaniach osiągnięto wszystkie zaplanowane cele. Uzyskano przede wszystkim wiele informacji charakteryzujących kulturę rodzin badanych respondentów. Uzyskane wyniki skłaniają do wniosku, iż większość osób przypisuje żywieniu jedynie znaczenie egzysten-

stencjalne, a rodzinne wzory żywienia są tradycyjne i odległe od zaleceń zdrowotnych rekomendowanych dla społeczeństwa polskiego przez Państwowy Instytut Higieny Żywności i Żywności.

Większość respondentów, w tym osoby chore, nie wiedziały o zasadniczym znaczeniu diety w profilaktyce różnych chorób przewlekłych. Wyjątek stanowili pacjenci chorzy na cukrzycę, leczeni insuliną. Respondentom często trudno było wskazać źródła informacji na temat zasad żywienia, w większości też byli bardziej zainteresowani tzw. edukacją konsumencką (dotyczącą charakterystyki produktu) niż zdrowotną.

Stosunkowo często (szczególnie mężczyźni) wyrażano opinie, że pytania na temat wzorów żywienia są pytaniami bardzo osobistymi. Domagano się też dodatkowych uzasadnień, pytając, dlaczego problem tak szczegółowo interesuje pielęgniarki. Zdecydowana większość respondentów, pomimo iż dokonali wyboru pielęgniarki rodzinnej, nie była poinformowana o zakresie jej obowiązków. Wyrażano zdziwienie, a nawet krytykowano te przepisy odnośnie roli pielęgniarki, które dotyczyły edukacji zdrowotnej.

Respondenci oczekiwali, że w ramach reformy opieki zdrowotnej zwiększone zostaną dopłaty do leków lub zwiększy się możliwość otrzymania darmowych leków. Oczekiwano też usprawnień w organizacji pracy przychodni, np. zmiany godzin przyjęć niektórych lekarzy, możliwości rejestrowania przez telefon, a także poprawy dostępności do specjalistów.

Sytuacja ta w opinii ankieterek – studentek pielęgniarstwa – utrudniała realizację badań. W kilkunastu przypadkach wywiady zostały przerwane przez respondentów.

Jednym z istotnych wniosków tych badań było uświadomienie sobie przez profesjonalistów zatrudnionych w opiece zdrowotnej, że realizacja „poprawy sposobu żywienia ludności” zapisana jako cel operacyjny nr 2 w Narodowym Programie Zdrowia 1996–2005⁸, może nastroczać wielu nieoczekiwanych trudności.

⁸ *Narodowy Program Zdrowia 1996–2005*, MZiOS, Międzyresortowy Zespół Kordynacyjny NPZ, Warszawa 1996, s. 39–41.

Bibliografia

1. Beaglehole R., Bonita R., Kjellstrom T., *Basic epidemiology*, WHO, Genewa 1993.
2. Blaxter M., *Health and life styles*, London–New York 1993.
3. Bloch B., *Blich's assessment guide for ethnic/culture variation*, w: Lanz J., *Family Culture and Ethnicity*, Boston 1985.
4. Dahlgren G., Whitehead M., *Policies and Strategies to Promote Social Equity in Health*, Stockholm 1995.
5. Green L. W., Simons-Morton B. G., Potvin L., *Education and life styles determinants of health and disease*, „Oxford Textbook of Public Health”, New York–Oxford–Tokyo 1997, s. 126–137.
6. *Healthy people: The surgeon general's report on health promotion and disease prevention*, Departament of Health, Education and Welfare (Publication No. 79–55071), Washington 1979.
7. Kolbe L. J., *The Application of Health Behavior Research. Health education and Health Promotion*, w: Gochman D. S., *Health Behavior, Emerging Research Perspectives*, Plenum Press 1988, s. 382.
8. Loveland-Cherry C. J., *Family Health Promotion and Protection*, w: *Nurses and Family Health Promotion*, Baltimore 1989.
9. *Narodowy Program Zdrowia 1996–2005*, MZiOS, Warszawa 1996.
10. Sallis J. F., Nader P. R., *Family Determinants of Behaviors*, w: Gochman D. S., *Health Behavior; Emerging Research. Perspectives*, Plenum Press 1988.
11. Windak A., Jarosz M., Kulczycka J., Surdacki A., Tomasiak T., *Zakres kompetencji lekarza rodzinnego*, Kraków 1994.
12. Barbaro de B. (red.), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Kraków 1976.
13. *Zakres kompetencji, zadań i obowiązków pielęgniarki środowiskowo-rodzinnej*. „Biuletyn MOiPiP”, nr 73 (1996), s. 8–15.

Ustawy

- Ustawa z dnia 30 sierpnia 1991 r. o zakładach opieki zdrowotnej (Dz. U. 1991, nr 91, poz. 408).
- Ustawa z dnia 6 lutego 1997 r. o powszechnym ubezpieczeniu zdrowotnym (Dz. U. 1997, nr 28, poz. 153).
- Ustawa z dnia 17 maja 1989 r. o izbach lekarskich (Dz. U. 1989, nr 30, poz. 481).
- Ustawa z dnia 5 grudnia 1996 r. o zawodzie lekarza (Dz. U. 1996, nr 28, poz. 28 oraz Dz. U. 1998, nr 106, poz. 668).

Ustawa z dnia 19 kwietnia 1991 r. o samorządzie pielęgniarek i położnych (Dz. U. 1991, nr 41, poz. 178).

Ustawa z dnia 5 lipca 1996 r. o zawodach pielęgniarki i położnej (Dz. U. 1996, nr 91, poz. 410).

**Pomoc społeczna
i bezpieczeństwo rodziny**

Barbara Superson-Polowiec

Ochrona socjalna rodziny w polskim prawie

Wprowadzenie

Obowiązek ochrony rodziny powinien być realizowany przez zapewnienie jej w państwie warunków sprzyjających rozwojowi i zaspokojeniu potrzeb. Wymienione działania należą do polityki społeczno-gospodarczej państwa i określane są mianem polityki rodzinnej lub prorodzinnej.

Polityka rodzinna definiowana jest jako całokształt norm prawnych, czynności i środków uruchamianych przez państwo w celu stworzenia rodzinie odpowiednich warunków życia, prawidłowego funkcjonowania i spełniania przez nią wszystkich ważnych społecznie funkcji. Polityka rodzinna nie jest tożsama z polityką socjalną, do której należy opieka społeczna. Polityka rodzinna powinna być wielokierunkowa, a jej celem ma być umocnienie ekonomiczne i wzmocnienie trwałości rodziny, by mogła optymalnie wypełniać swoje funkcje¹. Polityka rodzinna powinna się rozwijać, a skuteczna polityka socjalna w stosunku do rodzin dysfunkcyjnych i znajdujących się w trudnej sytuacji powinna mieć charakter interwencyjny i uzupełniający². Politykę socjalną w zakresie, w jakim wspiera rodzinę, należy jednak traktować jako jeden z elementów polityki wobec rodziny.

Niniejszy referat, który jest szkicem problematyki, ogranicza się do prezentacji systemu świadczeń na rzecz rodziny i ich znaczenia w realizacji polityki rodzinnej państwa. Skupiając się na regulacji prawa polskiego, nie odwołuję się w nim do regulacji prawa międzynarodowego i europejskiego, gdyż jest to tematem osobnego wystąpienia.

¹ Por. T. Liszcz, *Prawo pracy a rodzina*, w: *Prawo pracy a rodzina. Układy zbiorowe pracy. Materiały X Ogólnopolskiego Zjazdu Katedr i Zakładów Prawa Pracy*, T. Liszcz (red.), Warszawa 1996, s. 21.

² Por. *Polityka Prorodzinna Państwa*, druk sejmowy 1522, Warszawa 1999.

Nie podejmując próby określenia znaczenia rodziny w języku prawniczym, pragnę jednak podkreślić, że w przepisach prawa polskiego będących podstawą świadczeń na rzecz rodziny brak jednolitej definicji rodziny. Przepisy regulujące prawa członków rodziny do określonych świadczeń zawierają często własne definicje i z reguły określają precyzyjnie krąg członków rodziny, którym przysługują określone uprawnienia, na przykład:

- ustawa o pomocy społecznej³ określa, że pojęcie rodzina oznacza osoby spokrewnione lub niespokrewnione pozostające w faktycznym związku, wspólnie zamieszkujące i gospodarujące, zastrzegając, że przy ustalaniu prawa do zasiłku stałego, zasiłku stałego wyrównawczego i gwarantowanego zasiłku okresowego w składzie rodziny nie uwzględnia się dzieci wychowywanych w ramach rodziny zastępczej, a do dochodu rodziny nie wlicza się ich dochodów i pomocy pieniężnej, chyba że zasiłek ma być przyznany ze względu na te dzieci⁴.
- ustawa o świadczeniach rodzinnych⁵ definiuje rodzinę jako strukturę składającą się z: małżonków, rodziców, opiekuna prawnego dziecka, opiekuna faktycznego dziecka oraz pozostające na utrzymaniu dzieci do ukończenia 25 roku życia.

Założenia polityki rodzinnej

W latach dziewięćdziesiątych wskazywano często na konieczność opracowania całościowej koncepcji polityki rodzinnej, która byłaby adekwatna do systemu gospodarki rynkowej państwa⁶. W 1999 roku

³ Art. 2a ust. 1 pkt 1 z dnia 29 listopada 1990 r. o pomocy społecznej (tekst jednolity Dz. U. z 1998 r., nr 64, poz. 414, z późniejszymi zmianami).

⁴ Por. wyrok NSA z 2 marca 1992 r., II SA 103/92, „Rejent” 1992/10/107.

⁵ Art. 2 pkt 16 ustawy z 28 listopada 2003 r. o świadczeniach rodzinnych (Dz. U. nr 228, poz. 2255).

⁶ B. Klos, J. Szymańczak, *Świadczenia na rzecz rodziny w latach 1990–1996*, Raport nr 111, Biuro Studiów i Ekspertyz, Warszawa 1997.

został w Polsce przyjęty Program Polityki Prorodzinnej Państwa, zgodnie z którym polityka rodzinna ma na celu zapewnienie trwania i rozwoju rodziny oraz poszanowanie należnych jej praw, w tym prawa do samodzielności ekonomicznej oraz decydowania o wychowaniu dzieci.

W ujęciu programu polityka rodzinna związana jest z polityką społeczno-gospodarczą. Program stara się uwzględnić wszystkie działania, które wpływają lub mogą wpływać na funkcjonowanie rodziny. Mieszczą się w nim elementy polityki rodzinnej bezpośredniej oraz polityki rodzinnej pośredniej⁷. Główny cel polityki rodzinnej państwa to:

- pomoc rodzinom w uzyskiwaniu samodzielności finansowej,
- poprawa warunków mieszkaniowych ludności,
- przygotowanie dzieci i młodzieży do pełnienia funkcji rodzinnych i społecznych,
- zahamowanie istniejących negatywnych trendów w rozwoju ludnościowym kraju i poprawa sytuacji demograficznej.

Program polityki rodzinnej stanowi w dużej części kompilację częściowych elementów programów rządowych.

Najważniejszym podmiotem kształtującym kierunki polityki rodzinnej jest państwo. Jego partnerem w prowadzeniu polityki na rzecz rodziny są samorządy i organizacje pozarządowe, w tym wyznaniowe. Trudno nie zauważyć, że Program Polityki Prorodzinnej obecnie wymaga weryfikacji. Powstał on bowiem na podstawie „Raportu o sytuacji polskich rodzin”, który bazował na danych pochodzących z 1997 roku. Wprowadzone w 1999 roku reformy: ochrony zdrowia, administracji, edukacji oraz ubezpieczeń społecznych, stworzyły nowe warunki funkcjonowania polskich rodzin. Monitoring przeprowadzonych reform powinien być przyczynkiem do nowego ukształtowania polityki rodzinnej państwa.

⁷ B. Klos, J. Szymańczak, *Uwagi do programu „Polityka Prorodzinna Państwa”*, Informacja nr 716, Biuro Studiów i Ekspertyz, Warszawa 2000.

Realizacja założeń polityki rodzinnej powinna następować w drodze zastępowania dominującej długo zasady opiekuńczości państwa zasadą niesienia pomocy rodzinie.

Charakterystyka systemu świadczeń na rzecz rodziny

Ochrona socjalna rodziny realizowana jest przede wszystkim za pośrednictwem świadczeń socjalnych na rzecz rodziny. Świadczenia socjalne na rzecz rodziny można różnicować, biorąc pod uwagę typ systemu i obowiązujących regulacji prawnych, źródła finansowania, zakres podmiotowy, kryteria przyznawania świadczeń, rodzaj i wysokość świadczeń.

Systemy świadczeń na rzecz rodziny można podzielić na dwa zasadnicze typy⁸:

- system powszechny, który obejmuje wszystkich obywateli kraju z dziećmi oraz osoby legalnie przebywające w danym kraju posiadające dzieci na utrzymaniu.
- system pracowniczy, który obejmuje wszystkich pracowników oraz niektóre kategorie osób pracujących na własny rachunek.

Różnice w zakresie konstrukcji świadczeń socjalnych na rzecz rodziny wynikają z przyjętych sposobów finansowania. W systemie powszechnym świadczenia najczęściej finansowane są z budżetu państwa. Uprawnienia do świadczeń zależą w większości przypadków od liczebności rodziny lub też od osiąganego przez nią dochodu⁹. Natomiast w systemie świadczeń pracowniczych całkowity koszt lub znaczna jego część finansowane są na ogół ze składek ubezpieczeniowych.

⁸ Por. K. Głąbicka, *Polityka społeczna w Unii Europejskiej. Aspekty aksjologiczne i empiryczne*, Warszawa 2001, s. 233–234.

⁹ B. Kłos, J. Szymańczak, *Świadczenia rodzinne w krajach członkowskich Unii Europejskiej*, Informacja nr 659, Biuro Studiów i Ekspertyz, Warszawa 1998.

Ochrona rodziny za pośrednictwem przepisów prawa przyznających świadczenia socjalne na rzecz rodziny ma charakter:

- bezpośredni,
- pośredni.

Bezpośrednio adresowane do rodziny są na przykład świadczenia socjalne związane z opieką i wychowaniem dzieci, opieką zdrowotną nad matką i dzieckiem, świadczenia dla pracujących rodziców itp. Charakter bezpośredni mają więc jasno określone działania, których świadomym zamiarem jest osiągnięcie określonych celów dotyczących rodziny jako całości lub dotyczących roli osób indywidualnych w rodzinie. Natomiast na ochronę pośrednią składają się działania podejmowane w innych dziedzinach polityki państwa, realizujące cele bezpośrednio niezwiązane z rodziną, ale takie, które pociągają za sobą doniosłe konsekwencje dla funkcjonowania rodziny, na przykład świadczenia związane z realizacją polityki przeciwdziałania bezrobociu.

Rodzaje świadczeń na rzecz rodziny

W tej części referatu jedynie wskazuję podstawowe regulacje prawne oraz rodzaje świadczeń na rzecz rodziny, dokonując próby określenia ich miejsca w systemie. Wybiórczy charakter tego opracowania przesądza bowiem o nim jako o wstępie do dyskusji nad polskim systemem świadczeń na rzecz rodziny.

I. Powszechny charakter systemu świadczeń na rzecz rodziny podkreśla regulacja ustawy o świadczeniach rodzinnych. Świadczenia w niej przewidziane są adresowane bezpośrednio do rodziny. Ustawa zakłada:

- jednolity sposób określania kryteriów dochodowych opartych na kosztach utrzymania rodzin,
- dwa rodzaje świadczeń – zasiłki rodzinne i dodatki do zasiłku rodzinnego oraz świadczenia opiekuńcze: zasiłek pielęgnacyjny i świadczenie pielęgnacyjne. Dodatkami do zasiłku rodzinnego są dodatki z tytułu: urodzenia dziecka; opieki nad dziec-

kiem w okresie korzystania z urlopu wychowawczego; samotnego wychowywania dziecka i utraty prawa do zasiłku dla bezrobotnych na skutek upływu ustawowego okresu jego pobierania; samotnego wychowywania dziecka; kształcenia i rehabilitacji dziecka niepełnosprawnego; rozpoczęcia roku szkolnego; podjęcia przez dziecko nauki w szkole poza miejscem zamieszkania,

- zwiększenie pomocy na rzecz rodziny w związku z edukacją dziecka, szczególnie dziecka niepełnosprawnego.

Dostęp do świadczeń rodzinnych uwarunkowany jest kryterium dochodowym, a ich źródłem jest budżet państwa.

II. Ważnym elementem powszechnego systemu świadczeń społecznych są świadczenia na rzecz kobiet w ciąży i wychowujących dziecko. Obowiązek pomocy materialnej i opieki nad kobietami w ciąży znajdującymi się w trudnej sytuacji materialnej został nałożony na organy administracji rządowej oraz samorządu terytorialnego¹⁰. Zakres, formy i tryb udzielania kobietom w ciąży oraz wychowującym dziecko pomocy w zakresie opieki socjalnej i prawnej określa Rozporządzenie Rady Ministrów¹¹ – świadczenia w nim przewidziane mają charakter powszechny i uwarunkowane są kryterium dochodowym.

III. Świadczenia pieniężne na rzecz rodziny przewiduje również ustawa o pomocy społecznej. Pomoc społeczna jest instytucją polityki społecznej państwa mającą na celu umożliwienie osobom i rodzinom przezwyciężanie trudnych sytuacji życiowych, których nie są one w stanie pokonać, wykorzystując własne środki, możliwości

¹⁰ 2 pkt ust. 1 z dnia 7 stycznia 1993 r. o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży (Dz. U. nr 17, poz. 78).

¹¹ Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 5 października 1993 r. w sprawie określenia zakresu i form oraz trybu udzielania kobietom w ciąży oraz wychowującym dziecko pomocy w zakresie opieki socjalnej i prawnej (Dz. U. nr 97, poz. 441).

i uprawnienia. Świadczenia uregulowane w tej ustawie, to przede wszystkim zasiłek stały, zasiłek okresowy i zasiłek celowy – mają one charakter powszechny i bezpośredni i w większości opierają się na kryterium dochodu.

IV. Grupę świadczeń pośrednio wpływających na sytuację rodziny stanowią świadczenia:

- w ramach pomocy materialnej dla uczniów – zgodnie z regulacją ustawy o systemie oświaty¹² uczniowi przysługuje prawo do pomocy materialnej ze środków przeznaczonych na ten cel w budżecie państwa lub budżecie właściwej jednostki samorządu terytorialnego. Formy pomocy materialnej to określone rozporządzeniem¹³:
 - a) stypendium socjalne,
 - b) stypendium szkolne za wyniki w nauce,
 - c) stypendium Prezesa Rady Ministrów,
 - d) stypendium Ministra Edukacji Narodowej dla wybitnie uzdolnionych uczniów,
 - e) stypendium Ministra Kultury i Sztuki za osiągnięcia artystyczne,
 - f) zakwaterowanie w internacie lub bursie,
 - g) korzystanie z posiłków w stołówce szkoły, internatu lub bursy albo refundowanie opłat ponoszonych w stołówce prowadzonej przez inny podmiot,
 - h) zasiłek losowy.
- renta socjalna – przysługująca na mocy ustawy o rencie socjalnej¹⁴ osobom mającym obywatelstwo polskie, zamieszkującym

¹² Art. 91 ust. 1 z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst ujednolicony Dz. U. z 1996 r., nr 67, poz. 329).

¹³ Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 4 sierpnia 1993 r. w sprawie warunków, form, trybu przyznawania i wypłacania oraz wysokości pomocy materialnej dla uczniów (Dz. U. nr 74, poz. 350 z późniejszymi zmianami).

¹⁴ Ustawa z dnia 27 czerwca 2003 r. o rencie socjalnej (Dz. U. nr 135, poz. 1268).

i przebywającym na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, cudzoziemcom zamieszkującym i przebywającym na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej posiadającym zezwolenie na osiedlenie się lub status uchodźcy nadany w Rzeczypospolitej Polskiej, obywatelom państw członkowskich Unii Europejskiej przebywającym na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, którzy uzyskali zezwolenie na pobyt – jeżeli umowy międzynarodowe nie stanowią inaczej. Renta socjalna przysługuje osobie pełnoletniej całkowicie niezdolnej do pracy z powodu naruszenia sprawności organizmu, które powstało:

- a) przed ukończeniem 18. roku życia;
 - b) w trakcie nauki w szkole średniej lub w szkole wyższej przed ukończeniem 25. roku życia;
 - c) w trakcie studiów doktoranckich lub aspirantury naukowej.
- wyprawka szkolna – uregulowana rozporządzeniem Rady Ministrów¹⁵, przysługująca uczniom podejmującym naukę w pierwszej klasie szkoły podstawowej. Wyprawkę przyznaje się uczniom przy zastosowaniu kryterium dochodu w stosunku do ich rodzin.

V. Istotną grupę świadczeń stanowią świadczenia związane z ubezpieczeniem społecznym przysługujące w ramach systemu pracowniczego. Świadczenia te przysługują ubezpieczonym i ich rodzinom i należą do ochrony bezpośredniej rodziny. Stanowią pewien fragment całego systemu instytucji chroniących interesy rodziny i przedsięwzięć mających na celu pomóc rodzinie w prawidłowym funkcjonowaniu. Ponadto prawa do świadczeń z ubezpieczenia społecznego nie mają rodziny, których członkowie nie podlegają obo-

¹⁵ Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 24 lutego 2004 r. w sprawie szczegółowych zasad udzielania pomocy uczniom podejmującym naukę w klasach pierwszych szkół podstawowych w roku szkolnym 2004/2005 (Dz. U. nr 47, poz. 446) – rozporządzenie wydane na podstawie art. 91 ust. 4 pkt 1 o systemie oświaty oraz art. 33 ust. 2 o pomocy społecznej.

wiązkowi ubezpieczenia¹⁶. Podstawowymi świadczeniami z tego zakresu, stanowiącymi element ochrony bezpośredniej rodziny są zasiłek macierzyński i opiekuńczy¹⁷.

VI. Na uwagę zasługują również świadczenia skierowane do rodzin określonych przepisami prawa kategorii osób. Dla przykładu można wymienić:

- zasiłek przysługujący zgodnie z regulacją ustawy o powszechnym obowiązku obrony¹⁸ żołnierzom w czasie odbywania zasadniczej służby wojskowej posiadającym członków rodziny na wyłącznym utrzymaniu¹⁹,
- zapomogi czy też pomoc finansową należne strażakom²⁰ i żołnierzom²¹.

¹⁶ Szerzej: B. Wagner, *Ochrona interesów rodziny w prawie ubezpieczenia społecznego*, w: *Prawo pracy a rodzina. Układy zbiorowe pracy. Materiały X Ogólnopolskiego Zjazdu Katedr i Zakładów Prawa Pracy*, T. Liszcz (red.), Warszawa 1996, s. 73–94.

¹⁷ Ustawa z dnia 25 czerwca 1999 r. o świadczeniach pieniężnych z ubezpieczenia społecznego w razie choroby i macierzyństwa (Dz. U. nr 60, poz. 636, z późniejszymi zmianami).

¹⁸ Ustawa z 21 listopada 1967 o powszechnym obowiązku obrony Rzeczypospolitej Polskiej (Dz. U. z 2002 r. nr 21, poz. 205, z późniejszymi zmianami).

¹⁹ Zobacz również Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 13 lutego 2001 r. w sprawie szczegółowych zasad i trybu przyznawania i wypłacania zasiłków na utrzymanie członków rodziny osobom spełniającym powszechny obowiązek obrony Rzeczypospolitej Polskiej (Dz. U. nr 15, poz. 158).

²⁰ Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z dnia 10 stycznia 1998 r. w sprawie pomocy finansowej na uzyskanie lokalu mieszkalnego lub domu dla strażaków Państwowej Straży Pożarnej (Dz. U. nr 15, poz. 68); Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z dnia 18 sierpnia 1997 r. w sprawie szczegółowych zasad przyznawania i wypłaty zapomóg strażakom Państwowej Straży Pożarnej (Dz. U. nr 101, poz. 639).

²¹ Rozporządzenie Ministra Obrony Narodowej z dnia 20 lipca 2000 r. w sprawie nagród rocznych, nagród pieniężnych w formie wyróżnienia oraz zapomóg dla żołnierzy (Dz. U. nr 65, poz. 770, z późniejszymi zmianami).

Podsumowanie

Powyższe bardzo ogólne rozważania na temat ochrony socjalnej rodziny jednoznacznie wskazują, że system świadczeń socjalnych na rzecz rodziny nie jest w Polsce jednolity. Świadczenia pieniężne związane z rodziną realizowane są bowiem zarówno w ramach systemów ubezpieczeń społecznych (system pracowniczy), jak i świadczeń pozaubezpieczeniowych (finansowanych z budżetu, mających charakter powszechny). Analiza świadczeń na rzecz rodziny pozwala jednak na postawienie tezy, że dominuje wśród nich system powszechny.

Ponadto większość świadczeń socjalnych adresowanych jest do rodziny bezpośrednio i zgodnie z zasadą pomocniczości mają one za zadanie zapewnienie pomocy rodzinom, które znajdują się w trudnej sytuacji materialnej i własnym staraniem nie są w stanie jej sprostać, oraz stymulację wzrostu aktywności własnej rodziny.

Na uwagę zasługuje uwzględnianie w systemie świadczeń na rzecz rodziny rozwoju dzieci. Świadczenia rodzinne powinny bowiem podążać za kosztem utrzymania dziecka, ewoluując stosownie do jego wieku i uwzględniając ogólny poziom życia²².

Podsumowując, należy jeszcze podkreślić, że system świadczeń na rzecz rodziny, będąc częścią polityki rodzinnej, powinien podobnie jak założenia polityki rodzinnej podlegać ciągłej weryfikacji. Wynika to z tego, że na istotę polityki rodzinnej we wszystkich rozwiniętych krajach uprzemysłowionych wpływają takie zjawiska, jak: starzenie się społeczeństw, zmiany w strukturze rodziny, aktywność zawodowa kobiet i wynikająca stąd potrzeba znalezienia równowagi pomiędzy życiem zawodowym a życiem rodzinnym. W politykach rodzinnych państw zachodnioeuropejskich zauważalne są następujące tendencje:

- wzmocnianie statusu prawnego dziecka i jego pozycji w rodzinie,

²² B. i S. Rostworowscy, *Rodzina w konstytucjach państw i dokumentach międzynarodowych*, Warszawa 1994, s. 79.

- wprowadzenie środków mających na celu godzenie ról rodzicielskich i zawodowych,
- wspieranie funkcji opiekuńczej rodziny i stwarzanie warunków do realizacji funkcji ekonomicznej²³.

Bibliografia

1. Głąbicka K., *Polityka społeczna w Unii Europejskiej. Aspekty aksjologiczne i empiryczne*, Warszawa 2001.
2. Klos B., Szymańczak J., *Polityka rodzinna: wybrane zagadnienia*, Informacja nr 584, Biuro Studiów i Ekspertyz, Warszawa 2000.
3. Klos B., Szymańczak J., *Świadczenia na rzecz rodziny w latach 1990–1996*, Raport nr 111, Biuro Studiów i Ekspertyz, Warszawa 1997.
4. Klos B., Szymańczak J., *Świadczenia rodzinne w krajach członkowskich Unii Europejskiej*, Informacja nr 659, Biuro Studiów i Ekspertyz, Warszawa 1998.
5. Klos B., Szymańczak J., *Uwagi do programu „Polityka Prorodzinna Państwa”*, Informacja nr 716, Biuro Studiów i Ekspertyz, Warszawa 2000.
6. *Polityka Prorodzinna Państwa*, druk sejmowy 1522, Warszawa 1999.
7. *Prawo pracy a rodzina. Układy zbiorowe pracy. Materiały X Ogólnopolskiego Zjazdu Katedr i Zakładów Prawa Pracy*, T. Liszcz (red.), Warszawa 1996.
8. Rostworowscy B. i S., *Rodzina w konstytucjach państw i dokumentach międzynarodowych*, Warszawa 1994.

Akty prawne

- Ustawa z 28 listopada 2003 r. o świadczeniach rodzinnych (Dz. U. nr 228, poz. 2255).
- Wyrok NSA z 2 marca 1992 r., II SA 103/92, „Rejent” 1992/10/107.
- Ustawa z dnia 7 stycznia 1993 r. o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży (Dz. U. nr 17, poz. 78, z późniejszymi zmianami).
- Ustawa z 21 listopada 1967 o powszechnym obowiązku obrony Rzeczypospolitej Polskiej (Dz. U. z 2002 r. nr 21, poz. 205, z późniejszymi zmianami).

²³ B. Klos, J. Szymańczak, *Polityka rodzinna: wybrane zagadnienia*, Informacja nr 584, Biuro Studiów i Ekspertyz, Warszawa 2000.

- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst ujednolicony Dz. U. z 1996 r. nr 67, poz. 329, z późniejszymi zmianami).
- Ustawa z dnia 27 czerwca 2003 r. o rencie socjalnej (Dz. U. nr 135, poz. 1268).
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 5 października 1993 r. w sprawie określenia zakresu i form oraz trybu udzielania kobietom w ciąży oraz wychowującym dziecko pomocy w zakresie opieki socjalnej i prawnej (Dz. U. nr 97, poz. 441, z późniejszymi zmianami).
- Rozporządzenie ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z dnia 18 sierpnia 1997 r. w sprawie szczegółowych zasad przyznawania i wypłaty zapomóg strażakom Państwowej Straży Pożarnej (Dz. U. nr 101, poz. 639).
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 4 sierpnia 1993 r. w sprawie warunków, form, trybu przyznawania i wypłacania oraz wysokości pomocy materialnej dla uczniów (Dz. U. nr 74, poz. 350, z późniejszymi zmianami)
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 24 lutego 2004 r. w sprawie szczegółowych zasad udzielania pomocy uczniom podejmującym naukę w klasach pierwszych szkół podstawowych w roku szkolnym 2004/2005 (Dz. U. nr 47, poz. 446).
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 13 lutego 2001 r. w sprawie szczegółowych zasad i trybu przyznawania i wypłacania zasiłków na utrzymanie członków rodziny osobom spełniającym powszechny obowiązek obrony Rzeczypospolitej Polskiej (Dz. U. nr 15, poz. 158).

Stanisław Szumpich

Problemy bezrobocia wielokrotnego

Wstęp

Okres obecnego dziesięciolecia związany jest w naszym kraju z przebudową systemu gospodarczego i zmianami ustrojowymi. Zapoczątkowane w 1989 roku procesy transformacji gospodarki miały na celu nie tylko zmianę ustroju politycznego, ale także tworzenie rynkowych warunków funkcjonowania wszystkich podmiotów gospodarczych¹. Rozpoczęto wprowadzanie zmian w wielu dziedzinach życia społeczno-gospodarczego, a zwłaszcza w sferach: materialno-technicznej, instytucjonalnej, społecznej i mentalnej.

Procesy transformacji i ich przebieg ważą zarówno na stanie gospodarki, jej rozwoju, jak i sytuacji społeczeństwa. Trwa proces przemian własnościowych, zapoczątkowuje się przemiany strukturalne w gospodarce. Rozwój gospodarczy obejmuje oprócz zmian strukturalnych produktu społecznego, również towarzyszące tym zjawiskom zmiany instytucji ekonomicznych i stosunków ekonomicznych.

Transformacja systemowa staje się wyzwaniem nie tylko gospodarczym, ale także społecznym, a to dlatego, że w okresie przemian pojawiają się zarówno pozytywne, jak i również negatywne skutki społeczne.

Przebudowie systemu gospodarczego w Polsce podlega również rynek pracy. W procesach tworzenia gospodarki rynkowej dokonują się istotne zmiany w sferze zatrudnienia. Po wielu latach po II wojnie światowej powróciło do Polski bezrobocie, jako określony stan

¹ Szerokie omówienie teoretycznych przesłanek i założeń transformacji systemowej polskiej gospodarki, zob. W. Trzeciakowski, *Dynamika transformacji polskiej gospodarki*, M. Belka, W. Trzeciakowski (red.), INE PAN, Warszawa 1997, s. 49 i nast.

rynku pracy, w którym podaż zasobów pracy znacząco przewyższa popyt na nie².

Pierwsze lata transformacji związane były z szybko wzrastającymi rozmiarami bezrobocia, następnie jego poziom wydatnie się zmniejszył, ale w 1999 roku znów nastąpił niewielki jego wzrost.

Od początku roku 2000 nastąpił już znaczący wzrost bezrobocia. Rok 2003 i 2004 to ogromna trzymilionowa rzesza bezrobotnych.

Rodzaje bezrobocia

W literaturze można spotkać różne klasyfikacje bezrobocia, określonego według wielu kryteriów.

Tabela 1. Klasyfikacja bezrobocia

Kryterium	Wyszczególnione rodzaje
Czas trwania	<ul style="list-style-type: none"> • krótkookresowe • średniookresowe • długookresowe
Przyczyna zjawiska	<ul style="list-style-type: none"> • frykcyjne • sezonowe • cykliczne • strukturalne
Przyjmowane założenia teoretyczne	<ul style="list-style-type: none"> • klasyczne (dobrowolne) • keynesowskie (przymusowe)
Stopień pewności	<ul style="list-style-type: none"> • jawne • ukryte

Źródło: J. Bernais, *Zatrudnienie i bezrobocie*, w: *Polityka Społeczna*, A. Frąckiewicz-Wronka, M. Zrałek (red.), Katowice 1998, s. 67.

² O bezrobociu, rynku pracy w okresie transformacji, m.in. Z. Dach, *Bezrobocie w okresie przemian systemowych gospodarki polskiej*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1993; *Rynek pracy i bezrobocie*, H. Mortimer-Szymczak (red.). Łódź 1995; *Rynek pracy w okresie transformacji systemu gospodarczego*, A. Szalkowski (red.), Kraków 1992.

Dla celów poznawczych podajemy klasyfikację bezrobocia zaproponowaną przez J. Bernais³.

Ze względu na długość okresu pozostawania bez pracy wyróżnia się bezrobocie krótko-, średnio- i długookresowe. Bezrobocie krótkookresowe ma miejsce wtedy, gdy czas poszukiwania pracy nie przekracza trzech miesięcy. Jeśli trwa ono dłużej, to jest to już bezrobocie średniookresowe, a po przekroczeniu jednego roku przekształca się w bezrobocie długookresowe⁴. Najbardziej brzemiennie w skutkach, szczególnie społecznych, jak i indywidualnych, jest bezrobocie długookresowe.

Następuje tutaj pewnego rodzaju „profesjonalizacja” statusu bezrobotnego, czyli bezrobocie staje się w coraz większym stopniu sposobem na życie. Z kolei aktywizacja zawodowa długotrwale bezrobotnych jest znacznie trudniejsza niż bezrobotnych w krótszym okresie⁵. Bezrobocie frykcyjne ma charakter przejściowy, związane jest z naturalnymi zmianami miejsca pracy. Natomiast bezrobocie sezonowe występuje w okresach zmniejszenia popytu na pracę (np. rolnictwo i budownictwo – zimą). Bezrobocie cykliczne powiązane jest z koniunkturalnymi wahaniami cyklu gospodarczego, a bezrobocie strukturalne z niedostosowaniem struktury podaży do siły roboczej (np. w górnictwie). Bezrobocie klasyczne powstaje w wyniku wysokich płac. Zakłada się, że wszyscy chętni do pracy za daną realną płacę znajdują zatrudnienie, a ci którzy się nie godzą – tym samym rezygnują z podjęcia zatrudnienia. Przyczyn występowania tego bezrobocia upatruje się w wymuszaniu przez związki zawodowe wysokich płac. Odmienne założenia przyjmują zwolennicy poglądów Keynesa. Keynesiści upatrują bezrobocia w niedostatecznym popycie na dobra konsumpcyjne i inwestycyjne. Interwencja państwa po-

³ J. Bernais, *Zatrudnienie i bezrobocie*, w: *Polityka społeczna*, A. Frąckiewicz-Wronka, M. Zralek (red.), Katowice 1998, s. 67.

⁴ D. Kotlorz, U. Zagóra-Jonszta, *Rynek pracy w teorii i praktyce*, Katowice 1998, s. 47.

⁵ D. Banaszekiewicz, T. Jurkiewicz, W. Makać, *Sytuacja bytowa osób długotrwale bezrobotnych*, „Polityka Społeczna” 1998, nr 5/6, s. 14.

winna polegać m.in. na neutralizacji zatorów w cyrkulacji pieniądza, odpowiedniej polityce podatkowej, organizowaniu robót publicznych. Ze względu na stopień jawności można mówić o bezrobociu jawnym, ujmowanym w oficjalnych statystykach, i ukrytym, poza oficjalną ewidencją⁶.

Oprócz wyżej wymienionych rodzajów bezrobocia, na polskim rynku pracy pojawiło się bezrobocie wielokrotne.

Narastające wahania koniunktury gospodarczej i realizowany proces transformacji gospodarczej w Polsce, połączony ze zmianą struktury własnościowej, przemianami strukturalnymi poszczególnych branż i przedsiębiorstw, upadkiem i powstawaniem wielu przedsiębiorstw – sprawił nie tylko pojawienie się znacznej rzeszy bezrobotnych, ale także sytuację, w której coraz więcej osób może stać się wielokrotnie bezrobotnymi⁷.

Tak więc od pewnego czasu odchodzi w przeszłość model jednego miejsca pracy na całe życie⁸. Powoduje to powstanie nowego modelu przemiennych okresów aktywności zawodowej i bezrobocia. Można sądzić, że w tych okresach będą także narastały problemy związane z bezrobociem wielokrotnym.

Bezrobotnym jest się wprawdzie częściej, ale znacznie krócej, twierdzi S. Golinowska⁹. Jest to teza ryzykowna w aktualnej sytuacji

⁶ Szerzej na ten temat m.in. J. Bernais, *op. cit.*, s. 62–67; L. Frąckiewicz, *Polityka społeczna*, Katowice 1998, s. 165–171.; D. Kotlorz, U. Zagóra-Jonszta, *op. cit.*, s. 96–97; S. Szumpich, *op. cit.*, s. 38–40. Szczegółowe omówienie teoretycznego bezrobocia dobrowolnego i przymusowego w warunkach równowagi rynku pracy można znaleźć w: Z. Dach, *op. cit.*, s. 12 i nast.; Główne teorie bezrobocia: keynesowską i klasyczną, wyczerpująco omówiono w: *Rynek pracy w okresie transformacji systemu gospodarczego*, A. Szalkowski (red.), Kraków 1992, s. 94 i nast.

⁷ S. Szumpich, *Przyczyny i skutki wielokrotnego bezrobocia jako problem lokalnej polityki społecznej i gospodarczej. Raport z badań*, Bielsko-Biała 1999, s. 74.

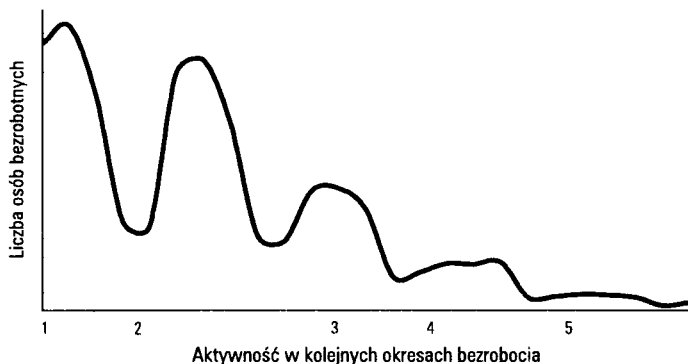
⁸ *Manifest socjaldemokratyczny*, „Gazeta Wyborcza”, 10–11 lipca 1999.

⁹ I. Dryll, *Pracownik do wzięcia*, „Nowe Życie Gospodarcze” 1998, nr 48, s. 40.

polskiego rynku pracy. Odnosi się ona do niewielkiej części bezrobotnych, ponieważ znaczącą ich część stanowią aktualnie długotrwale bezrobotni.

Odmierna jest sytuacja na rynku pracy w USA, gdzie pracę traci się relatywnie często. To się po prostu zdarza, ludzie są do tego przyzwyczajeni. Nie robią tragedii, ponieważ znalezienie nowej pracy (choć nie zawsze oczekiwanej) na ogół nie stanowi problemu. W wielu państwach europejskich jest dokładnie odwrotnie. Miejsca pracy są chronione, pracę traci się rzadko. Jeżeli już się ją traci, to jest poważny problem. W Stanach Zjednoczonych rynek pracy działa w sposób sprzyjający restrukturyzacji, w Europie – w znacznie mniejszym stopniu¹⁰. Jak do tej pory, Polska podąża drogą europejską wraz ze wszystkimi wynikającymi stąd konsekwencjami.

Dotychczasowe przeprowadzone przez nas wstępne badania subpopulacji osób wielokrotnie bezrobotnych pozwalają na sformułowanie wniosku, iż aktualnie w polskich warunkach maleje aktywność bezrobotnych w poszukiwaniu pracy w kolejnych okresach bezrobocia. Zależność tę przedstawiono na wykresie 1.



Wykres 1. Aktywność bezrobotnych w poszukiwaniu pracy w kolejnych okresach bezrobocia

Źródło: Badania własne.

¹⁰ Ibidem, s. 40.

Po okresie zaskoczenia i szoku, że zostało się bezrobotnym, rozpoczyna się okres poszukiwania pracy. Towarzyszą temu refleksje w rodzaju, jaką pracę można dostać, czy w dotychczasowym zawodzie, czy w innym, czy płaca będzie lepsza, czy niższa niż poprzednia. Jest to okres nadziei i wzrastającej aktywności w poszukiwaniu pracy. Bezrobotny zostaje na powrót pracownikiem.

Przy następnym przejściu na bezrobocie szok jest nieco mniejszy, natomiast zmartwienie i troska bezrobotnego zwiększa się. Narastają wątpliwości co do możliwości znalezienia pracy. Pogarszająca się sytuacja materialna mobilizuje do poszukiwania pracy. Powraca nadzieja na znalezienie pracy.

Oczekiwania i wymagania odnośnie nowej pracy z reguły są już mniejsze (czasem nawet o wiele mniejsze) niż w sytuacji pierwszego bezrobocia. Poszukiwania są uwieńczone otrzymaniem nowego zatrudnienia.

W miarę stawania się po raz kolejny bezrobotnym, szok jest coraz mniejszy, nadzieje na otrzymanie kolejnej pracy coraz bardziej maleją, wymagania płacowe minimalizują się, aktywność poszukiwania pracy jest coraz mniejsza.

W zależności od stanu psychicznego, stopnia pogorszenia zdrowia, warunków rodzinnych, choć w sposób zróżnicowany u poszczególnych bezrobotnych, nie tylko się zmniejsza, ale zanika aktywność poszukiwania pracy – co prowadzi do trwałego bezrobocia.

Proces adaptacji społecznej do wielokrotnego bezrobocia wymaga nie tylko określonego poziomu świadomości społecznej o funkcjonowaniu nowego modelu okresu życia zawodowego przeplatane go okresami kolejnego zatrudnienia i bezrobocia, ale także określonych planowych i zróżnicowanych działań zsynchronizowanych z programami polityki gospodarczej i społecznej. Okres takiej adaptacji, niezależnie od skuteczności stosowanych środków i nakładów, jest okresem wieloletnim.

Nie można takiego procesu ograniczyć do działań doraźnych, muszą to być działania dobrze zaplanowane, czyli przemyślane w ramach opracowanego systemu, zarówno w skali państwa, regionu, jak i skali lokalnej.

Skutki bezrobocia

Skutki bezrobocia można rozpatrywać na płaszczyźnie ekonomicznej, społecznej, politycznej, prawnej, a także psychologicznej, etyczno-moralnej i obyczajowej, w odniesieniu do jednostki i całego społeczeństwa, z punktu widzenia zagrożeń bieżących i perspektywicznych¹¹.

Najczęściej skutki bezrobocia kojarzą się ze skutkami negatywnymi, jednakże w pewnych przypadkach, zauważa Z. Dach, mogą wystąpić pozytywne aspekty, szczególnie przy bezrobociu frykcyjnym (przejściowym). Do pozytywnych następstw związanych z bezrobociem można zaliczyć:

- pewną nadwyżkę podaży nad popytem na rynku pracy, która umożliwi przedsiębiorstwom lepsze przeprowadzenie procesów restrukturyzacji i inwestycji przez wymianę i dobór pracowników o pożądanym kwalifikacjach,
- możliwość zwolnienia ludzi nieprzydatnych, usunięcie bezrobocia ukrytego, redukcję kosztów zatrudnienia i wzrost wydajności pracy dzięki usprawnieniom jej organizacji i wykorzystaniu postępu technicznego i technologicznego,
- konkurowanie o miejsca pracy, szczególnie w atrakcyjnych, dobrze płatnych zawodach, a w związku z tym zainteresowanie adekwatnym do potrzeb poziomem kwalifikacji, ponadto zwiększenie aktywności związanej z wykorzystaniem kwalifikacji, a co za tym idzie, satysfakcji z pracy, zadowolenia i zaspokojenia aspiracji pracowników,
- wzmocnienie dyscypliny pracy, obniżenie liczby zwolnień lekarskich¹².

Negatywne skutki bezrobocia są najbardziej dotkliwe w sferze ekonomicznej i społecznej. Rozpatrując problem z punktu widzenia

¹¹ Z. Dach, *Ekonomiczno-społeczne skutki bezrobocia*, „Praca i Zabezpieczenie Społeczne” 1993, nr 2, s. 12.

¹² Szerzej na temat pozytywnych skutków bezrobocia: Z. Dach, *op. cit.*, s. 12–13.

makroekonomicznego, można wyróżnić następujące rodzaje kosztów związanych z bezrobociem:

- finansowe (wydatki na zasiłki i świadczenia socjalne),
- utraconych możliwości (niepełne wykorzystanie czynników produkcji),
- strata w produkcji narodowym brutto¹³.

Indywidualne koszty bezrobocia ponosi bezpośrednio osoba bezrobotna i jej rodzina. Najogólniej można wyróżnić koszty: związane z utratą dochodów z pracy, natury psychospołecznej i zdrowotne¹⁴.

Długotrwały brak pracy powoduje szybką degradację ekonomiczną jednostki i rodziny, co potęguje biedę i rozszerza krąg ubóstwa. Utrata zasiłku dla bezrobotnych to oczekiwanie na mniejszy kwotowo zasiłek z pomocy społecznej. Sytuacja materialna bezrobotnych zależy od standardu życia w trakcie pracy, wyposażenia mieszkań i posiadanych oszczędności¹⁵.

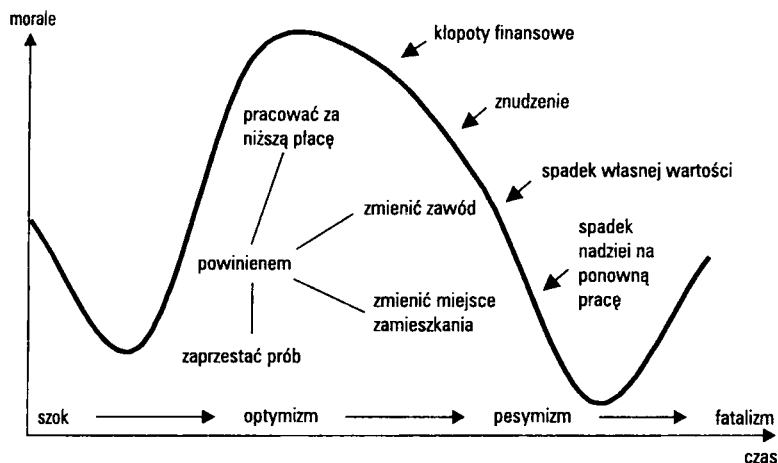
Bezrobocie, szczególnie długotrwałe, wywołuje także negatywne skutki psychospołeczne. Ilustrację tych skutków przedstawiono na wykresie 2.

Bezrobocie najpierw bywa często szokiem, po pewnym czasie przychodzi okres optymizmu związanego z możliwością dostania pracy, później spadek nadziei na jej otrzymanie i popadanie w fatalizm. Lęk o przyszłość własną i rodziny to nie tylko utrata poczucia bezpieczeństwa socjalnego, ale także narastające stresy, pogarszające stan zdrowia, w tym stan zdrowia psychicznego.

¹³ Ibidem, s. 15. Według A. Okuna każdy procent wzrostu rzeczywistej stopy bezrobocia powyżej naturalnej stopy bezrobocia (5%) powoduje, że luka w PNB powiększa się o 2,5%. Bezrobocie w Polsce wynosi 11%. Strata PNB z wyliczenia wynosi 15% produktu narodowego brutto, co odpowiada kwocie 69 847,77 mln zł (według danych PNB – 1997 r.).

¹⁴ Por. S. Szumpich, *Strategia ograniczania lokalnego bezrobocia*, s. 44.

¹⁵ Szeroko tę problematykę omawia: D. Moździeńska-Mrozek, M. Szyłko-Skoczny, *Społeczne skutki bezrobocia w wymiarze lokalnym: raport z badań empirycznych*, Warszawa 1992, s. 173–174, a także Z. Dach, op. cit., s. 16–18.



Wykres 2. Skutki bezrobocia na płaszczyźnie społecznej

Źródło: H. Jacobs, *Arbeitslosigkeit in der BRD*, Stuttgart 1979, s. 28, za: M. Szylko-Skoczny, *Bezrobocie jako kwestia społeczna*, Warszawa 1987, s. 30.

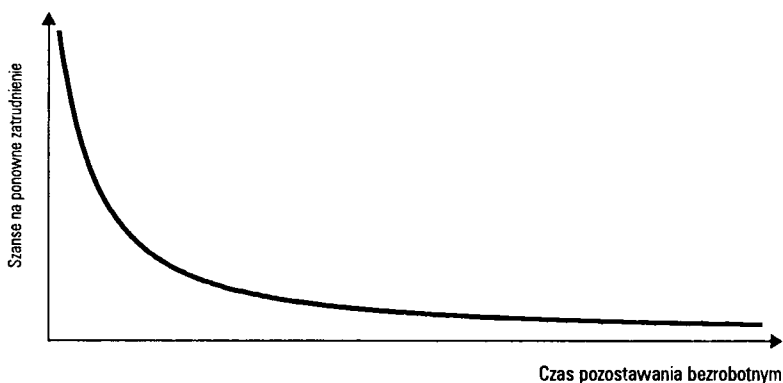
Długotrwałe bezrobocie prowadzi do istotnego pogorszenia warunków życia całej społeczności lokalnych.

W badaniach nad bezrobociem (w połowie lat osiemdziesiątych) wiele uwagi poświęcono modelowi etapów reakcji na utratę pracy. Zarzuca mu się przede wszystkim nieuwzględnianie ogromnego zróżnicowania takich reakcji¹⁶. Bezrobocie wpływa na jednostki w różny sposób w zależności od samooceny, stopnia aktywności czy warunków ekonomicznych. Inaczej reaguje człowiek, który nie spodziewa się utraty pracy, a inaczej, gdy już wcześniej był bezrobotny. Po utracie pracy po pewnym czasie albo rodzi się nadzieja, albo popada się w rezygnację i nie oczekuje już dla siebie niczego dobrego. Zwrócono również uwagę, że adaptacja do bezrobocia jest tym trudniejsza,

¹⁶ J. D. Horne, *Work and Unemployment*, London–New York 1990, za: M. Kabaj, G. Koptas, *Bezrobocie długookresowe. Przyczyny, skutki i środki przeciwdziałania*, Warszawa 1995, s. 121.

im większe było przywiązanie do wykonywanej ostatnio pracy. Stosunkowo często występuje także szczególna trudność w przystosowaniu się do długotrwałego bezrobocia u osób w średnim wieku¹⁷.

Swoje szanse na ponowne zatrudnienie bezrobotni oceniają jako zdecydowanie malejące, szczególnie w dłuższym okresie. Ilustrację tego odczucia bezrobotnych długookresowych przedstawiono na wykresie 3.



Wykres 3. Szanse na ponowne zatrudnienie a czas pozostawania bezrobotnym

Źródło: M. Beisheim, *Fallstudien zum Personalmanagement*, Wien 1990, za: A. Lipka, *Rynek pracy, praca, nowoczesne technologie. Materiały ilustracyjne do wybranych zagadnień*, Katowice 1997, s. 25.

Lokalne bezrobocie wielokrotne

Wobec braku oficjalnej statystyki bezrobocia wielokrotnego, podjęto próbę określenia struktury wielokrotności bezrobocia w skali lokalnej na przykładzie materiałów źródłowych udostępnionych przez Rejonowy Urząd Pracy w Bielsku-Białej¹⁸.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Materiałami źródłowymi były: karta rejestracyjna poszukującego pracę i karta rejestracyjna bezrobotnego.

Tabela 2. Bezrobocie wielokrotne w okresie 1997–1999 r.

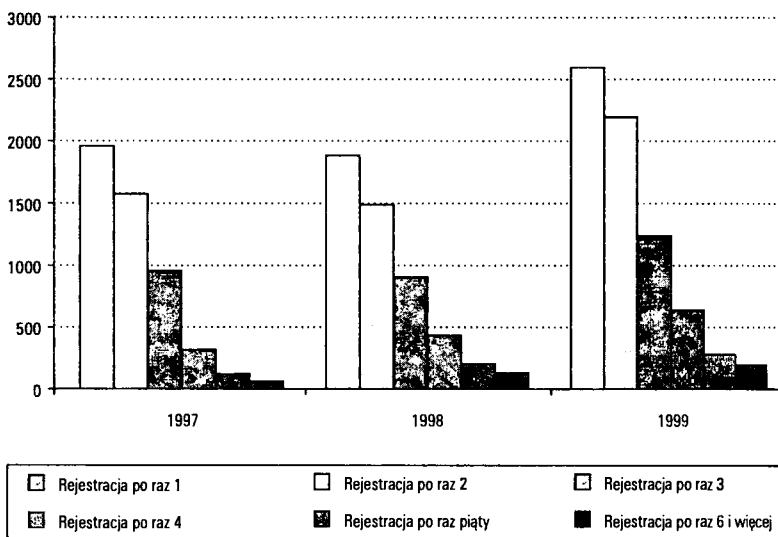
Ilość rejestracji	Lata											
	1997				1998				1999			
	Ogółem		W tym kobiety		Ogółem		W tym kobiety		Ogółem		W tym kobiety	
	Liczbowo	w %	Liczbowo	w %	Liczbowo	w %	Liczbowo	w %	Liczbowo	w %	Liczbowo	w %
Po raz 1	1962	39,2	1478	41,6	1882	37,2	1210	38,2	2596	36,3	1595	37,3
Po raz 2	1576	31,5	1139	32,0	1492	29,5	985	31,1	2196	30,7	1381	32,3
Po raz 3	957	19,1	669	18,8	905	17,9	582	18,3	1241	17,3	726	17,0
Po raz 4	319	6,4	183	5,2	436	8,6	246	7,7	640	8,9	348	8,2
Po raz 5	125	2,5	60	1,8	204	4,1	103	3,3	280	3,9	135	3,2
Po raz 6 i więcej	63	1,3	21	0,6	135	2,7	46	1,4	195	2,9	84	2,0
Razem	5002	100	2549	100	5054	100	3172	100	7148	100	4264	100

Źródło: Na podstawie materiałów źródłowych udostępnionych przez Urząd Pracy w Bielsku-Białej. Obliczenia własne.

Okresem badań objęto lata 1997–1999. W roku 1997 dotyczyło to 5002 bezrobotnych i odpowiednio 1998 – 5054 i 1999 – 7148.

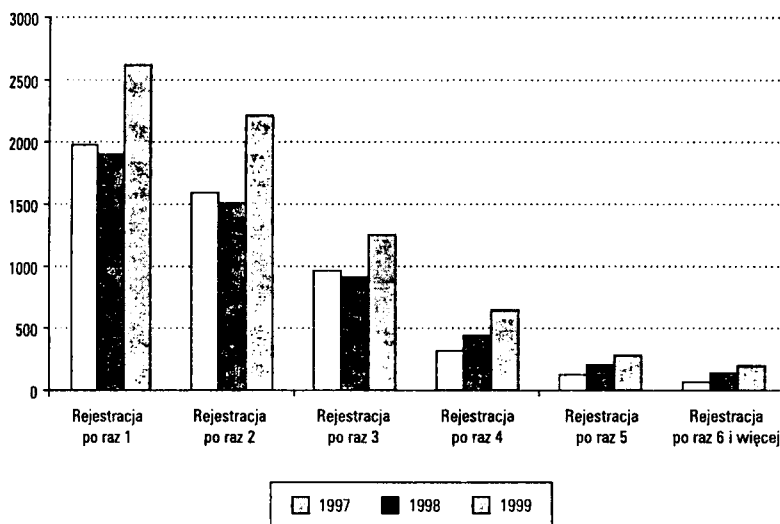
Podstawą struktury wielokrotności bezrobocia była ilość rejestracji w urzędzie pracy i przedziały rejestracji po raz pierwszy, drugi, trzeci, czwarty, piąty, szósty i więcej.

Uzyskane dane przedstawiono w tabeli 2. W kolejnych latach zmniejsza się procentowy udział bezrobotnych, którymi są po raz pierwszy (1997 rok – 39,2%, 1998 rok – 37,2%, 1999 rok – 36,3%), natomiast wzrasta udział procentowy osób, które zostały bezrobotne cztery i więcej razy, odnosi się to zarówno do kobiet, jak i do mężczyzn (zob. wykresy 4 i 5).



Wykres 4. Liczba bezrobotnych w latach 1997–1999 w zależności od liczby dokonanych rejestracji

Źródło: Na podstawie materiałów źródłowych udostępnionych przez Urząd Pracy w Bielsku-Białej.



Wykres 5. Zmiany liczby bezrobotnych wielokrotnie w trzech kolejnych latach (1997–1999) w zależności od liczby dokonanych rejestracji

Źródło: Na podstawie materiałów źródłowych udostępnionych przez Urząd Pracy w Bielsku-Białej.

Przedstawione wyniki badań wskazują na określone tendencje w strukturze wielokrotnego bezrobocia¹⁹.

Refleksje końcowe

Transformacja systemu gospodarczego jest wynikiem złożonych przemian zarówno w sferze gospodarczej, jak i społecznej. Dotychczasowy czternastoletni okres polskiej transformacji nie zakończył tego okresu przemian, które jeszcze będą trwały przez dłuższy czas.

¹⁹ Przeprowadzenie dalszych badań na większej próbie badawczej lub na drodze obowiązkowej rejestracji danych dla GUS, pozwoliłoby w okresie kilku czy kilkunastu lat na bardziej szczegółowe określenie danych służących analizie wielokrotnego bezrobocia.

W trakcie transformacji następuje ewolucja struktury gospodarki, przemiany własnościowe, poprawa efektywności funkcjonowania podmiotów gospodarczych i po wielu latach nieobecności powraca bezrobocie.

Bezrobocie oznacza przesunięcie zasobów pracy ze sfery wytwarzania do sfery bierności zawodowej.

Dolegliwość i skutki bezrobocia wiążą się najczęściej z długością okresu jego tworzenia. Stąd najpoważniejsze skutki wynikają z bezrobocia długotrwałego²⁰. Niepostrzeżenie pojawiło się na polskim rynku pracy bezrobocie wielokrotne. Obejmuje ono coraz większą liczbę pozostających bez pracy. Charakteryzuje się występowaniem przemienności okresów (o zróżnicowanej długości) pracy i bezrobocia.

Dotychczasowe nasze badania osób wielokrotnie bezrobotnych pozwalają na sformułowanie wniosku, iż aktualnie w polskich warunkach maleje aktywność bezrobotnych w poszukiwaniu pracy w kolejnych okresach bezrobocia. W najbliższych latach należy się spodziewać wzrostu aktywności w poszukiwaniu pracy w poszczególnych okresach bezrobocia, ponieważ sytuacja na rynku pracy i dalsze przemiany gospodarcze będą powodowały, iż częściej będziemy bezrobotnymi, a to sprawi potrzebę większej własnej aktywności zarówno w pracy, jak i jej poszukiwaniu.

Działania aktywnej polityki rynku pracy obejmujące:

- usługi pośrednictwa pracy,
- szkolenia,
- prace interwencyjne,
- roboty publiczne,
- pożyczki dla bezrobotnych,
- pożyczki dla zakładów pracy

praktycznie są udziałem tylko niewielkiej części osób bezrobotnych. Pośrednictwo pracy nie jest jeszcze przygotowane do pracy z bezrobotnymi wielokrotnie.

²⁰ M. Kabaj, G. Koptas, *op. cit.*

Działania pasywnej polityki na rynku pracy powinny zmierzać w kierunku ograniczania bezrobocia długookresowego, a sprzyjać bezrobociu wielokrotnemu przy równoczesnej zmianie form współpracy z wielokrotnie bezrobotnymi, które mają sprzyjać podejmowaniu pracy i minimalizować okresy pozostawania bez pracy.

Skutki bezrobocia – o czym była już mowa – są odczuwalne wielopłaszczyznowo w sferach: ekonomicznej, społecznej, politycznej, prawnej, a także psychologicznej, etyczno-moralnej i obyczajowej, w odniesieniu do jednostki i całego społeczeństwa²¹.

Wielokrotnie bezrobotni znajdują się w trudnej sytuacji materialnej. W rodzinie co dziesiąty dochód miesięczny przypadający na jednego jej członka nie przekracza 100 złotych, w co trzeciej rodzinie jest to dochód 200 lub 300 złotych na osobę.

Stąd drastyczne bierze się tak drasyczne ograniczanie wydatków na wyżywienie i nieregularne a często nawet zupełne niepłacenie świadczeń.

Następstwa bezrobocia wielokrotnego powodują także szereg określonych skutków zarówno społecznych, jak i psychologicznych. Dolegliwościom tym, obejmującym tylko niewielką część bezrobotnych, towarzyszy zróżnicowane samopoczucie, występowanie elementów różnych patologii w rodzinie. Znacznie częściej tej grupie towarzyszą typowe emocje odczuwane przez nią, a także przez otoczenie (szczególnie: poczucie bezradności, wściekłość, rozczarowanie czy uczucie przykrości). Wyjątkowo korzystnie wypadła samoocena stanu zdrowia – tylko co trzeci bezrobotny odczuwa stale określone dolegliwości (najczęściej na podłożu nerwowym).

Lokalne działania zmierzające do ograniczenia bezrobocia są znacznie zróżnicowane nie tylko w różnych rejonach kraju, ale nawet w ramach poszczególnych województw.

W pierwszej połowie lat dziewięćdziesiątych przygotowano wiele różnych programów z wykorzystaniem środków pomocowych z Unii Europejskiej. Zmiany w układzie administracyjnym kraju i wprowa-

²¹ Por. Z. Dach, *op. cit.*, s. 12.

dzenie powiatów, zmieniły nie tylko mapę władzy administracyjnej, ale spowodowały dezaktualizację wielu programów. Zmieniająca się sytuacja w zakresie rozwoju gospodarczego kraju, stan swoistej tymczasowości czy odkładania wielu decyzji na później nie sprzyja zarówno opracowaniu programów, pozyskiwaniu potrzebnych środków, jak i dyscyplinie ich realizacji.

Bez jasno określonej (uszczegółowionej) strategii rozwoju gospodarczego i społecznego dla całego kraju, trudno jest opracować wieloletnie programy.

Obecny poziom bezrobocia jest wynikiem sytuacji gospodarczej kraju, niewysokiej konkurencyjności Polski w gospodarce światowej. Mamy ciągle zbyt wysokie koszty pracy i dopiero rozpoczynające się przemiany strukturalne w gospodarce. Trzeba zakończyć procesy prywatyzacyjne i poprawić efektywność gospodarowania. Do bezrobocia wielokrotnego nie jest jeszcze przygotowane ani społeczeństwo, ani urzędy pracy. Sporo doświadczeń pozytywnych w tym zakresie uzyskano w wielu krajach Europy Zachodniej oraz w Stanach Zjednoczonych. Wszystkie te pozytywne doświadczenia do ich realizacji wymagają nie tylko określonego poziomu rozwoju gospodarczego, ale także sprawnego i kompetentnego działania wszystkich agend administracji (w tym lokalnej).

Lokalne bezrobocie wielokrotne może i powinno być mniej dotleżliwe, jest to również ważny problem zarówno dla polityki gospodarczej, jak i społecznej.

Bibliografia

1. Banaszkiwicz D., Jurkiewicz T., Makać W., *Sytuacja bytowa osób długotrwale bezrobotnych*, „Polityka Społeczna” 1998, nr 5/6.
2. Bernais J., *Zatrudnienie i bezrobocie*, w: *polityka społeczna*, A. Franczkiewicz-Wronka, M. Zralek (red.), Katowice 1998.
3. Dach Z., *Bezrobocie w okresie przemian systemowych gospodarki polskiej*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1993.
4. Dach Z., *Ekonomiczno-społeczne skutki bezrobocia*, „Praca i Zabezpieczenie Społeczne” 1993, nr 2.

5. Kabaj M., Koptas G., *Bezrobocie długookresowe. Przyczyny, skutki i środki przeciwdziałania*, Warszawa 1995.
6. *Rynek pracy i bezrobocie*, H. Mortimer-Szymczak (red.), Łódź 1995.
7. *Rynek pracy w okresie transformacji systemu gospodarczego*, A. Szałkowski (red.), Kraków 1992.
8. Szumpich S., *Przyczyny i skutki wielokrotnego bezrobocia jako problem lokalnej polityki społecznej i gospodarczej. Raport z badań*, Bielsko-Biała 1999.
9. Trzeciakowski W., *Dynamika transformacji polskiej gospodarki*, M. Belka, W. Trzeciakowski (red.), Warszawa 1997.

Summary

The unemployment is inseparably connected with the economical situation of the country. Since 1990 the processes of economical transformation have been started in Poland. Pretty large part of the economy was privatized and the restructuring processes were begun in many branches. It caused mass unemployment, also the repeated unemployment, which can be estimated on the ground of the number of registration in the labour office. The repeated unemployment causes many results such as worse material situation, social and psychological consequences. Local activities aiming at reducing this kind of unemployment differ in different parts of the country. In the first half of 1990's many programs were prepared to use funds from the European Union, but they did not improve the situation clearly. What is more without any detailed strategy of economical development it is very hard to solve this dramatic social problem in Poland.

Janusz Ziarko

Bezpieczeństwo współczesnej rodziny

Bezpieczeństwo rodziny jako kategoria społeczna

Społeczno-gospodarcza i socjologiczna perspektywa rodziny pozwala postrzegać ją jako jednostkę zorganizowaną, charakteryzującą się indywidualną i niepowtarzalną wewnętrzną organizacją oraz układem stosunków rodzinnych. Układ ten, można założyć, wyznaczają dwojakiego rodzaju siły obecne w danej rodzinie i w jej otoczeniu.

Pierwsze z nich, przyjazne rodzinie, harmonizują i wspierają wspólnotę rodzinną. Drugie, siły wrogie rodzinie, obniżają poczucie jej bezpieczeństwa. Mogą one powodować, a często powodują, dysharmonię stosunków rodzinnych, zaburzając funkcjonowanie jej układów: psychologicznego (osłabienie powiązań uczuciowo-emojonalnych); kulturowego (wypaczenie społecznie uznawanych wartości i norm regulujących rodzinne życie); społecznego (burzenie wizerunku rodziny w jej środowisku); socjologicznego (naruszenie różnorodnych więzi pomiędzy członkami rodziny oraz rodziną a otoczeniem); ekonomicznego (zmniejszenie poczucia pewności bytu rodziny).

Zarysowana perspektywa skłania do ujmowania i analizowania rodziny, jako małej grupy społecznej, a także jako specyficznego rodzaju instytucji społecznej.

Rodzina jako grupa społeczna wyróżnia się specyfiką:

- wartości i norm postępowania zapewniających jej trwałość i spójność;
- formalnych i nieformalnych więzi wewnątrznie ją scalających;
- zachowań dostosowanych do rodzajów wykonywanych przez członków rodziny zadań, zapewniających jej byt i rozwój;
- relacji i zależności budujących wewnętrzną rodzinną strukturę, rozumianą jako układ ról i pozycji jej członków.

Z kolei rodzinę jako instytucję społeczną, w myśl definicji instytucji społecznej J. Szczepańskiego¹, ujmować i analizować możemy w następujących układach:

- zespołów urządzeń – które tutaj rozumiemy jako posiadane przez rodzinę mieszkanie wraz z wyposażeniem, zaspokajające podstawowe rodzinne potrzeby;
- w których pewni ludzie, wybrani członkowie grupy – rodzina podstawowa czy też rodzina wielka, tworząca wspólne ognisko rodzinne;
- uprawnieni do wykonywania pewnych czynności – członkowie rodziny pracują, realizują rodzinne role i wyznaczone im zadania, które ich integrują w społeczną całość i stanowią dla nich podłoże socjalizacji;
- określonych publicznie i impersonalnie – rodzina pełni uniwersalne funkcje społeczne:
 - 1) materialno-ekonomiczną,
 - 2) opiekuńczo-zabezpieczającą,
 - 3) emocjonalno-ekspresyjną,
 - 4) rekreacyjno-towarzyską,
 - 5) kulturalną,
 - 6) socjalizacyjną²,w wyniku których zapewnia bezpieczeństwo i wszechstronny rozwój swoich członków;
- zaspokaja potrzeby – jednostkowe i zbiorowe, poszczególnych członków i całej rodziny;
- wpływa na zachowania członków grupy – rozumiane jako realizowane w rodzinie działania socjalizacyjne i wychowawcze.

Wychodząc od przytoczonych przesłanek, podjęto próbę sformułowania definicji pojęcia bezpieczeństwa rodziny, uwzględniając społeczny charakter tego zjawiska. W proponowanym ujęciu potrak-

¹ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1963, s. 102.

² Z. Gawlinowa, *Proces wychowania w rodzinie*, Kraków 1988, s. 45–64.

owano bezpieczeństwo rodziny interdyscyplinarnie, postrzegając je jako wytwór jednostkowych i społecznych doświadczeń i działań, jako rezultat przeszłych i aktualnych procesów i wartości społecznych. Bezpieczeństwo w sensie tutaj prezentowanym dotyczy każdej rodziny i każdego jej członka. Rozumiane jest jako bezpieczeństwo wspólne i jednostkowe, jako zespół wartości realizowanych w rodzinie i w społeczeństwie przez wszystkich jej członków. Tak rozumiane bezpieczeństwo ma charakter dynamiczny i może być urzeczywistniane jedynie przez działania, tak jednostkowe, jak i zbiorowe – rodzinne i społeczne. Działania te skierowane są ku tworzeniu rodzinnego, a zarazem społecznego ładu dającego poczucie bezpieczeństwa, a także doskonali ten ład w wymiarach indywidualnym, rodzinnym i społecznym. W oparciu o te założenia sformułowano definicję, która w dalszych rozważaniach posłuży do analizowania niektórych elementów stanowiących o bezpieczeństwie rodziny.

Treść tej definicji ujmuje³:

- obowiązujące w rodzinie i w społeczeństwie wartości i normy, postawy i przekonania, jakości oraz działania, respektowane przez jednostki i rodziny, odpowiadające kulturowemu doobkowi ludzi, a dające poczucie wolności od jakichkolwiek zagrożeń;
- determinujące indywidualne, rodzinne i społeczne wzory zachowań – czynności obronnych⁴, odpowiednie do sytuacji sta-

³ W konstrukcji definicji wykorzystano myśli H. Hymana; patrz: T. Sasińska-Klas, *Socjalizacja polityczna. Teorie, badania, ustalenia*, Kraków 1992, s. 29.

⁴ Gdzie zachowania obronne pojedynczych ludzi, grup ludzkich czy całych społeczności to działania z grupy socjalizacyjno-wychowawczych, to także działania profilaktyczno-prewencyjne, które ukierunkowane są na dobro drugiego człowieka, mają stanowić dla jednostki, rodziny, społeczeństwa gwarancję pewności życia i pracy niezakłóconych zdarzeniami kryzysowymi pochodzenia naturalnego, psychologiczno-społecznego, ekologicznego, gospodarczego, politycznego. Zachowania obronne, które gwarantując osobiste czy grupowe poczucie bezpieczeństwa, nie naruszają obowiązujących w społeczeństwie wartości i norm, nie wyrządzają – zaplanowanej czy będącej skutkiem ubocznym aktywności własnej – przykrości i szkody innym ludziom.

- nowiących lub mogących stanowić zagrożenie członka rodziny, jak i jej całej, które to sytuacje są związane z różnymi sferami ludzkiej aktywności;
- stosowne do pełnionych funkcji i zajmowanych pozycji w rodzinie i społeczeństwie, do posiadanych możliwości i odpowiadające standardom wiedzy, techniki i technologii;
 - mające na celu zapewnienie wymaganych standardów życia rodziny, wolnego od zagrożeń oraz promowanie i rozwój społecznie pożądanых postaw i zachowań obronnych członków rodziny, jak i jej całej.

Relacje bezpieczeństwa w przedstawionej definicji ujęte zostały trojako: jako dane doświadczenia wewnętrzne – człowiek ma świadomość swojego uwikłania w sytuacje i czynności związane z bezpieczeństwem, swoich powinności i dążeń do bezpieczeństwa; jako dane doświadczenia zewnętrzne, ujmujące różnorodne działania indywidualne i grupowe, zachodzące w układach zagrożenie–bezpieczeństwo, mogące być przedmiotem obserwacji; jako wniosek z doświadczeń – stwierdzający istnienie międzyludzkich relacji i instytucjonalizacji działań na rzecz bezpieczeństwa.

Definicję tę można łatwo operacjonalizować i wykorzystywać do analizowania problemów bezpieczeństwa rodziny w różnych jej aspektach oraz organizowania działań na rzecz przygotowania członków rodziny i jej całej do zachowań obronnych, gdyż wyróżniono w niej:

- mechanizm zachowań obronnych – uczenie się i wychowanie do takich czynników, jak: wartości, poglądy, postawy i działania dla bezpieczeństwa. Ujęcie to oddaje duchowy, immanentny, a zarazem dynamiczny charakter bezpieczeństwa rodziny;
- przedmiot – indywidualne, rodzinne oraz społeczne wzory zachowań odpowiednie do sytuacji stwarzającej zagrożenie. Praktyczny stosunek członków rodziny do ich wspólnego bezpieczeństwa uwidaczniać powinien się przede wszystkim w podejmowanych przez nich wysiłkach zmierzających do odkrywania i tworzenia ładu w świecie bezpieczeństwa rodzinnego

i społecznego. Ładu, który człowiekowi niezbędny jest do kreowania inteligentnej, logicznej perspektywy swojego i wspólnego bezpieczeństwa;

- różnicowanie podmiotowe – wskazujące na różnorodność ról odpowiadających rodzinnemu i społecznemu statusowi jednostki.

Poszukiwanie uwarunkowań budowania bezpieczeństwa rodziny

Bezpieczeństwo rodziny należy do tej sfery jej działań, która jest bezpośrednio powiązana z różnorodnymi procesami życia społecznego. Znaczący wpływ na dziś podejmowane działania obronne mają przemiany społeczne, a szczególnie przekształcenia, jakim ulegają współcześni ludzie, rodziny, społeczności lokalne, społeczeństwa oraz środowiska, w których żyją i pracują. Siłą sprawczą tych przemian są ludzie, zdolni do podejmowania działań, do wyboru celów i środków. Oznacza to, że rzeczywistość społeczna, w której jednostki, rodziny, społeczności żyją i pracują, nie jest czymś stałym, gotowym, lecz zmienia się w czasie i przestrzeni. Bezpieczeństwo rodziny, podobnie jak każda inna sfera ludzkiej działalności, rozgrywa się w środowisku, które jest współcześnie niezwykle burzliwe i różnorodne. Na rodzinę oddziałują skomplikowane układy formalnych i nieformalnych międzyludzkich i instytucjonalnych powiązań i zależności, nie zawsze przyjaznych, a przede wszystkim indywidualne i społeczne systemy wartości, norm i zachowań. Uważać można, że wpływają one zarówno na zachowanie obronne człowieka, rodziny wobec aktualnie spostrzeganej rzeczywistości, jak i na ustosunkowanie się do przyszłości. Można środowisko, w którym rodziny żyją, kształtują i rozwijają się, postrzegać jako pewne, określone sposoby ludzkiego działania. Informacje i wiedza o tym środowisku, o obojętności w nim wartościach, normach i jakości działania, wyznaczają i kierunkują pracę członków rodziny, pozwalają im na aktywne odniesienie się do zaistniałych sytuacji. Wiedza i działania rodziny rozwiązującej swoje życiowe problemy, realizującej rodzinne funk-

cje sprawiają, że zachowania te prowadzą do wykreowania u jej członków każdorazowo nieco odmiennych doświadczeń i kompetencji, wpływających na cechy osobowości, na systemy wartości, normy i działania, aniżeli dotychczasowe.

Zdaniem wielu autorów, jednostkowy system wartości nadający życiu specyficzny i indywidualny wymiar, wpływający między innymi na jakość zachowań obronnych kształtuje i gruntuje się w toku kontaktów z innymi ludźmi i z kulturą, adekwatnie do wewnętrznych doświadczeń, odczuć i przeżyć jednostki. Prawidłowy system wartości staje się podstawą tożsamości, podmiotowości oraz fundamentem zdrowia psychicznego i autokreacji⁵, ma podstawowe znaczenie dla kultury, tej indywidualnej, rodzinnej, społecznej, jest on gruntem, spoiwem i zasadniczym składnikiem sensu życia człowieka, formułując podstawowe jego sfery, ważne z punktu widzenia jakości życia⁶.

Nauki społeczne, pedagogika, psychologia, socjologia nieustannie poszukują odpowiedzi na pytania-problemy, którym w odniesieniu do wychowania do wartości i zachowań bezpiecznych nadamy poniższą postać:

1. Jak przygotowywać i wprowadzać młodego człowieka do życia i pracy w dynamicznie zmieniającej się, niosącej wiele różnorodnych zagrożeń i niepewności, współczesnej rzeczywistości?
2. Jak określać i w jaki sposób kształtować systemy wartości i normy zachowania u ludzi, aby stawali się jednostkami uosabiającymi idee zaufania do człowieka, do życiowej uczciwości, sprawiedliwości, zaradności, współodpowiedzialności za siebie i innych?
3. Jak działać, aby możliwie skutecznie unikać niepożądanych u młodzieży postaw i zachowań?

Analiza powyższych problemów skłania do konkluzji, iż wychowanie do wartości i zachowań bezpiecznych spostrzegać możemy

⁵ C. N. Cofer, M. H. Appley, *Motywacja. Teoria i badania*, Warszawa 1972.

⁶ M. Czerwiński, *Przyczyunki do antropologii współczesnej*, Warszawa 1988.

jako ciągle przekazywanie wychowankom określonego ideału osobowości, w połączeniu z oddziaływaniem na ich sferę poznawczą, dostarczając im wiedzy niezbędnej do istnienia i działania w społeczeństwie. To także dążenie do tworzenia i doskonalenia zespołu formalnych i nieformalnych wartości i norm, respektowanych i bronionych przez człowieka, które umożliwiają współpracę i współdziałanie osób, grup społecznych, społeczeństw, ich współistnienie oparte na wzajemnym zaufaniu, zrozumieniu, szacunku. Aksjologia przenika nasze życie codzienne: rodzinne, zawodowe, towarzyskie, etykę i religię, sztukę i zabawę, wrażliwość emocjonalną i sferę obyczajową. Tak więc w myśleniu o bezpieczeństwie rodziny, o wychowaniu dla tego bezpieczeństwa, kluczową ideą w wymiarze aksjologicznym powinno być budowanie wizji ideału osobowościowego człowieka, zaś w praktyce takie jego kształtowanie, aby wartości były głównym źródłem i motorem działań przynoszących mu korzyści zarówno w sferze duchowej, jak i materialnej, osiągnane bez naruszania dóbr innych⁷.

Refleksji tej towarzyszą myśli czołowych przedstawicieli pedagogiki kultury informujące, że nie można zrozumieć i kształtować człowieka, nie pojmując roli wartości w całości jego bytu, istnienia i działania. Pedagogika kultury zogniskowana wokół zagadnień rozumienia i wartości, w ujęciu Sergiusza Hessena, traktuje działalność wychowawczą jako proces o charakterze dialektycznym, w którym osobowość i społeczność wzajemnie się przenikają na gruncie wspólnych wartości kulturowych. „Obowiązywanie wartości opiera się na założeniu wolności człowieka – pisze S. Hessen – i odwrotnie, wolność człowieka jest wyborem pomiędzy wartościami (...)”⁸. Ta właściwość wartości, iż formą ich bytu jest obowiązywanie, odwołujące się do wolności człowieka, do jego wolnej decyzji, ma głęboki sens wychowawczy i osobotwórczy. Istotę jego systemu wychowaw-

⁷ P. Tyrała, *Teoria wychowania. Bliżej uniwersalnych wartości i realnego życia*, Toruń 2000, s. 34–56.

⁸ S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, Warszawa 1935, s. 21.

czego stanowiło przeświadczenie, że osobowość wychowanka kształtować możemy przez wprowadzanie go w świat rozwijających się wartości kulturalnych. Dzięki internalizacji przez człowieka, najpierw wartości swojej rodziny, następnie społeczności i świata kultury, możliwe staje się osiągnięcie przez niego pełnej autonomii, rozumianej jako podleganie prawu z własnego wyboru. Do pedagogiki kultury S. Hessena nawiązywał w swych pracach K. Sośnicki⁹. Poglądy, które w nich znajdujemy, eksponują wybitną rolę wartości w kształtowaniu osobowości człowieka. Podkreślają także szczególną ich rolę jako elementu sytuacji zewnętrznej, warunkującej przebieg procesu wychowania. K. Sośnicki przyznawał wartościom rolę wiodącą w wychowaniu. Czynił wartości podstawowymi czynnikami w procesach motywacyjnych, uważał, że stanowią one podstawę dokonywania decyzyjnych wyborów. Traktował wartości, z chwilą gdy stają się motywem postępowania, jako najważniejszy, wewnętrzny, psychiczny środek wychowania. Akceptacja wartości przez wychowanka, uznanie ich obowiązującej mocy stanowi, zdaniem K. Sośnickiego, główny czynnik kształtowania charakteru. W procesie wychowania dokonuje się internalizacja wartości, ich przesunięcie z pozycji zewnętrznej na wewnętrzną. Wartości, które stanowią o treści i jakości ludzkiego zachowania, z chwilą gdy zostaną zaakceptowane przez wychowanka stają się najważniejszym czynnikiem wychowawczym. Zaakceptowane wartości, wyrażające przekonanie wychowanka o ich jednostkowym i społecznym znaczeniu, stają się warunkiem przeżywania powinności. Odczuwana powinność wpływa na postępowanie człowieka, czyniąc je do siebie adekwatnym. Odczucie przez wychowanka powinności postępowania zgodnego z uznawaną wartością stanowi podstawę rozwoju procesów i przeżyć psychicznych, prowadzących do uświadomienia, że człowiek posiada moc stanowienia o sobie, o swoim postępowaniu, a także narastania przekonania, że może decydować o podporządkowaniu się

⁹ K. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*, Warszawa 1964; idem, *Teoria środków wychowania*, Warszawa 1973.

wartości i zawartej w niej powinności lub ją odrzucić. Ciąg zdarzeń zachodzących w psychice człowieka, oddający wewnętrzne procesy wyboru i akceptowania wartości, dostosowywania do niej swojego postępowania, traktuje K. Sośnicki jako wewnętrzny aspekt procesu wychowania. Centralnym czynnikiem wychowania czyni wartość i jej autorytet, wymagający uznania powinności związanej z wartością. Problemom pedagogiki kultury poświęca swoją uwagę również J. Puzynia. W jej refleksjach znajdujemy odpowiedź na pytanie o miejsce wartości w procesie wychowania. Przyjmując za autorką, że wartości orientują człowieka w świecie, pomagają mu w znalezieniu indywidualnej drogi, uznać musimy, że wychowanie jest procesem przygotowania człowieka do poznania, rozumienia i akceptowania wartości oraz postępowania zgodnego z zawartym w nich imperatywem. Pojęcia dobra i zła czyni podstawowymi kategoriami, którymi posługujemy się w teorii i praktyce wychowania. Za pojęcie centralne dla kategorii pozytywnie rozumianych wartości moralnych proponuje przyjąć „dobro drugiego człowieka”¹⁰. Natomiast centrum negatywnych wartości moralnych – zdaniem autorki – „stanowi krzywda drugiego człowieka, widziana jako cel ludzkich dążeń i postaw”¹¹.

Omawianie zagadnienia aksjologicznego charakteru bezpieczeństwa jako wartości istotnej dla każdego człowieka i działań wychowawczych nie ma na celu definiowania tych terminów, ale ich interpretację – przypisanie im znaczeń, które pomogą nam wyjaśnić istotę bezpieczeństwa, przyczynią się do głębszego zrozumienia interakcji społecznych, w których bezpieczeństwo jednostki czy grupy ludzi ogrywa ważną rolę, poprowadzą we właściwym kierunku nasze działania wychowawcze. Posłużyć się tutaj możemy najpierw wskaźnikami ogólnymi, opisującymi w różnych aspektach termin bezpieczeństwo, następnie rozszerzyć ich rozumienie poprzez przypisanie im wątków treściowych. Operacjonalizując termin bezpieczeństwo,

¹⁰ J. Puzynia, *Język i wartości*, Warszawa 1992, s. 157.

¹¹ Ibidem, s. 160.

pomocne będą wyrażenia niosące ważną i cenną dla jednostki treść, stanowiącą dla niej wartość, zajmującą centralne miejsce w jej świadomości. Wartości te to obiekty, takie jak: idee, osoby, rzeczy, instytucje, a także czyny, emocje, które oddają moralny, czynnościowy, emocjonalny, rzeczowy aspekt bezpieczeństwa. Przykładową listę pojęć, których treść opisuje zachowania osób, w stosunku do siebie i innych określone z jednej strony jako zachowania bezpieczne, z drugiej jako zachowania nieprzyjazne przedstawiono w tabeli 1.

Projektowanie procesu wychowania do wartości i zachowań bezpiecznych, bez świadomości jego twórców i realizatorów, jakie elementy są dla tego procesu ważne, jest niemożliwe. Skuteczność wychowania wymaga, aby rodzina w swojej działalności wychowawczej uruchamiała wszystkie istotne czynniki: moralne, poznawcze, emocjonalne, czynnościowe, rzeczowe z kompletem ich naturalnych funkcji, które:

- wyzwolą u wychowanków ich aktywność w sferze gromadzenia wiedzy, rozwijania umiejętności percepcji i partycypacji społecznej;
- mają moc kształtującą postawy;
- wpływają na poglądy, opinie, zapatrywania;
- niosą emocjonalny ładunek będący wyrazem pogłębiania się relacji międzyludzkich.

Pierwiastek aksjologiczny w wychowaniu do wartości i zachowań bezpiecznych znajduje wyraz również w tym, że w procesie wychowawczym tworzymy swoisty system kontrolno-wartościujący, uruchamiany każdorazowo przy rozwiązywaniu określonych sytuacji poznawczo-wychowawczych. Jednostka traktująca bezpieczeństwo swoje, rodziny, grupy społecznej jako wartość wyznaczającą kierunek innym wartościom normatywnym, które sterują podejmowanymi na rzecz bezpieczeństwa działaniami, jest jakby chroniona przed niebezpieczeństwem nieuzasadnionego relatywizmu aksjologicznego, który często towarzyszy bezkierunkowości ludzkich działań. Znając i wykorzystując w wychowaniu dla bezpieczeństwa psychospołeczne i kulturowe mechanizmy kształtowania postaw i zachowań

Tabela 1. Przykładowa lista pojęć opisujących zachowania osób w stosunku do siebie i innych, określone jako zachowania bezpieczne i jako zachowania nieprzyjazne¹²

Rodzaj wartości	Zachowania bezpieczne		Zachowania nieprzyjazne	
	Wskaźnik ogólny	Wątki treściowe	Wskaźnik ogólny	Wątki treściowe
Moralne	bezstronność	<ul style="list-style-type: none"> - obiektywność ocen - sprawiedliwość w dzieleniu, - neutralność, 	stronniczość	<ul style="list-style-type: none"> - tendencyjność, - niesprawiedliwość ocen, opinii, - nepotyzm,
	prawdomówność	<ul style="list-style-type: none"> - szlachetność intencji, - otwartość w relacjach, - szczerość w dyskusjach 	zakłamanie	<ul style="list-style-type: none"> - podstępność w działaniu, - kłamliwe oskarżenia, - nieszczerze rady,
	bezinteresowność	<ul style="list-style-type: none"> - działalność na korzyść innych, - niewykorzystywanie sytuacji, - korzystanie z dóbr na tyle, na ile się zasługuje, 	interesowność	<ul style="list-style-type: none"> - hamowanie działań innych, niezgodnych z celami własnymi, - przedkładanie swoich racji, - niedostrzeganie racji innych,
	obowiązkowość	<ul style="list-style-type: none"> - sumienność w wykonywaniu pracy, - rzetelność w współdziałaniu, 	nieobliczalność	<ul style="list-style-type: none"> - brak powagi w zachowaniu, - nierzetelność współpracy, - niedbałość w pracy
Emocjonalne	odpowiedzialność	<ul style="list-style-type: none"> - poczucie odpowiedzialności za czyny swoje i współpracowników, - myślenie i działanie w interesie innych, 	lekkomyślność, beztroska	<ul style="list-style-type: none"> - wykalkulowana niesolidność w działaniu, - nieprzewidywalność zachowań,
	lojalność	<ul style="list-style-type: none"> - uczciwość, wierność ideałom, - darzenie zaufaniem i bycie godnym zaufania, 	nielojalność, zdrada	<ul style="list-style-type: none"> - oszukiwać partnera, - łamać zobowiązania, - być egoistą,

¹² J. Ziarko, *Wychowanie dla bezpieczeństwa*, w: B. Owczarska (red.), *Edukacja alternatywna*, Łódź 2001, s. 49–69.

Tabela 1. ciąg dalszy.

Rodzaj wartości	Zachowania bezpieczne		Zachowania nieprzyjazne	
	Wskaźnik ogólny	Wątki treściowe	Wskaźnik ogólny	Wątki treściowe
	koleżeństwo, przyjaźń	<ul style="list-style-type: none"> - bycie życzliwym, serdecznym we wzajemnych kontaktach, - wykazywanie postaw braterskich, 	nieprzychylność, wrogość	<ul style="list-style-type: none"> - niechęć, niezyczliwość w relacjach z innymi, - nastawienia konfrontacyjne, wrogie,
Sprawcze	partycypacja	<ul style="list-style-type: none"> - kooperacja z innymi, współpraca, - umieć rozmawiać, negocjować, - wywierać wpływ, decydować, 	niebiorący udziału	<ul style="list-style-type: none"> - niepodejmowanie działań, - separowanie się, - ignorowanie współpracowników,
	zaradność	<ul style="list-style-type: none"> - być przedsiębiorczym, zapobiegliwym, pomysłowym, - działać gospodarnie. 	bezsilność	<ul style="list-style-type: none"> - nieporadne zachowanie się, - bycie bezkrytycznym, łatwowiernym.
Rzeczowe	kierowanie, organizowanie	<ul style="list-style-type: none"> - decydowanie w ważnych sprawach, - udzielanie i uzyskiwanie poparcia, - podejmowanie nowych zadań, 	dążenie do władzy	<ul style="list-style-type: none"> - chęć dominacji nad innymi, władanie przeciwnikiem. - uzyskiwanie wyrazów czci, podziwu, wzbudzanie lęku,
	zamożność, dobrobyt	<ul style="list-style-type: none"> - usprawnianie działań, - posiadanie na własność, - dysponowanie przedmiotami, wpływanie na nie, 	zaborczość materialna	<ul style="list-style-type: none"> - ślepe dążenie do gromadzenia dóbr. - niecofanie się przed łamaniem prawa.
Poznawcze	percepcja sytuacyjna	<ul style="list-style-type: none"> - umiejętności obserwacji, opisu i wyjaśniania zjawisk. - ocenianie kontekstów sytuacyjnych. - zrozumiałe dla stron komunikowanie się. 	bierność sytuacyjna	<ul style="list-style-type: none"> - pasywność, rezygnacja z działań poznawczych, - zniechęcenie, demobilizacja. - brak umiejętności komunikacyjnych.

bezpiecznych, łatwiej można wyjaśniać wychowankom logikę prawidłowości i sens uznawanych wartości, dzięki którym pewne postawy i zachowania są odrzucane, inne aprobowane.

Propozycje metod pracy wychowawczej w zakresie wychowania dla bezpieczeństwa

Podstawowym założeniem leżącym u podstaw koncepcji pracy wychowawczej w rodzinie ukierunkowanej na kształtowanie u wychowanków systemu wartości pobudzających do zachowań bezpiecznych, a eliminujących zachowania nieprzyjemne, jest przeświadczenie, że bezpieczne zachowanie się człowieka wiąże się z dokonywaniem przez niego samodzielnych i przemyślanych wyborów dotyczących warunków działania, a przez stosowanie odpowiednich metod wychowania można człowieka do tych czynności przygotować. Skutecznemu wychowaniu do wartości i zachowań bezpiecznych pomaga oparta na wzajemnym, pełnym zaufaniu rozmowa pomiędzy rodzicem lub wychowawcą a młodym człowiekiem. Punktem wyjścia dla budowania spójnego, aprobowanego i cenionego przez wychowanka systemu wartości jest samo życie. Przemyślane i przygotowane przez rodziców sytuacje wychowawcze oraz dobra atmosfera rozmów ma znaczenie decydujące, przy czym mówienie i przysłuchiwanie się wzajemne powinno następować po sobie w równej mierze¹³. Rozmowy takie pozwalają na:

- analizowanie własnej sytuacji i dokonywanie w niej wolnych wyborów;
 - odkrywanie i badanie alternatyw w sytuacji wyboru;
 - analizowanie i ocenianie konsekwencji każdego rozwiązania;
- a także umożliwiają refleksję nad tym:

¹³ S. Birngruber, *Wprowadzić w świat wartości – zadanie pedagogiki*, w: J. Plach (red.), *Wychowanie jako pomoc*, „Dialogi Pedagogiczne”, t. II, Warszawa 1992, s. 14–23; M. Kelemen, *Základné otázky vyšetrovania leteckej nehody a prevencie nehodovosti*, [Vysokoškolské učebné texty S-1419], Košice 2003, s. 64.

- kim jestem?
- co cenię i szanuję?
- jakie stosuję kryteria oceny zjawisk dziejących się w moim otoczeniu, w których uczestniczę, a jakie zjawisk, w których uczestniczą inni?

Z drugiej strony wprowadzenie w świat wartości polega na zajmowaniu się w sposób wyjaśniający tym wszystkim, co już wydaje się młodemu człowiekowi ważne. Chodzi o tak zwaną metodę klaryfikacji wartości S. B. Simona, L. E. Rathsa i M. Harmina¹⁴ zmierzającą nie do wprowadzania nowych wartości w wartości znane, ale do jasnego przedstawienia wartości uprzednio uznanych¹⁵, która może pomóc młodym ludziom zrozumieć świat wartości. Może także inicjować i wspomagać rozwój młodzieży, poszerzać wiedzę i osobiste doświadczenia, poprawiać relacje z innymi ludźmi, kształtować jej tożsamość zgodną z indywidualnie tworzonym wzorcem czy ideałem, wypracować metody utrzymania zgodności między wartościami odczuwanymi, uznawanymi i realizowanymi¹⁶.

Metoda zadawania pytań – stosowana w formie techniki dialogu, wykorzystywana może być w codziennych sytuacjach i rozmowach. Przydatna jest, kiedy chodzi o zwrócenie uwagi na problem, jeśli chcemy stymulować wychowanka do myślenia, prowokować go do wymiany poglądów o problemie. Przykładowe pytania dotyczące wartości moralnej, ważnego problemu bezstronności w międzyludzkich relacjach, znajdującego wyraz w obiektywności oceniania, często uwypuklanego przez młodych ludzi, mogą przyjmować postać:

- Czy myślisz o problemie obiektywności oceniania innych ludzi?
- Jak często ten problem zaprzęta twoje myśli?

¹⁴ M. Galaś, *Klaryfikacja wartości w edukacji kulturalnej*, w: A. Gajda (red.), *Pedagogika kultury a edukacja kulturalna*, Lublin–Dęblin 1996, s. 154–155.

¹⁵ S. Birngruber, *Wprowadzić w świat wartości*, s. 18.

¹⁶ S. Ossowski, *Konflikty niewspółmiernych skal wartości*, w: *Z zagadnień psychologii społecznej, Dzieła*, t. III, Warszawa 1967, s. 73–76.

- Czy zastanawiasz się nad kryteriami, które stosujesz w ocenianiu innych?
- Czy zauważasz, że kryteria te nie zawsze są adekwatne do sytuacji?
- Czy masz trudności w doborze obiektywnych kryteriów oceny?
- Jak długo zastanawiasz się nad ich doborem?
- Czy myślisz o konsekwencjach błędnego doboru kryteriów oceniania?
- Czy jest to dla ciebie ważne?
- Dlaczego jest/nie jest to dla ciebie ważne?
- Czy podejmujesz w tym kierunku działania, żeby rozwijać i doskonalić sposoby budowania adekwatnych układów kryteriów oceny?
- Czy masz z tym jakieś trudności?

Stosując tę metodę, nie stawia się wielu pytań równocześnie. Formuluje się i zadaje je stopniowo, w sposób przemyślany i twórczy, pobudzający do refleksji, bez schematyzacji, stosownie do wychowawczej sytuacji. Ich celem jest uaktywnianie tych wartości, które człowiek już ma, ale istnieje potrzeba ich rozwijania, wskazywania wzorów zachowania się, które byłyby dla wychowanka sensowne i satysfakcjonujące.

Metoda zadawania pytań w formie pisemnej zbliżona jest do poprzedniej, ale ma większe możliwości wykorzystania, gdyż objąć nią możemy całą grupę. Podstawową jej formą są zestawy pytań dotyczące problemu bądź krótkie opisy sytuacji problemowych, zaopatrzone w odpowiednie pytania lub instrukcje dotyczące ustosunkowania się do nich. Stosować ją możemy, gdy chcemy budować u wychowanków wartości regulujące np. stosunki między ludźmi w zespole. Odpowiedni do wychowawczej sytuacji dobór pytań może działać na wychowanków pobudzająco, stymulować do refleksji nad jakością występujących między ludźmi relacji, wpływać na nie, kształtując pożądane ich układy. Przykładem zestawu pytań dotyczących emocjonalnej wartości lojalności w stosunkach międzyludzkich, war-

tości cenionej przez młodych ludzi bardzo wysoko, która znajduje swoje odzwierciedlenie w relacjach „darzyć zaufaniem i być godnym zaufania”, mogą być następujące:

- Co dla ciebie oznacza wartość: „darzyć zaufaniem i być godnym zaufania”?
- Czy darzysz ludzi zaufaniem?
- Co skłania cię do tego, że jesteś gotów zaufać innym?
- W jaki sposób okazujesz drugiemu człowiekowi, że darzysz go zaufaniem?
- Jakie zachowania sprzyjają budowaniu opinii człowieka godnego zaufania?
- Czy napotykasz jakieś trudności w realizacji tej wartości?

Ćwiczeniami rozwijającymi tę metodę, pogłębiającymi refleksję nad układami wartości budującymi pożądane międzyludzkie relacje może być praca pisemna określona jako „Przykazania” – na wzór biblijnego dekalogu. W życiu codziennym, rodzinnym, szkolnym, w grupie rówieśniczej, towarzyskiej, obowiązują człowieka różnorodne normy, często niewypowiedziane, choć ich moc sprawcza jest wyraźnie odczuwalna. Zadaniem wychowanków jest wypisanie dzieśięciu przykazań obowiązujących np. w życiu rodziny, grupy rówieśniczej, według których sami chcieliby postępować, traktować innych i oczekiwaliby od innych równoznacznych zachowań.

Inna metoda dotycząca zdobywania doświadczeń na polu świadomości polegać może na przytaczaniu i analizowaniu przeżyć, które utkwiły w naszej pamięci jako te, które sprawiły największą przyjemność, satysfakcję.

Rozpoznawaniu i kreowaniu takich wychowawczych sytuacji sprzyjają cztery zasady¹⁷:

- I. Głęboka refleksja nad własnym życiem, nad własnymi zachowaniami, postawami, przekonaniem, celami, zainteresowaniami, uczuciami, emocjami, aspiracjami, wierzenia-

¹⁷ M. Gałaś, *op. cit.*, s. 154–155.

mi, dążeniami, wątpliwościami, służąca wyjaśnieniu niejasności w posiadanym systemie wartości lub też uświadomieniu sobie braków albo rozbieżności w posiadanym systemie wartości.

- II. Akceptacja własnych i cudzych wartości bez oceniania, rozumiana jako akceptacja siebie i innych osób takimi, jakie one są.
- III. Stałe poszukiwanie nowych informacji i tworzenie wiedzy dotyczącej wyborów i ich skutków, a także głębsze wnikanie w to, co wiąże się dla osoby z przeżyciami pozytywnymi (zadowoleniem, radością) będącymi następstwem dokonanych wyborów.
- IV. Wzmacnianie pożądanых wzorów zachowania w myśl zasady, że pozytywne odczucia sprzyjają powtarzaniu i kontynuowaniu akceptowanych sposobów postępowania.

Wydaje się, że mimo pewnych niedostatków w zaproponowanej metodzie kształtowania wartości w zakresie wychowanie do wartości i zachowań bezpiecznych, może ona stanowić inspirację dla rodziców, wychowawców, nauczycieli do bardziej pogłębionych poszukiwań teoretycznych i praktycznych sposobów realizacji działalności wychowawczej w naszych polskich warunkach.

Bibliografia

1. Birngruber S., *Wprowadzić w świat wartości – zadanie pedagogiki*, w: Plach J. (red.), *Wychowanie jako pomoc*, „Dialogi Pedagogiczne”, t. II, Warszawa 1992.
2. Cofer C. N., Appley M. H., *Motywacja. Teoria i badania*, Warszawa 1972.
3. Czerwiński M., *Przyczynki do antropologii współczesnej*, Warszawa 1988.
4. Gałaś M., *Klasyfikacja wartości w edukacji kulturalnej*, w: A. Gajda (red.), *Pedagogika kultury a edukacja kulturalna*, Lublin–Dęblin 1996.
5. Gawlinowa Z., *Proces wychowania w rodzinie*, Kraków 1988.
6. Hessen S., *Podstawy pedagogiki*, Warszawa 1935.
7. Kelemen, M., *Základné otázky vyšetrovania leteckej nehody a prevencie nehodovosti* [Vysokoškolské učebné texty S-1419], Košice 2003.

8. Ossowski S., *Konflikty niewspółmiernych skal wartości*, w: *Z zagadnień psychologii społecznej, Dzieła*, t. III, Warszawa 1967.
9. Puzynia J., *Język i wartości*, Warszawa 1992.
10. Sasińska-Klas T., *Socjalizacja polityczna. Teorie, badania, ustalenia*, Kraków 1992.
11. Sośnicki K., *Istota i cele wychowania*, Warszawa 1964.
12. Sośnicki K., *Teoria środków wychowania*, Warszawa 1973.
13. Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1963.
14. Tyrała P., *Teoria wychowania. Bliżej uniwersalnych wartości i realnego życia*, Toruń 2000.
15. Ziarko J., *Wychowanie dla bezpieczeństwa*, w: Owczarska B. (red.), *Edukacja alternatywna*, Łódź 2001.

Wybrane problemy szczegółowe

Tadeusz Aleksander

Kształcenie pedagogiczne rodziców

Tradycje

W teorii i praktyce wychowawczej od lat wskazuje się na potrzebę pedagogicznego przygotowania rodziców do funkcji wychowawczych. Dwa cele przyświecają tym nawoływaniom. Pierwszy to ten, by rodzinę uczynić lepszym środowiskiem wychowawczym. Drugi to nadzieja dyrekcji i nauczycieli szkół na znalezienie w rodzinie dobrego sprzymierzeńca zdolnego do wsparcia ich w realizacji trudnych poczynań wychowawczych i dydaktycznych nałożonych na szkołę. Świadoma bowiem wychowawczo i pedagogicznie wykształcona rodzina to najlepszy sprzymierzeniec szkoły w działaniach wychowawczych i dydaktycznych. Od poziomu kultury pedagogicznej rodziców zależy więc wsparcie, jakie w swoich poczynaniach uzyskuje szkoła zarówno podstawowa, jak i średnia.

Dzieje oświaty i myśli pedagogicznej obfitują w liczne propozycje pedagogicznego kształcenia rodziców, zarówno w teorii, jak i w praktyce. Warto przypomnieć, że już na przełomie IV/V w. biskup Konstantynopola Jan Chryzostom (ok. 350–407), zwany za zdolności kaznodziejskie „Złotoustym”, późniejszy święty, napisał znaczący traktat pt. *O wychowaniu dzieci* stworzony z myślą o przyjściu z pomocą rodzicom i wszystkim dorosłym, którzy podejmują się trudnej sztuki wychowania dzieci. Dzieło to – zresztą wzorowane na podobnej rozprawie (*O wychowaniu dzieci*) Plutarcha – trafnie wskazywało, jak dorosły chrześcijanin winien postępować, wychowując swoje dzieci.

W Polsce przez całe wieki źródłem wiedzy pedagogicznej rodziców wszystkich klas społecznych było ich doświadczenie wyniesione z dzieciństwa. Taki stan utrzymywała tradycja efektywnego wychowania w obrębie i na potrzeby poszczególnych stanów (szlachta, mieszczanie, rzemieślnicy, chłopcy). Z czasem, światlejsi rodzice z uprzy-

wilejowanych i wykształconych stanów zaczęli sięgać do różnych dzieł pedagogicznych, nierzadko powstałych z listów i porad pisanych przez troskliwych mężów stanu i polityków dla potrzeb rodzin obdarzonych oczekiwanym potomstwem. Za przykład może służyć działalność Elżbiety Rakuszanki (1436–1505) królowej Polski, żony króla Kazimierza Jagiellończyka, „Matki Jagiellonów”, jednej z najwybitniejszych postaci kobiecych w naszych dziejach. Była ona matką 12 dzieci (w tym św. Kazimierza, Jana Olbrachta, Aleksandra i Zygmunta, zwanego później Starym), osobiście kierowała (starannym) wychowaniem córek (synowie mieli oddzielnych wychowawców, przede wszystkim Jana Długosza). Przypisuje się jej autorstwo znanego traktatu o wychowaniu, napisanego w formie listów do najstarszego syna Władysława, króla Czech i Węgier, z okazji narodzin potomstwa (dla którego m.in. szukała nianiek w Polsce).

Godzi się tutaj także przypomnieć wypowiedzi na podobny temat Sebastiana Petrycego z Pilzna (1554–1626), najwybitniejszego pisarza pedagogicznego w dawnej Polsce, lekarza i filozofa, profesora medycyny w Akademii Krakowskiej, który zamieścił w dodatku do tłumaczenia *Ekonomiki* Arystotelesa (1619) obfite wywody na temat „Jako rządzić mają rodzice córki swe”. Treścią tych wywodów jest sformułowanie czterech zasad w kształceniu córek, których wychowanie – jego zdaniem – wymaga od rodziców „(...) daleko większej pilności niż synów bo spowodować może (...) większą sromotę rodzicom i przyjaciółom (...)”¹.

Na szerszym europejskim tle z podobnej misji zasłynął John Locke (1632–1704), filozof, polityk, lekarz i wychowawca, autor *Myśli o wychowaniu* pisanych w formie listów z Holandii do przyjaciela Edwarda Clarka na temat wychowania jego syna. *Myśli* Locka zyskały niezwykłą popularność w całej Europie. Tłumaczone na różne języki (w tym na język polski), czytane były w wielu krajach i wywarły poważny wpływ na wychowanie domowe niemal w całej Europie.

¹ *Źródła do historii wychowania*, cz. I, Kraków 1929, s. 270–272.

Natomiast Herbert Spencer (1820–1903), znany angielski filozof, socjolog, redaktor pism, działacz społeczny i pedagog w swoim dziele pt. *O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym* (1861) postulował uświadomienie rodziców w zakresie obowiązków rodzicielskich wobec dzieci². Znajomość tych postulatów szybko się rozpowszechniła, gdyż dzieło Spencera było tłumaczone na wiele języków i stało się wkrótce popularne wśród inteligencji.

W ślad za takimi głosami zaczęły powstawać w różnych krajach stowarzyszenia i instytucje zajmujące się organizacją pedagogicznego doskonalenia rodziców. Już w 1922 r. w Brukseli założono Instytut Międzynarodowy Wychowania Rodzinnego zajmujący się gromadzeniem i wydawaniem materiałów dotyczących doskonalenia metod wychowania w rodzinie. Niedługo potem, bo w 1929 r. zorganizowano w Paryżu pierwszą *Szkołę dla rodziców*. Dała ona w latach późniejszych początek następnym szkołom tego typu we Francji i stała się początkiem organizowania ruchu takich szkół w innych krajach.

Ruch ten objął również międzywojenną Polskę. Powstały wtedy u nas dwie ogólnopolskie organizacje: Zjednoczenie Zrzeszeń Rodzicielskich (1924) i Zespół Rodziców „Zrębu” (1931). Zajęły się one organizowaniem wykładów, kursów i seminariów pedagogicznych dla rodziców oraz inicjowaniem wydawnictw w postaci periodyków i innych. Oprócz nich powstawały w międzywojennej Polsce lokalne stowarzyszenia rodzicielskie o podobnych zadaniach i identycznych kierunkach działalności. W latach 30., jako środek do przekazywania wiedzy pedagogicznej dla rodziców, wykorzystano rozwijającą się w naszym kraju radiofonię. Za jej pośrednictwem Janusz Korczak wygłaszał *Gadaninki Starego Doktora*³.

W 1935 r. powstała w Poznaniu, z ramienia Akcji Katolickiej, poradnia dla rodziców, a na łamach „Doniesień”, pisma Akcji Ka-

² H. Spencer, *O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym*, Wrocław 1960.

³ Ł. Kabzińska, *Rodzina jako podstawowe środowisko wychowawcze w pedagogicznych koncepcjach Królestwa Polskiego lat 1864–1918*, s. 159

tolickiej, rekomendowano na użytek rodziców książki o tematyce pedagogicznej.

Sprawie pedagogicznego kształcenia rodziców w Polsce lat międzywojennych służyły nieliczne wprawdzie, ale znaczące pisma, takie jak: „Rodzina” (1922–1923), „Głos Rodziców” (1927), „Rodzina Polska” (1927–1939) oraz „Rodzina-Dziecko” (1935–1939). Redaktorzy i autorzy tekstów publikowanych na ich łamach pełnili funkcję doradców rodziców, przyczyniając się do ich pedagogizacji. W czasie II wojny światowej inicjatywy te zostały przerwane.

Powojenne formy

Po zakończeniu działań wojennych przystąpiono w Polsce, w nowych warunkach ustrojowych, do realizacji różnych inicjatyw na polu pedagogicznego kształcenia rodziców. Realizowały je głównie stowarzyszenia społeczne oraz władze oświatowe widzące w nich nadzieję na wsparcie działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły. W wyniku prawie 30 lat prób wypracowano kilka form pedagogicznego kształcenia rodziców.

Jedną z nich, prawdopodobnie najwcześniejszą, było poradnictwo wychowawcze (rodzinne) i zawodowe. Dyskutowano nad nim już w latach 50. Dotyczyło ono bardzo wielu spraw, a realizowane było przez nauczycieli szkolnych i pracowników poradni psychologiczno-wychowawczych. Traktowano w nim o sprawach związanych z wewnętrznymi stosunkami w polskich rodzinach, jak i kręgami pozarodzinnymi. Poradnictwo wychowawcze dla rodziny i rodziców pomagało wtedy rozwiązywać wiele spraw związanych z rozwojem dzieci i młodzieży, pomocy dziecku w nauce, przełamaniu trudności wychowawczych, pokonywaniu trudności w nauce, dotyczyło racjonalnego organizowania pracy dziecka w domu, zajęć uczniów w czasie wolnym, wyboru następnego szczebla szkoły i przyszłego zawodu, itp.

Prostą organizacyjnie formą pedagogicznego kształcenia rodziców w polskich warunkach stały się prelekcje przy okazji wywiadówek. Urządzane były maksymalnie cztery razy w roku. Odbываły się

w szkołach podstawowych i średnich. Organizacyjnie miały one dwie odmiany: dla rodziców uczniów całej szkoły (wszystkich klas łącznie) lub w mniejszych zespołach rodziców podzielonych według pojedynczych klas. Te ostatnie stwarzały okazję do dyskusji i niekiedy przybierały postać swoistej konferencji. Można było na nich stosować dodatkowe formy (dyskusja, wymiana doświadczeń) doskonalenia pedagogicznego. Nic też dziwnego, że efekty ich były lepsze. Tego typu wywiadówki stanowiły efektywną formę doskonalenia pedagogicznego rodziców.

W latach minionych organizowano także w niektórych szkołach punkty odczytowe o tematyce pedagogicznej. Odczyty odbywały się w nich dość często, np. co miesiąc. Kierownikami takich punktów bywali często sami dyrektorzy szkół, a wygłaszającymi odczyty zaproszeni psychologowie, pedagogicy, lekarze i inni specjaliści ze środowisk akademickich.

Niejako wyżej od prelekcji zorganizowaną formą pedagogicznego kształcenia rodziców stał się uniwersytet dla rodziców. Była to odmiana uniwersytetu powszechnego, a jej celem – popularyzacja wiedzy pedagogicznej na wysokim poziomie. Pierwszy powojenny uniwersytet dla rodziców w Polsce powstał w roku szkolnym 1955/56 w Warszawie. Celem tej nowej instytucji było „(...) podnoszenie ogólnej kultury współżycia w rodzinie, kultury pedagogicznej rodziców w ich działalności wychowawczej oraz pomoc szkole w jej współpracy z domem rodzicielskim ucznia (...)”⁴. Inicjatywa ich zakładania wypływała też z chęci nauczycieli i władz oświatowych przyjscia rodzicom z pomocą w rozwiązywaniu trudności wychowawczych. Organizowały je i wspierały różne instytucje, m.in. – oprócz oczywiście szkoły i władz oświatowych – Towarzystwo Wiedzy Powszechnej, Towarzystwo Przyjaciół Dzieci, Liga Kobiet, komitety osiedlowe, stowarzyszenia regionalne.

⁴ M. Kalabińska, *Upowszechnianie kultury pedagogicznej w działalności TWP*, w: *Teoria i praktyka upowszechniania wiedzy*, W. Okoń (red.), Warszawa 1979, s. 276–300.

Wypracowany przez polskich oświatowców, nauczycieli i rodziców model uniwersytetu dla rodziców upowszechniał głównie wiedzę pedagogiczną, psychologiczną (zwłaszcza z psychologii rozwojowej i wychowawczej). Nadto zapoznawał też słuchaczy z elementami prawa, higieny, socjologii, etyki, estetyki, poradnictwa zawodowego, a nawet ekonomii – oczywiście w takich proporcjach, jak tego wymagało konkretne środowisko rodziców.

Uniwersytety dla rodziców działały w przedszkolach, szkołach podstawowych i niektórych szkołach średnich. Lokalizowane były w pomieszczeniach tych instytucji. Na ich program (od 40 do 60 godzin), opracowany często w porozumieniu z rodzicami, składały się różne zagadnienia pedagogiczne, psychologiczne, prawne, zdrowotne. Zajęcia miały najczęściej charakter wykładu rozszerzanego o dyskusję i nierzadko uzupełnianego filmem czy przezroczami. Kierownikami ich bywali najczęściej dyrektorzy lub zastępcy dyrektorów szkół, pedagodzy szkolni, czasem bibliotekarze (np. gminni), a nawet pielęgniarki. Wykładowcami byli miejscowi nauczyciele, zapraszani pracownicy naukowcy szkół wyższych, pracownicy poradni wychowawczych, sędziowie z wydziałów sądów dla nieletnich itp.

Zajęcia na uniwersytetach dla rodziców odbywały się w zasadzie co tydzień w porze jesienno-zimowej. W okresie szczytowym rozwoju tych instytucji liczba ich przekraczała w różnych latach ponad dwa tysiące. W wyniku wydarzeń politycznych lat 80. i 90. uniwersytety dla rodziców w zasadzie przestały działać, co było przyczyną likwidacji (Towarzystwo Krzewienia Kultury Świeckiej) lub przeorganizowania (Towarzystwo Wiedzy Powszechnej) stowarzyszeń i instytucji (np. szkoły), które je wcześniej utrzymywały.

Najwyżej zorganizowaną i najbardziej, jak się wydaje, zinstytucjonalizowaną formą kształcenia kultury pedagogicznej rodziców w warunkach polskich stało się w latach minionych studium wiedzy pedagogicznej.

Organizacyjnie było ono niejako wyższą formą uniwersytetu powszechnego. Przeznaczone zostało dla uczestników bardziej zaawansowanych w znajomości różnych zjawisk wychowawczych i w zasadzie, działając przez kilka kolejnych lat, zajmowało się po-

pularyzacją i pogłębianiem wiedzy pedagogicznej z jednej (w każdym roku w zasadzie z innej) dziedziny, np., profilaktyki czy terapii pedagogicznej. Było też formą staranniej przygotowywaną. Nierzadko tworzono je po przeprowadzeniu sondażu potrzeb oświatowych, potrzeb i zainteresowań pedagogicznych słuchaczy. Grupy słuchaczy w studiach wiedzy pedagogicznej były bardziej jednorodne co do poziomu przygotowania pedagogicznego i zainteresowań określoną problematyką.

Zajęcia w nich realizowane były na nieco wyższym merytorycznie poziomie, a omawiane sprawy analizowane były w sposób pogłębiany, zaś prelegenci i wykładowcy staranniej dobierani. Zajęcia odbywały się w mniejszych grupach i przez to stwarzały szansę na większą i częstszą (dyskusje, małe seminaria) wymianę doświadczeń wychowawczych między słuchaczami. Cechowały się także większym udziałem rodziców w doborze tematyki (układanie programu i dobór prelegentów prowadzących zajęcia). W wielu studiach tworzono grupy seminaryjne i odwoływano się do pracy typowo seminaryjnej. W roku szkolnym 1975/76 w całym kraju działało 350 takich studiów⁵, wyróżniono wśród nich studia dla młodych małżeństw, dla rodziców dzieci przedszkolnych, szkolnych i in.

O kształtowaniu kultury pedagogicznej rodziców pomyślały też kierownictwa niektórych wydawnictw prasowych i książkowych, opracowując dla rodziców pojedyncze poradniki i prace popularne oraz całe serie wydawnicze.

W latach minionych (70. i 80.) serią taką była „Rodzina i dom”, wydawana przez Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych przy współpracy Towarzystwa Przyjaciół Dzieci. Była to seria popularnie wydawanych broszur na najrozmaitsze tematy z zakresu psychologii pedagogicznej, pedagogiki społecznej, teorii i metodyki wychowania, dydaktyki szkolnej, profilaktyki i resocjalizacji. Uczyły one świadomego i mądrego rodzicielstwa, przekazywały – w sposób przystępny

⁵ J. Ligocka, *Studia oświatowe, w: Teoria i praktyka upowszechniania wiedzy*, W. Okoń (red.), Warszawa 1979, s. 245–261.

– rzetelną wiedzę o dziecku, o prawach rządzących jego rozwojem fizycznym i psychicznym, wskazywały, jak w różnych środowiskach zapewnić dziecku najlepsze warunki pełnego rozwoju. Uświadamiały też, w jakim stopniu od rodziców zależy szczęście, zdrowie i radość dziecka. Dzięki dużym walorom merytorycznym i dydaktycznym seria należała do poczytnych i niewątpliwie przyczyniła się do wzrostu poziomu kultury pedagogicznej rodziców i wychowawców. Z chwilą rozpoczęcia polskich przemian lat 80., likwidacji starych związków zawodowych i zawieszenia działalności Instytutu Wydawniczego Związków Zawodowych seria przestała istnieć.

Sprawa edukacji pedagogicznej rodziców i wychowawców była też poruszana w działaniach międzynarodowych, w tym także na obradach międzynarodowych konferencji. Liczne dyskusje na ten temat zakończono uchwałą podjętą na III Międzynarodowej Konferencji Oświaty Dorosłych w Tokio w 1972 r., w której stwierdzono, że edukację pedagogiczną rodziców należy włączyć jako jedno z ważnych ogniw do systemu kształcenia ustawicznego.

O dużej wadze pedagogicznego kształcenia rodziców w skali międzynarodowej zaświadcza istnienie Europejskiego Stowarzyszenia Rodziców z siedzibą w Brukseli, którego celem jest wspieranie rodziców w realizacji ich funkcji wychowawczej, a także Międzynarodowej Federacji Kształcenia Rodziców i organizowanie przez nią konferencji problemowych z tego zakresu.

Potrzeby kształcenia pedagogicznego

Niestety, załamanie się w latach 90. wcześniejszych działań na rzecz doskonalenia pedagogicznego pociągnęło za sobą niewątpliwie stagnację w doskonaleniu pedagogicznym rodziców. O poziomie tego przygotowania wiemy dzisiaj wprawdzie niewiele, ale wrywkowe nawet badania w tym zakresie informują o zjawiskach niepokojących.

Zrealizowane niedawno badania Urszuli Tokarskiej, wykładowcy pedagogiki na WSIP w Lublinie, nad różnymi elementami tej kultury doprowadziły autorkę do wniosku, „(...) że stan obecny kultury

pedagogicznej rodziców jest stosunkowo niski (...)”⁶. Dotyczy to przede wszystkim świadomości roli ojca w wychowaniu dziecka, znajomości potrzeb dzieci i młodzieży, zagrożeń narkomanią, niebezpieczeństwa płynącego ze strony sekt itp., wiedzy na temat cech dobrego wychowawcy, sposobu nagradzania i karania dziecka, przydzielania mu stałych obowiązków. Ocena taka musi niepokoić m.in. z tego powodu, że dzisiaj, w związku z przewartościowaniem wielu wartości i pojawieniem się sporej ilości zagrożeń wobec młodzieży, wychowanie jest procesem trudniejszym niż przed laty i wymaga lepszego pedagogicznego przygotowania jego organizatorów – w tym także rodziców.

Poziomu kultury pedagogicznej dotyczyła także ankieta na temat potrzeb wychowawczych rodziców, ich stosunku do szkoły, w której uczą się wychowywane przez nich dzieci oraz oczekiwania wobec nauczycielki pracującej w szkole rozprowadzona przez Lidę Szewczyk – nauczycielkę matematyki w Szkole Podstawowej nr 2 w Sędziszowie Małopolskim⁷. Wyniki ankiety wskazują, że zdecydowana większość rodziców oczekuje wsparcia instruktazowo-pedagogicznego ze strony nauczycieli w rozwiązywaniu wielu codziennych spraw uczniowskich. Zastanawiające jest, że mimo takiej sytuacji rodzice nie byli w stanie zwerbalizować informacji o tym, kto mógłby im pomóc w rozwiązaniu różnych spraw pedagogicznych związanych z wychowaniem dzieci. Z tego wypływa postulat, że nauczyciele muszą, w większości przypadków, sami opracować tematykę pedagogizacji rodziców, odwołując się przy tym do poznania sytuacji pedagogicznej, w jakiej znalazły się ich dzieci. Autorka opowiada się za stałością i systematycznością pedagogizacji rodziców.

Rodzice badani przez Lidę Szewczyk opowiedzieli się za połączeniem tradycyjnych wywiadówek z prelekcjami na tematy pedagogiczne. Z braku czasu taka forma odpowiada im najbardziej. Wyszunęli nawet określone treści, które winny być na tych prelekcjach

⁶ U. Tokarska, *Kultura pedagogiczna rodziców*, „Wychowawca”, nr 11 (2003).

⁷ L. Szewczyk, *Pedagogizacja rodziców. Potrzeba czy konieczność*, „Wychowawca”, nr 11 (2003).

omówione. W pierwszej kolejności są to: zagadnienie pomocy dzieciom w likwidacji trudności w nauce, metody poznania przyczyn agresji i sposobów jej zapobiegania oraz sprawa zagrożeń dzieci i młodzieży wraz ze sposobami zapobiegania im. Na następnych miejscach uplasowały się zagadnienia związane z poznaniem tajemnic okresu dojrzewania, wpływu środków masowego przekazu na dzieci i młodzież, sposobu żywienia dzieci w wieku szkolnym itp.

Podobne badania przeprowadzone zostały w 2004 r.⁸ wśród rodziców dzieci uczących się w Integracyjnej Szkole nr 6 w Bielsku-Białej. Wykazały one, że 58,6% ogółu rodziców napotyka w codziennym kontakcie z dziećmi różne trudności: nieumiejętność opanowania u dzieci agresji i nadpobudliwości, brak wiedzy, by dobrze odpowiedzieć na stawiane przez nie pytania, nieumiejętność wdrożenia dzieci w wykonywanie codziennych obowiązków domowych, bezradność w opanowaniu uporu dzieci i przeciwdziałanie ich kłamstwu, niemożność pomocy im w nauce itp. By sobie na bieżąco z tymi trudnościami poradzić, rodzice sięgają pamięcią do poczynań własnych rodziców w podobnych sytuacjach, odbywają rozmowy ze znajomymi i innymi rodzicami, zwracają się o poradę do specjalisty: psychologa lub pedagoga, poszukują informacji w książkach i czasopismach. Jeśli chodzi o czytane czasopisma to badani rodzice najczęściej sięgają po „Dziecko”, „Rodziców”, „Mamo to ja”, „Twoje dziecko”.

Wspomniane badania rodziców w Bielsku-Białej wskazały także na główne źródła współczesnej wiedzy pedagogicznej, z której rodzice korzystają, rozwiązując codzienne sprawy wychowawcze i dydaktyczne związane z dziećmi. Źródła te to czytelnictwo artykułów w czasopismach pedagogicznych i kobiecych (45,7% ogółu badanych), czytelnictwo książek, a zwłaszcza poradników wychowawczych (44,3%), rozmowa z innymi rodzicami, zwłaszcza członkami rodziny, kolegami i znajomymi (42,8%), odwołanie się do autopsji (wzorowanie się na postępowaniu przed laty własnych rodziców)

⁸ R. Skoczylas, *Kształtowanie kultury pedagogicznej rodziców*, (praca magisterska), Kraków 2004.

z lat dzieciennych i młodości (31,4%), obserwacja reakcji i zachowania się innych rodziców w podobnej sytuacji (15,7%), oglądanie programów telewizyjnych (8,6%), doradztwo ze strony fachowców, takich jak: pedagodzy i psychologzy szkolni, pracownicy poradni wychowawczych, lekarze szkolni, wychowawcy klas (8,6%), uczestnictwo w intencjonalnych formach („szkoła rodzenia”, „nauki przedmałżeńskie”) wychowania rodzinnego (4,3%). Pewna część badanych (4,3%) sięga do pomocy intuicji w rozwiązywaniu trudnych problemów pedagogicznych z wychowaniem własnych dzieci. Wśród badanych rodziców pojawiają się (na razie sporadycznie) i tacy, którzy zaczynają poszukiwać w tej sprawie informacji i pomocy w Internecie.

W świetle wyników sygnalizowanych badań niepokoić musi niska pozycja intencjonalnej, planowej i systematycznej edukacji pedagogicznej rodziców w podnoszeniu ich kultury pedagogicznej oraz znikome miejsce w tej sferze działań oficjalnego, zinstytucjonalizowanego doradztwa pedagogicznego. Oba rodzaje pedagogicznej edukacji rodziców zajęły (wyłączywszy intuicję i Internet) końcowe miejsca wśród źródeł wiedzy pedagogicznej i sposobów wsparcia rodziców w rozwiązywaniu przez nich zadań wychowawczych wobec własnych dzieci. Zdaje się, że te relacje odzwierciedlają generalnie niski stan współczesnych działań organizacyjnych różnych instytucji na rzecz podnoszenia poziomu kultury pedagogicznej rodziców.

Zastanawiające jest, że mimo tylu źródeł wiedzy na temat wychowania i kształcenia dzieci, aż 71,4% ogółu badanych rodziców (przeważnie młodych) uważa, że ich wiedza nie jest adekwatna do tego, czego wymaga od nich skuteczne wychowanie, prawidłowa opieka i należyte kształcenie własnych dzieci. Wielkość ta są jednoznacznym wskaźnikiem ogromu potrzeb w zakresie doskonalenia pedagogicznego współczesnych rodziców.

Tymczasem, jak wynika nie tylko z tych rozpoznań badawczych, instytucji intencjonalnego kształcenia pedagogicznego rodziców jest dzisiaj niewiele. Stąd dominującą formą tego kształcenia stało się czytelnictwo czasopism o tematyce wychowawczej i fachowych książek – głównie poradników. Poza nimi nie ma w tym obszarze efektywnej, planowej pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Współczesna rekonstrukcja

Na szczęście pojawiają się różne próby poprawy poziomu kultury pedagogicznej rodziców. Wysiłki w tym kierunku podejmuje m.in. Kościół. Przykładem są znane autorowi starania Episkopatu Polski o zinstytucjonalizowanie katechezy przedmałżeńskiej. W katechezie tej, niemal wzorcowo organizowanej w diecezji tarnowskiej, poświęca się sporo miejsca także wdrażaniu młodych do realizacji funkcji wychowawczej⁹.

Na tle omawianych inicjatyw wskazać także należy na działające od marca 2002 r. w Katowicach Krajowe Porozumienie Rodziców i Rad Rodziców (dawny komitet rodzicielski), zajmujące się formułowaniem opinii na temat funkcjonowania publicznej oświaty w różnych regionach naszego kraju i zwiększenia w nim roli rodziców (tworzenie społecznych rad rodziców w szkołach). Wydaje się, że determinacja, z jaką wypowiada się ono na temat oświaty samorządowej (ocena jej działania w Rybniku została skierowana w maju 2003 r. do Ministra Edukacji Narodowej i Sportu dr Krystyny Łybackiej) zapowiada, że zajmie się ono także tak ważnym dla oświaty zagadnieniem, jak doskonalenie pedagogiczne rodziców, czyli istotnym przecież ogniwiem w realizacji oświaty samorządowej. Ma ono w tym zakresie spore możliwości, działa już bowiem w ponad stu ośrodkach w kraju. Rodzice zaś, równie wyraźnie jak nauczyciele, zainteresowani są karierą szkolną dzieci, a ta zależy w dużej mierze od kultury pedagogicznej domu rodzinnego. Podobne szanse stoją także przed wydawanym w Katowicach od 2001 r. pismem rodziców pt. „Rodzice w Szkole”.

Powoli tworzy się też nowe i po części odbudowuje stare formy pedagogicznego doskonalenia rodziców w szkole. Praca ta nie jest łatwa ze względu na przeciążenie rodziców obowiązkami zawodowymi i zmaganiem z trudną niekiedy sytuacją materialną. Jest pew-

⁹ W. Mrówka, *Wychowanie do życia rodzinnego w nauczaniu Kościoła Katolickiego*, (rozprawa doktorska), Opole 2001.

ne, że aby podnieść poziom kultury pedagogicznej współczesnych rodziców, by skutecznie przyjść im z pomocą wychowawczą, trzeba nasilić, zintensyfikować ich kontakt ze szkołą i instytucjami kształcenia pedagogicznego. Trzeba dzisiaj w szkolnej pedagogizacji rodziców szukać bardziej atrakcyjnych i intensywnych form pracy z nimi. Trzeba nadać tej pracy charakter bardziej systematyczny.

Na te cele potrzebne są szkołom odpowiednie fundusze. Pewnie przydałyby się w tym zakresie nowe etaty dla dodatkowych pracowników. Przed laty w kręgu wizytatorów z Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego rozważano propozycję przydzielenia szkołom etatu pracownika oświatowego organizującego wyłącznie pedagogizację rodziców (odczyty, uniwersytet dla rodziców). Wydaje się, że dzisiaj, w okresie spotęgowania różnych środowiskowych zagrożeń wobec dzieci i młodzieży, rosną zadania i zwiększa się konieczność intensywnego i efektywnego doskonalenia pedagogicznego rodziców i opiekunów.

Na razie, skoro takiego zwartego i intensywnego systemu nie ma, pozostaje rodzicom kontynuować samokształcenie pedagogiczne. Samokształceniu temu służą odpowiednie czasopisma oraz serie wydawnicze popularnych książek z zakresu metodyki wychowania i nauczania. Spośród pism popularnych o dużych wartościach i sporej przydatności dla rodziców na pierwszym miejscu wymienić należy, jako najstarsze, „Edukację i Dialog” wydawany od 1989 r. przez Społeczne Stowarzyszenie Oświatowe. Czasopismo zawiera artykuły i materiały z zakresu diagnozy pedagogicznej, terapii wychowawczej, wsparcia dla młodzieży, współpracy wychowawczej w różnych środowiskach i kręgach społecznych itp.

Z tej dziedziny trzeba także wymienić „Wychowanie na co dzień” – miesięcznik dla nauczycieli, wychowawców i rodziców. Patronuje mu Wydawnictwo Edukacyjne AKAPIT z Torunia. Czasopismo zawiera artykuły o tematyce wychowania w różnych środowiskach, psychologii wychowawczej i pedagogicznej, pedagogiki, wychowania społecznego itp. Podobnego typu problematyce poświęcony jest „Wychowawca”, miesięcznik nauczycieli i wychowawców katolickich, drukowany w Krakowie od 1993 r., którego wydawcą jest Polskie

Stowarzyszenie Nauczycieli i Wychowawców. Na jego lamach znajdują się teksty i porady z zakresu diagnostyki pedagogicznej, metodyki oraz organizacji wychowania i nauczania, profilaktyki i terapii niepowodzeń wychowawczych i dydaktycznych.

Wartościowym pismem dla współczesnych rodziców i wychowawców jest także „Głos dla Życia. Magazyn służby życiu i Rodzinie” wydawany przez Fundację „Głos dla Życia” w Poznaniu, poruszający wiele zagadnień z zakresu ochrony życia i zdrowia, rozwoju dzieci i młodzieży, aksjologii, opieki nad dziećmi oraz nauczania i wychowania.

Przybywa obecnie także serii wydawniczych dla rodziców umożliwiających realizowanie samokształcenia w dziedzinie teorii i praktyki wychowania. Inicjują je i kontynuują różne wydawnictwa, których menedżerowie wyspecjalizowali się w wydawaniu (z pewnością także w poszukiwaniu korzystnego masowego odbiorcy książek) serii popularnych książek pedagogicznych i metodycznych z myślą nie tylko o nauczycielach i zawodowych wychowawcach, ale także o rodzicach i opiekunach dzieci w różnym wieku. Jedynym z nich jest Dom Wydawniczy REBIS z Poznania, drukujący sporą ilość poradników metodycznych dla rodziców oraz książek psychologicznych i pedagogicznych o dużych walorach praktycznych. Są to zarówno prace autorów polskich, jak i tłumaczenia wartościowych i poczytnych publikacji zagranicznych.

Do sprawnych, jeśli weźmie się pod uwagę ilość wydawanych popularnych publikacji drukowanych także z myślą o rodzicach, zaliczyć trzeba Wydawnictwo Jedność z Kielc. Publikuje ono popularne, napisane w duchu katolickim, książki z zakresu psychologii dzieci i młodzieży, pedagogiki społecznej, a także prace traktujące o pokonywaniu trudności dydaktycznych i wychowawczych, o spędzaniu czasu wolnego, grach i zabawach dla dzieci oraz młodzieży. Część z nich to tłumaczenia z języków zachodnich – przeważnie z niemieckiego.

Niewątpliwie duży wkład w popularyzację m.in. książek przydatnych rodzicom wnosi Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, do niedawna w serii „Psychologia Rodziny”, a od 2003 r. także

w seriach o wymownych tytułach: „Pedagogika” i „Wyzwania pedagogiki”. Są to w większości serie dla nauczycieli, ale ich popularny charakter i konkretność większości wydawanych w ich ramach pozycji sprawia, że mogą one być z dobrym skutkiem czytane przez rodziców.

Podobne zalety mają książki krakowskiego wydawnictwa Impuls, drukujące prace z różnych działów pedagogiki, metodyki wychowania i nauczania, dostarczając przez to także rodzicom wartościowej literatury do samokształcenia pedagogicznego.

Wydawnictwem o wyrobionej już renomie, jeśli chodzi o książki pedagogiczne i metodyczne z zakresu teorii i praktyki wychowania oraz nauczania, jest krakowskie Wydawnictwo Rubikon. Wydaje ono poradniki wychowawcze i profilaktyczne, pozycje z zakresu gier i zabaw dla dzieci i młodzieży, profilaktyki patologii i zagrożeń, wychowania w rodzinie, kryzysów rozwojowych oraz inne. Część z tych książek to poradniki dla rodziców i wychowawców. Stwarzają one rodzicom okazję do poznania podstaw współczesnej teorii i praktyki wychowania oraz profilaktyki różnych rodzajów patologii społecznej.

Powyższe dane dowodzą, że przed współczesnymi rodzicami i opiekunami młodzieży odsłaniają się rozległe możliwości podnoszenia poziomu wiedzy i kultury pedagogicznej przez samokształcenie.

Bibliografia

1. Czerepniak-Walczak M., *Świadomość matek w zakresie wychowania seksualnego*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 5–6 (1992).
2. Kotłowski K., *O pedagogicznym kształceniu rodziców*, Warszawa 1968.
3. Mendel M., *Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?*, Toruń 2001.
4. Szewczyk L., *Pedagogizacja rodziców. Potrzeba czy konieczność?*, „Wychowawca”, nr 11 (2003).
5. Tokarska U., *Kultura pedagogiczna rodziców*, „Wychowawca”, nr 11 (2003).

Marek Tański

Transgresje w edukacji a problem rodziny

Celem niniejszego artykułu jest zwrócenie uwagi na niektóre z możliwych aspektów transgresji (rozumianej jako wykraczanie poza istniejące struktury) w edukacji. Treść niniejszych rozważań nie jest bezpośrednim nawiązaniem do teorii czy też koncepcji człowieka transgresyjnego autorstwa Józefa Kozielleckiego, ale wypływa z aplikacji własnej aksjologicznej i psychologicznej lektury.

Czy człowiek jest, tak jakby chcieli niektórzy, jedynie bytem poznającym, konstruującym sobie obraz świata, system wartości, ponadto kierującym świadomie własnym życiem zgodnie ze swoim poznaniem? Czy jego czynności są sterowane przez informacje i czy informacje decydują o tym, do czego człowiek dąży, a czego unika? Czy też istnieje jakieś inne prawo, które nie tyle by determinowało, ile by określało owo zakorzenienie w świecie? Człowiek zachowuje w sobie potrzebę pewności i wręcz walczy o utrwalenie tego poczucia poprzez ulokowanie go w jakimś wirze redukcji złożoności i nieprzejrzystości. Ów głód pewności może zaspakajać tylko postawa metafizyczna odwołująca się do tego, co duchowe (zatem transgresyjne), a co stanowi środek potwierdzania niewysłowionych jakości życia ludzkiego i jego doświadczenia. Przedmiotem naszych rozważań jest człowiek transgresyjny w kontekście edukacji (rozumianej tutaj jako wyjście poza prosty przekaz wiedzy i wpajania z góry ustalonych treści). Cecha transgresyjności kojarzyć się nam będzie nie tylko z wolnością jednostki, jej indywidualnym namysłem etycznym, odpowiedzialnością i działaniem celowym. Kojarzyć się ona może także z ludzkim poznaniem.

Edukacja będzie odsyłać do pewnej wizji człowieka, do jego wolności. Zapomnienie wolności przez jednostkę, co będzie zresztą wyznaczać jego postawę antytransgresyjną, może iść w parze z różnymi wcieleniami fałszywych identyfikacji (na bazie różnych lęków),

wyływających z zapomnienia czy też nieprzytomności swojej tożsamości. Zamiast odkrycia swojej niepowtarzalności dochodzi do zawiązania przez jednostkę pseudorelacji. Wyznacza je zniewolona klasa (totalitaryzm marksistowski), zniewolony naród (określony myśleniem nadwartościowym mesjanizmu zelotów), zniewolony instynkt (libido Freuda) czy też zniewolenie moralne duszy (postawa oskarżycielska). W tym ostatnim przypadku szczególnie mocno rysuje się moralizm, który może spowodować, iż człowiek zamknie się w sobie jak w pokusie goryczy, rozpacz, buntu metafizycznego, redukującego zło i dobro do potępiającego chorego poczucia winy. Pedagog, mistrz czy też inna znacząca osoba (autorytet) uwalniają raczej z przedstawiania jednostki przez referencje do jakichś zewnętrznych punktów czy kontekstów odniesień. Tożsamość własna i innych, która pozostaje do końca rozwoju niezmienna i która ponadto stanowi centralną część logiki przechodzenia przez kolejne etapy wzrostu, dojrzewania, nie może wikłać się, dzięki odpowiednim zabiegom edukacyjnym (nie manipulacjom), w część jakiejś całości (na przykład klasa, naród) czy funkcji (instynktywności, racjonalności myśli czy moralności). Jednostki, jej tożsamości nie może alienować jakaś większa ponadjednostkowa całość czy funkcja. Jeśli dochodzi do tego, łatwo wówczas powiedzieć sobie: być nikim niż byle kim (szczególnie widoczne jest to w okresie moratoryjnym, do czego zresztą w dalszej części artykułu powrócę).

Transgresja a wolność

Wolność jako istotna i konstytutywna dla człowieka jest wpisana w istnienie, ale jako jedna z transgresji może jawić się dla edukacji, i zresztą słusznie, jako pewne ryzyko. Może być nawet ryzykiem zmarowania samego siebie, wyrażającym się w bylekości, w mialkości, w powierzchowności przyjętej przez jednostkę. Natomiast logika rozwoju odsłania niebezpieczeństwo mechanizmów dorastania uwikłanych w różnego rodzaju pułapki. Wychowanie do wolności w wizji strategii edukacyjnej okazuje się przyjęciem odpowiedzialności za własne życie, redukcją tego ryzyka wyływającego z pojedynczych

decyzji i osądów moralnych własnych lub cudzych działań. Zapomnieniem tej wolności będzie strategia kloszowa, nierozzerwalnie związana z nadopiekuńczością, odebraniem możliwości samostanowienia, podejmowania decyzji życiowych, nawet tych najstarszych, dorastających dzieci. Rodzice jak gdyby zapominają, iż sami wyrwali się z takiego układu. Uczenie radzenia sobie z ryzykiem (transgresja), które nigdy nie jest wolne od niedookreśleń, jest jednym ze sposobów skorzystania z istnienia koncepcji samego siebie. Chronienie przed tym ryzykiem oducza radzenia sobie z różnymi problemami, wyjścia poza siebie, poza świat sterowany cudzym lękiem przed utratą bezpieczeństwa. Symptomaticznym podzielenego ja, nieświadomego własnej tożsamości (na poziomie psychologicznym odsyłającym do nerwicy), będzie to, jak zresztą słusznie zauważał Freud, iż człowiek nie znajduje w sobie siły, aby dokonać przeciwstawienia się owym warunkom cieplarnianym, mogącym przybierać nawet tak radykalne formy buntu, jak stwierdzenie i idące za tym działanie: „wolę nie żyć, niż żyć w niewoli”. Nie ma zatem wolności jednostki bez jej autonomii, rozumianej funkcjonalnie jako poziom indywidualnej kompetencji i zdolności do dźwigania brzemienia odpowiedzialności za własne decyzje, za własne wybory życiowe. Ten balast, od którego młody człowiek chce się uwolnić jest jakoś ontologicznie wpisany w logikę rozwoju, a ucieczka od podjęcia choćby tych zawodowych ról jest próbą skutecznego podtrzymywania własnej wartości i motywacji mechanizmu identyfikacyjnego niż rozstrzygnięcie, zresztą za szybkie, o treści tej identyfikacji.

Intuicja ta, w kontekście naszych rozważań nad transgresją, wydaje się być zbieżna z refleksją egzystencjalną Karla Jaspersa, który zwraca uwagę na to, iż wolnością jest już sama intencja uwolnienia swojego ja, (zatem uwolnienia od jakichkolwiek referencji, odniesień, szczególnie tych zewnętrznych). Stwierdza ponadto, iż wolności nie ma w żadnym przedmiocie, jest ona osobista, tzw. wola bycia wolnym. To, co tylko trwa lub dzieje się (zatem ma charakter pasywny, bierny, receptywny), jest istnieniem pozbawionym wolności. Jaspers pisze: „Jestem nie tylko strumieniem zdarzeń, wiem, że jestem (...), wiedza o tym, co dzieje się w sposób bierny i konieczny

[poza przytomnością mojej tożsamości – przyp. Autora], nie uwalnia mnie od żadnej konieczności, ale wynosi ja, które wie ponadto, co tylko konieczne; przejąć się tym, pojąć jako problem to, co muszę czynić – oto moment wolności. Moja wiedza [zatem wgląd w siebie, autorefleksja, samostanowienie, samokontrola – przyp. Autora] nie czyni mnie jeszcze wolnym, ale bez wiedzy nie ma wolności”¹. „Nie ma wolności poza byciem sobą. W świecie przedmiotowym nie ma dla niej miejsca ani luki”².

Wokół kryzysu tożsamościowego

Jednym z najbardziej dojmujących dramatów wolności, który wpisuje się w jednostkę, jest kryzys tożsamości, wyznaczony pytaniem, które młody człowiek stawia sobie po raz pierwszy: kim jestem i jak pasuję do świata ludzi dorosłych? Co ja właściwie robię ze swoim życiem? Czy ja w ogóle czegoś chcę od życia? Czy jestem i czy będę komuś potrzebny? Oto kwestie, które wyrażają rozterki, jakie mogą dręczyć niejednego młodego człowieka, dla którego życie jest pozbawione autonomicznych źródeł energii, wepchnięte w tryby masowości, zaprzeczenia temu, co indywidualne, podlegać zatem będzie standaryzacji i fragmentaryczności dojmującego bezsensu. Poszukując odpowiedzi na te pytania, często młody człowiek neguje wartości wcześniej realizowane. Najczęściej odrzuca te, które przejął od różnych autorytetów, a które to w kryzysie tożsamości nie dają mu odpowiedzi na owo podstawowe pytanie: kim jestem? To ciągle dojmujące „przetrawianie siebie” (transgresja) jest wyrazem lęku przed zależnością, jaką ze sobą może nieść wolność. I gdy konkretne, realne wartości (hedoniczne, witalne) już nie wystarczają, bo nie pomagają mu znaleźć swojego miejsca w życiu i nie stanowią o wartościach istotnych dla jego istnienia, pojawiająca się wolność może być czymś tak nowym, że na pierwszy rzut oka przypominającym

¹ Zob. K. Jaspers, 1990, s. 164-165, cyt. za: o K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny*, Warszawa 1993.

² Ibidem, s. 184.

niewolę. Rodzi się wrażenie, że przestrzeń życia młodego człowieka kurczy się do wymiarów bolesnej „ciemnej nocy” i wówczas ani rzeczy, ani osoby nie są w stanie przynieść pokoju. Są nawet mdłe i obce ze względu na swoją zniewalającą obecność. Wówczas mogą pojawiać się sytuacje skrajne, wywołane przez mechanizmy obronne osobowości³.

W klimacie owej „ciemnej nocy”, która jest kręgosłupem przemian i wpisuje się mocno w logikę rozwoju, dochodzi zdaniem Dąbrowskiego do wybuchu wartości własnych, to jest wartości ufundowanych na indywidualnym przeżyciu świata i swojego istnienia⁴. Jakkolwiek młody człowiek nie jest jeszcze wystarczająco przygotowany, aby podążać za tymi wartościami (a są nimi najczęściej wartości duchowe, czy też sacrum), to jednak pierwszym przejawem jego bytu, jego niezmiennej tożsamości, są jego umiejętności wzniesienia się ponad dotychczas realizowane wartości, służące organizmowi psychofizycznemu. Mogą być uznane za początek drogi budowania samego siebie. Jednostka zaczyna realizować te wyższe wartości, gdy po raz pierwszy porzuca pewność i bezpieczeństwo, gdy sprzeciwia się fragmentaryczności, standaryzacji i innym ukształtowanym strukturam, a wchodzi w obszar mechanizmów powodujących wykraczanie poza już istniejące schematy myślenia, działania, czucia itd. Zaznaczmy od razu, iż jest to nieodzowny warunek transgresji, która być może nie wprost, ale w kontekście rozwoju wpisuje się w refleksję nad współczesną edukacją.

Jeśli rozwój traktować, tak jak to czyni Obuchowski (zresztą słusznie), jako pojawienie się zmiany osobowości, którą przede wszystkim wyznacza własna osoba (ta niezmienna tożsamość) i która wychodzi od niej⁵, to wszelkie oddziaływanie czy też nawet gorzej – manipulacje nieświadomej głębi swego posłannictwa edukacji oka-

³ B. Bettelheim, *Schizofremia jako reakcja na sytuacje skrajne*, „Odra”, nr 9 (1990), s. 42.

⁴ I. Iwaniuk, *Rozwój jednostki a rozwój systemu wartości w ujęciu K. Dąbrowskiego*, „Zdrowie psychiczne”, nr 2 (1982) i nr 2 (1984).

⁵ K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny*, Warszawa 1993.

zują się zbyteczne, a nawet szkodliwe. Socjalizacja rozumiana jako asymilacja doświadczeń społecznych, samo ich wdrażanie, w wyniku którego młody człowiek się uczy, jest sposobem na pozbawienie go owej refleksji nad pytaniem: kim jestem? Nie można zatem tego typu oddziaływać, które wymuszone są z zewnątrz, wpisywać w logikę rozwoju, bowiem gwarantują one zmiany bierne, a sam człowiek traktowany jest przedmiotowo.

Rozwój jako porzucenie starych struktur, co jest zresztą warunkiem nieodzownym transgresji, może dokonywać się do końca życia, co oznacza, iż na płaszczyźnie ontologicznej (obraz własnej osoby, charakter podmiotowych aktów), a nie metafizycznej, bo ta zakłada istnienie tożsamości wewnętrznej, niezmiennej i stabilnej, będą konieczne permanentne zmiany. Tym niemniej w obszarze naszych rozważań ważne są te zmiany, które wyznacza okres dorastania. W tej oto perspektywie dojrzewania, trudno jest traktować historię i inne patologie jako patologie psychiczne, a już na pewno nie jako patologie moralne.

Można zadawać pytania: czyż nie jest tak, jakby w tym młodym człowieku nadzieja malała, a wraz z tym malała przestrzeń życia? Czy gubi się w nim etos nadziei? Czy zamiast kroczyć własną drogą, czuje się zmuszony szukać gdzieś w przestrzeni jakiegoś schronienia przed światem i przed innymi? Otóż nie. W tym miejscu tymczasowego schronienia, tymczasowej kryjówki, nadzieja nie znika i bynajmniej nie staje się nadzieją przetrwania. Zmiany obejmują coraz większe obszary życia dorastającego, zgodnie zresztą z obowiązującą zasadą w świecie wartości: wartość wyższa doświadczana i zasymilowana podporządkowuje sobie wartości niższe (witalne i hedoniczne). Na płaszczyźnie nie tylko psychologicznej, ale również, a może i przede wszystkim aksjologicznej (bo może jest to ważniejszy wymiar egzystencji człowieka), zmiany te mogą być przyczyną destabilizacji, rodzić lęk egzystencjalny, poczucie rozpadu osobowości, ale nie osoby. Tak długo będą one zachodzić, aż dokona się zgoda ze strony jednostki na tę niestabilność. Wtedy ta destabilizacja w sposób paradoksalny stanie się stabilizacją, a człowiek w niepokojach odnajdzie pokój. Kategoria ambiwalencji, paradoksów jest

wpisana jakoś w niezliczone odmiany transgresji, a szczególnie w te, które występują w kontekście edukacji. Ich wspólnym rysem jest dążenie nie – tak jak chce np. Nosal – do syntezy logiki i irracjonalności, porządku i chaosu, obiektywności i subiektywności⁶, ale do odkrycia „klucza przemiany”. To zgoda na własne istnienie wyznaczona jest nie tyle kreacją wartości, bo przecież one już są, ale ich odkryciem na nowo. Jednostka zatem musi uznawać siebie taką, jaką jest, czyli przyjmować wobec siebie postawę opartą na poczuciu odrębności wobec wszystkiego, co ją otacza. Jest to zresztą potrzebne do tzw. zakorzenienia, zadomowienia w rzeczywistości, a nie we własnym samostanowieniu. Młody człowiek musi zatem zaakceptować swoją przynależność do świata z całym jego tragizmem. Brak odnalezienia tego miejsca, co zresztą jawi się jako jedna z antytransgresji, nie tylko naraża psychologicznie na kryzys samooceny, ale powoli stanowi ból odrzucenia i poczucie wykorzenienia.

W stronę antytransgresji

Tę odmianę postawy antytransgresyjnej, bo tak naprawdę człowiek nie chce zaakceptować na dłuższą metę warunków, w jakich mu przyszło żyć, Erikson nazywa tożsamością negatywną. Człowiek zaczyna żyć w ciągłej niezgodzie z tym, co go otacza i dotyka. Jeśli życia, a także związanego z nim poczucia odpowiedzialności nie akceptuje, wikła się w stan rozproszenia, rozbicia, w ostateczności nie radząc sobie z samym sobą. Ale mechanizmy deprecjacji, jakim podlega, przenosi na innych, starając się w ten sposób, nie do końca udany, wyłączyć się spod ich bolesnego odczuwania.

Inną postawą antytransgresyjną, krystalizującą się w moratorium, jest tożsamość anomijna, świadcząca o zanikającym braku tożsamości „ja” metafizycznego. Owa tożsamość jest orientacją na unikanie kary lub też troską o korzystny efekt interakcji przy jednoczesnym

⁶ Cz. S. Nosal, *Mózg, prawdopodobieństwo i transgresja*, „Studia Filozoficzne”, 1986, nr 3, s. 17–27.

braku zdolności do przestrzegania kontekstu aksjologicznego, który każe wykraczać poza ramy indywidualnie spostrzeganego interesu. Działania takiego człowieka są zgodne z regułami gry, które w danej sytuacji występują jako jej ramy instytucjonalne. Myślenie i działanie są obliczone na pozytywną autoprezentację, ucieczkę od świadomości możliwości popełnienia błędów. Często zatem przyświeca jej motywacja zewnętrzna, wolna od satysfakcji, jaką może dać jej samo działanie.

Ale postawy antytransgresyjne mogą być wpisane w system oddziaływań edukacyjnych, nierespektujących autonomiczności jednostki. I wówczas szkoła może zadowalać się konwencjonalizacją zachowań, w ten sposób generując anomie. Może również nagminnie nie respektować potrzeb i zdolności do krytycznego działania, zresztą charakterystycznego dla tożsamości autonomicznej. Przyznaną jej funkcją będzie przede wszystkim socjalizacja, która, jak to określił słusznie Rorty, polega na przekształcaniu małych zwierzątek w istoty ludzkie przez czynienie ich zdolnymi do kontrolowania i do wysublimowania racjonalności w społecznie akceptowany sposób, do posługiwania się perswazją zamiast siły, do stawania się członkami społeczności ludzkiej⁷. Zatem etos stechnicyzowanych oddziaływań edukacyjnych będzie wyrażał się we wszelkich technikach manipulacyjnych, wywierających wpływ na zewnętrzną motywację młodego człowieka. Szkoła, która powiela stare struktury, z jej *ideé fixe* biernego ucznia, nie będzie mobilizowała wysiłku w pokonywaniu problemów dnia codziennego, a raczej będzie umacniała w jednostce poczucie niższości i nieadekwatności do zastanej egzystencjalnie sytuacji.

Tę postawę dydaktyczną, która wychodzi naprzeciw wygodnictwu intelektualnemu, można nazwać dydaktyzmem (jest to niewątpliwie postawa antytransgresyjna), który opierać się będzie na niepodważalnym kanonie treści. Dydaktyzm na pewno będzie chciał

⁷ R. Rorty, *Edukacja i wyzwanie postnowoczesności*, w: *Spory o edukację*, Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), Warszawa 1993.

się uwolnić od dylematu i rozterek egzystencjalnych, powierzając je magicznemu i boskiemu wręcz autorytetowi. Ten absolutyzowany autorytet uwalnia od indywidualnego poczucia odpowiedzialności za wybory w szarym codziennym życiu. Taka szkoła, na czele której stoi nicomyślny nauczyciel, zdaje się heideggerowskim przedsięwzięciem, które wpycha jednostkę w atrofię umysłową.

Postawy antytransgresyjne będą także wyrażały pewne typy organizacji życia społecznego, które nie zakładają konieczności dramatycznych napięć w zakresie budowy tożsamości. A dzieje się to wówczas, gdy sposób istnienia w społeczeństwie tradycji czy autorytetów jest niezakłócony, zastany porządek nie przeżywa kryzysu ani nie musi sprostać wyzwaniu idącemu od stechniczowanej cywilizacji. Niektórzy socjologowie, sprzeciwiając się być może mocno zideologizowanym postulatam psychologów humanistycznych, upatrujących w sieci instytucjonalnej zła, będą wręcz rozróżniali instytucje reaktywne i proaktywne.

Te pierwsze w odróżnieniu od drugich wykazują dużą bierność i są zdeterminowane bodźcami ekonomicznymi, społecznymi czy politycznymi. Pracownicy pełnią określone funkcje, które znacznie ograniczają ich samodzielność.

Transgresje walentne

Jednakże tym, co stabilizuje człowieka w coraz większym stopniu, w miarę dokonującego się rozwoju, stawać się będzie świat wartości, ku któremu zwraca się człowiek, a nie własne ja (zatem własne struktury chcenia, myślenia, działania czucia). To własne ja wyznacza jedynie psychologiczny czy antropologiczny obszar. Jedną z najistotniejszych cech charakterystycznych czy charakteryzujących osobę dojrzałą, jak wskazuje nie tylko refleksja filozoficzna, jest zdolność do dystansowania się wobec własnego ja, do wzięcia go w nawias własnego ja, a skierowania się ku światu tych najwyższych, duchowych wartości.

Świat wartości domaga się wychodzenia ku wartościom (jest to jeden z ważnych momentów w transgresji), które stanowią o rozwo-

ju osoby, bowiem ucieleśniają się czy też, mówiąc inaczej – materializują się w ludziach, ideach i rzeczach, którym służąc, człowiek służy wartościom. Odtąd tym, co reguluje działanie człowieka, jeśli można tak powiedzieć, są właśnie owe obiektywne, uniwersalne wyznaczniki. I tylko w ich kontekście uwyraźnia się perspektywa dojrzewania, którą teraz trudno określić patologiczną.

Zatem to, co kusi nazwać skostniałym i trudnym do uchwycenia stylem spotkań z innymi ludźmi⁸, właściwym psychopatiom, może być zasadniczym etapem dojrzewania ludzkiej wolności, wyznaczonej przez świat wartości. Jest to etap ważny dla dojrzewania metafizycznej wolności. Stąd też trudny do uchwycenia styl obcowania z innymi ludźmi należy wyodrębnić spośród innych etapów rozwoju człowieka. Bardzo dobrze się stało, iż w psychologii rozwojowej zauważa się, iż np. nietolerancja dla inności, bywa traktowana jako rozwojowa, a represjonowana prowadzi może do fiksacji. Tylko w kontekście logiki rozwoju, wyznaczonej światem wartości, uznanie postaw dorosłych za nierozwojowe, skierowane najczęściej na poszukiwanie aprobaty, wcale nie implikuje, a nawet często nie prowadzi do tych samych kwalifikacji pod względem ich znaczenia dla okresu młodości.

Człowiek młody, który pozytywnie rozwiązał kryzys tożsamości, związany z pytaniem: kim jestem, osiąga (idąc za Piagetem) poziom postkonwencjonalny. Na tym szczeblu system norm i reguł traci swoją obiektywność. Od moralności norm przechodzi się do norm wartości regulowanej odwołaniem się do wartości, które wyznaczają rzeczywistość etyczną. W teorii edukacji ważnym wydaje się wyodrębnienie tego poziomu ze względu na formułowanie się autonomicznej przytomnej tożsamości osobowej, własnego ja metafizycznego. Człowiek taki, jeśli przezwycięży wcześniejsze braki rozwojowe, normy i role, wynikające z ich bezrefleksyjnej adaptacji, może zanegować tradycyjny porządek, oparty na tożsamości roli i jej służby społecznej przez dostrzeżenie w nich konwencji i tak je pojmując, będzie

⁸ J. Tischner, *Ludzie z kryjówek*, „Znak”, 1978, nr 283.

umiał je skrytykować. Na tym też poziomie młodzież nie zaakceptuje dłużej roszczeń ważności zakładanych w spotkanych normach i orzeczeniach. Dostrzeże, krystalizując sobie ja refleksyjne, iż to właśnie wartości są układem odniesienia dla jakichkolwiek norm, szczególnie tych, które budują porządek i ład społeczny. Normy te wyrażać będą wartości, nadając im praktyczny charakter.

Stąd też młody człowiek zdaje się być zdolny do przekroczenia (transgresji) „naturalności” zadanego mu świata, jego quasi-odwiecznego porządku. Zdaje się być na tyle samodzielny, że buduje hipotetyczny związek między różnymi normami, wiedząc iż powiązane ze sobą, tworzą system, którego elementy wzajemnie wspierają się. Dzięki temu wytwarza się pewnego rodzaju równowaga pomiędzy normami. Buduje również związek między racjami i warunkami je ustanawiającymi.

Inną nie mniej ważną refleksję nad wartościami w kontekście teorii edukacji wyznaczył Heidegger, który w *Liście o humanizmie* pisze:

„(...) myślenie zwrócone przeciwko wartościom nie twierdzi, że wszystko, co określa się jako wartość – kultura, sztuka, nauka, godność ludzka, świat i Bóg – jest bez wartości.

Chodzi raczej o to, by w końcu zobaczyć, że własne nazwanie czegoś piętnem wartości pozbawia to, co w ten sposób jest wartościowane, wszelkiej godności. Oznacza to: oszacowanie czegoś. Jako wartość sprawia, że to, co wartościowe, staje się wyłącznie przedmiotem ludzkiej oceny. Ale przedmiotowość nie wyczerpuje tego, czym coś jest w swoim byciu, i to tym bardziej, jeśli przedmiotowość ma charakter wartości. Wszelkie wartościowanie, nawet wtedy, gdy wartościuje pozytywnie, stanowi subiektywizację, nie pozwala ono, bowiem – być. Pozwala jedynie na to, by byt miał ważność jako jego przedmiot. Dziwne usiłowanie, by wykazać, że wartości są obiektywne, sam nie wie, co robi. Ogłaszając, że byt jest najwyższą wartością, poniża się istotę Boga. Myślenie według wartości jest tu i wszędzie największym bluźnierstwem, jakie można pomyśleć przeciwko byciu. Myśleć przeciw wartościom, wcale nie oznacza bić w bęben na część bezwartościowości i marności bytu, lecz znaczy: wbrew su-

biektywizacji bytu, która czyni z niego przedmiot jedynie, stawiać przed myślenie prześwit prawdy bycia”⁹.

Heideggerowska krytyka zmierza w kierunku zdemaskowania nieprzytomności wartości, nieprzytomności tożsamej właśnie i z nieprzytomnością bycia bytu. Co jest zatem etosem wartości, którego nieprzytomność sprawia, jak to mocno formuluje Heidegger, że myślenie według wartości jest tu i wszędzie największym bluźnierstwem? Myślenie według wartości, które nie jest świadome etosu wartości uwikłane jest w schemat podmiotowych i przedmiotowych kategorii. Tym samym Heidegger denuncjuje myślenie nie tylko według formalnego imperatywu kategorycznego, apriorycznie sterującego etycznym nastawieniem podmiotu na przedmioty, jak również myślenie według wartości obiektywnych, co do których roli i rangi można dochodzić w konwencjonalnym dialogu.

Heidegger w krytyce myślenia według wartości wyznacza ważny pułap dla refleksji nad etyką, która w sposób istotny wpisuje się w każdy dyskurs wychowawczy. Szkoła, której miejsce znajduje się pośród zgiełku świata, rościć sobie może prawo do bycia rzecznikiem właśnie etyki. Trudna staje się do zastosowania zasada, iż wychowanie w takiej sytuacji musi być procesem promocji aktywnego (transgresyjnego) stosunku do świata – takiego, jakim jest, oczywiście bez zafalszowań i mistyfikacji, w chwili gdy świat nie zgłasza zapotrzebowania na powinności wynikające z etyki. Świat sam jest jak gdyby oswojony z nieetycznością, z brakiem wolności, z wyzwaniem się jakiegokolwiek odpowiedzialności.

Ale i edukacyjna pochwała etyki zdaje się być problematyczna i iluzoryczna. Czy etyka (niekiedy w oczach szkoły), którą charakteryzuje nie tylko sztywne trzymanie się nakazów ustalonych przez kogoś, ale tradycyjnie uchodząca za świętą mocą instytucjonalnej sankcji szkoły, może wyznaczać szczególny rodzaj wrażliwości i wy-

⁹ M. Heidegger, *List o humanizmie*, w: *Budować, mieszkać, myśleć*, Warszawa 1997, s. 76–112.

obraźni moralnej? Czy autorytety i instytucje edukacyjne nie szanujące niekiedy dramatycznej niepewności aksjologicznej indywidualnych wyborów i decyzji mogą wysubtelniać ową wrażliwość moralną? Czy szkoła, która może być naznaczona moralizmem (zdominowanym sporym poczuciem winy) z ideologią (uświatnioną byle jakimi quasi-racjonalnymi zasadami) dopuszczającą możliwości błędu w myśl starej zasady, iż ludzką rzeczą jest błędzić? Czy ideologiczność owych fundamentalnych zasad da się przełożyć na inny pułap funkcjonowania aksjologicznego, aniżeli ten, który związany jest z moralizmem pełnym potępień?

Pytania te na pewno są ważne dla szkoły i jej przesłania, w których chce uwzględnić przynajmniej pewien poziom wrażliwości moralnej człowieka, nie zamykając tym samym oczu na dość paradoksalny charakter istnienia samego świata z jego problemami i dojmującymi sprzecznościami. Dodajmy tutaj, iż etyka nie może zasażać się na intuicji moralnej, która przekładałaby się na odgórnie przyjęte sankcje karne. Etyka w swojej istocie zajmuje się prawem rządzącym komunikacją między osobami, komunikacją rozumianą w najgłębszym tego słowa znaczeniu („pozwolić być drugiemu” w jego jedności i niepowtarzalności).

Poznanie, pamięć – wokół kolejnych transgresji

Ale w edukację będą się wpisywać inne transgresje. Jedną z nich jest poznawanie, i to w najgłębszym tego słowa znaczeniu. Poznanie, jeśli chce być uwolnieniem się czy też wykroczeniem poza struktury istniejące w naszym intelekcie i konstruowaniem nowych form i porządków, musi rozpocząć się od uświadomienia sobie naszych zdroworoządkowych spostrzeżeń, sądów. Rzecz w tym, iż obraz fizycznej rzeczywistości, jaki w istocie mamy, nie do końca odpowiada temu, co jest rzeczywiste. Poznanie zaczynać się zatem będzie od rozproszenia owej iluzji, od przebiccia się przez powierzchnię po to, by dotrzeć do istoty rzeczy, ale potrzebny jest tu wysiłek krytyczny i aktywny.

Mylne odczytanie edukacji powoduje, iż szkołę można postrzegać jako miejsce produkcji, fabrykę. Szkoły będą właśnie takimi fa-

brykami, w których produkuje się wiedzę, jakkolwiek w myśl oficjalnej wersji chodzi o to, by dostarczyć studentom kontaktu z najwyższymi osiągnięciami ducha. Na wielu uniwersytetach wykazuje się szczególnie pomysłowość w kultywowaniu tej iluzji. Uczniowie czy też studenci są postrzegani w tym modelu niczym pracownicy fabryki, w której są nagradzani lub ganieni. To, co robią, czynią z korzyścią dla pracodawcy, czyli nauczyciela. Te kompensacyjne działania oparte na słownej lub materialnej gratyfikacji będą powodowały atrofię myślenia. Większą sztuką będzie nie pomylić się, niż przez pomyłkę, błąd, dojść do sedna sprawy. Nic więc dziwnego, że taki model musi stać się przedmiotem krytyki. Martin Heidegger tak pisze w *Liście o humanizmie*: „Kiedy usuwając się ze swego żywiołu myślenie ztraca się, wynagradza sobie to w ten sposób, że każe się cenić jako *technę*, jako narzędzie wychowania, a przez to jako przedsięwzięcie szkolne, następnie zaś jako przedsięwzięcie kulturalne”¹⁰. Szkoła zatem nie może być narzędziem wychowania, przedsięwzięciem szkolnym, jeśli chce sprostać swojej misji. Jej wizja jako miejsca wytwarzania produktów, czyli wiedzy, należy raczej do redukcjonistycznej wizji człowieka. Istotę człowieka upatruje się tu w jego sprawczości.

Innym ważnym momentem dla edukacji jest pamięć. Już od starożytności stosowano zespół technik poprawiających ludzkie naturalne zdolności do zapamiętywania. Przyczyny wielowiekowego rozwoju sztuki w pamięci są dość jasne i proste. Niewielka ilość książek przyczyniała się do tego, iż ludzie wykształceni raczej musieli dokładnie pamiętać malodostępne pisane teksty. Kwitła w tym czasie sztuka retoryki, ale jej funkcje sprowadzały się do tego, że nie można było czytywać przemówień czy argumentów stosowanych w dyskusjach, wręcz konieczne było zapamiętanie treści, jakie mówca miał wyrazić.

Powstaje zatem pytanie, czy edukacja średniowieczna zasadzała się na mechanicznym zapamiętaniu poglądów ówczesnych autorytetów naukowych i moralnych, czy też sprawność funkcjonowania

¹⁰ Ibidem.

jej pamięci zależała od silnego i bezpośredniego zaangażowania lub zainteresowania. Czy związki między słowami były całkowicie mechaniczne, a ich siła zależała od częstości powtórzeń, czy też były żywe a pojęcia połączone z innymi były tworzone w twórczym akcie myślenia? Pytania te akcentują również refleksję nad współczesnymi technikami pamięci. Proces przypominania, zdaniem średniowiecznych myślicieli, jest podjętą przez pamiętającego drogą po wybranych miejscach mnemotechnicznych. Miejsca te mają być niewielkie, doskonałe, uroczyste i rzadkie, najmocniej poruszające uczucie i wyobraźnię, zaciszne, aby nic nie zakłócało głębokiej koncentracji.

Nie można poprzestać na stwierdzeniu, że edukacja ogranicza swój dyskurs jedynie do założenia, iż każdy zbudowany przez nią model człowieka jest jedynie niedoskonałym obrazem całości, której nie da się zrozumieć. Poprzestanie na tym może jedynie skłaniać ją do postulowania i akceptowania wieloaspektowości myślenia o człowieku. Nie prowadzi natomiast do najważniejszego, jak się wydaje, pytania – jak te modele odnoszą się do konkretnego człowieka? Jeśli zatem edukacja nie chce być jedynie teorią o człowieku, ale prawdziwą nauką, nie może być usatysfakcjonowana ową wielokontekstowością, ale musi zastanawiać się, czy rzeczywiście głoszone przez nią tezy służą lepszemu zrozumieniu i rozwojowi człowieka, czy też nie. Edukacja jako wiedza ze swoimi ideami naukowości może nie mieć odwagi być niczym więcej jak tylko umiłowaniem jakiejś nieokreślonej mądrości i niewiadomej prawdy. Są bowiem prawdy, które są tylko wiedzą, ale są one nieistotne. Dojrzałość edukacji zakłada zatem odpowiedzialność za treść owych modeli, za pomocą których próbuje się zrozumieć człowieka. Jakkolwiek wiele w nich jest błędów i uproszczeń, są to modele mniej lub bardziej udane, czyli takie, które mniej lub bardziej służą prawdzie o człowieku. Ciśnie się jeszcze jedna refleksja w kontekście naszych rozważań. Mianowicie tożsamość negatywna będzie przede wszystkim odsyłała do zaburzenia procesu komunikacji, w którym panuje brak wzajemnej afirmacji i akceptacji, prezentowanych w jego ramach treści, postanowień, nastawień aksjologiczno-normatywnych. Jest to

sytuacja nieciekawa dla procesu edukacyjnego, bowiem spycha aksjologiczną wrażliwość i zaangażowanie moralne i emocjonalne w działania, które by obejmowały najniższe poziomy tożsamości osobowej i przypominałyby adaptację anomijną czy reakcje związane z resentymentem. Nieprzytomność ja metafizycznego oczywiście nie będzie szła w parze z przekreśleniem uznania pewnego zbioru wartości we własnej tożsamości, ale z kolei jednostka nie będzie zdolna do świadczenia tym wartościom. Logika interesu, korzyści i cynizmu wyznaczy drogi dla działań jednostki.

Można zatem spokojnie żywić przekonanie, iż każda transgresja może być przekształcona w swoje przeciwieństwo. Edukacja oparta na przesłankach humanistycznych zobowiązuje do stałej czujności wobec wszystkich naszych prób związanych z ucieleśnieniem dobra, wymagającego ciągłego „przetrawiania siebie”.

Uwagi końcowe

Jaką rolę, zatem w kontekście naszych rozważań ma odgrywać rodzina? Podsumowując dotychczasowe refleksje, możemy zauważyć, iż w procesie wychowania powstaje wewnętrzna istota człowieka, która jest czymś znacznie więcej niż psychiką, niż osobowością, a która z kolei powstaje w wyniku wzajemnych oddziaływań genów i wpływów zewnętrznych. Jeżeli te procesy zachodzące przede wszystkim przy współdziałaniu rodziców są wolne od tzw. strategii kloszowej, związanej z nadopiekuńczością, odebraniem możliwości samostanowienia, podejmowaniem decyzji życiowych, będą pobudzać autonomię jednostki. Ta z kolei wpisuje się w proces rozwoju indywidualności, której najważniejszym dziełem i przejawem jest budowanie świata wewnętrznego.

Bibliografia

1. Bettelheim B., *Schizofrenia jako reakcja na sytuacje skrajne*, „Odra” 1990 nr 9.
2. Heidegger M., *List o humanizmie*, w: *Budować, mieszkać, myśleć*, Warszawa 1977.

3. Ingarden R., *Księżeczka o człowieku*, Kraków 1972.
4. Iwaniuk I., *Rozwój jednostki a rozwój systemu wartości w ujęciu K. Dąbrowskiego*, „Zdrowie psychiczne”, 1982, nr 2.
5. Jarnuszkiewicz A., *Miłość i bycie, Studium z metafizyki*, Kraków 1994.
6. Nosal Cz. S., *Mózg, prawdopodobieństwo i transgresja*, „Studia Filozoficzne” 1986, nr 3.
7. Obuchowski K., *Człowiek intencjonalny*, Warszawa 1993.
8. Rorty R., *Edukacja i wyzwanie postnowoczesności*, w: *Spory o edukację*, Z. Kwieciński i L. Witkowski (red.), Warszawa 1993.
9. Tischner J., *Ludzie z kryjówek*, „Znak” 1978, nr 283.
10. Witkowski L., *Edukacja i humanistyka*, Warszawa 2000.
11. Witkowski L., *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 1998.

Krystyna Siany, Karolina Baszarkiewicz

Związki partnerskie w Polsce w świetle wyników Narodowego Spisu Powszechnego 2002

Narodowy Spis Powszechny 2002 był badaniem szczególnym, ponieważ od poprzedniego spisu minęło 14 lat, podczas których w Polsce dokonały się głębokie przeobrażenia ustrojowe i społeczno-gospodarcze. Przeobrażenia te spowodowały zmiany w dotychczasowych procesach demograficznych oraz w strukturach społeczno-zawodowych ludności.

Zgodnie z rekomendacjami Unii Europejskiej i zaleceniami organizacji międzynarodowych w NSP 2002 zwrócono uwagę na badanie wielu zjawisk, które w poprzedniej rzeczywistości nie występowały lub były pomijane (np. bezrobocie, bezdomność, migracje krótkookresowe, imigracje).

Innowacją w ostatnim spisie było badanie związków kohabitacyjnych, określonych jako partnerskie i potraktowanie partnerów jako odrębnego typu rodziny. W NSP 2002 rodzina została zdefiniowana „jako dwie lub większa liczba osób, które są związane jako mąż i żona, wspólnie żyjący partnerzy (kohabitanci) – osoby płci przeciwnej lub jako rodzic i dziecko. Tak więc rodzina obejmuje parę bez dzieci lub parę z jednym lub większą liczbą dzieci, albo też samotnego rodzica z jednym bądź większą liczbą dzieci” (*Gospodarstwa domowe i rodziny*, 2003, s. 19).

Takie rozumienie rodziny stanowi *novum* w stosunku do definicji poprzednio stosowanych, bowiem poszerza kategorię osób uznanych za jej członków, włączając również w jej skład także osoby niepozostające w formalnym związku małżeńskim, tj. partnerów (kohabitantów).

W poprzednich spisach pary kohabitancie wykazywano łącznie z małżeństwami. W NSP 2002 po raz pierwszy badano stan cywilny prawny osób, zdefiniowany jako stan cywilny według obowiązującego w kraju prawa oraz stan cywilny faktyczny, określony wtórnie, na

podstawie charakteru związku, w jakim żyje osoba. Partnerów wyodrębniono w ramach tego samego gospodarstwa domowego, bez względu na ich stan cywilny prawny. Najczęściej kohabitacja oznacza, że dwie osoby płci przeciwnej żyją razem jak mąż i żona, nie będąc jednak małżeństwem (Matlin 1996:308).

Badania nad związkami nieformalnymi w krajach zachodnich są prowadzone regularnie i to nie tylko przy okazji spisów powszechnych. Ich popularność wynika przede wszystkim z upowszechniania się kohabitacji jako alternatywnej formy życia rodzinnego, nie tylko wśród osób młodych, ale i osób rozwiedzionych, owdowiałych, znajdujących się w różnych fazach życia.

Celem artykułu jest więc naświetlenie z socjologiczno-demograficznego punktu widzenia stosunkowo słabo rozpoznanego w Polsce fenomenu związków partnerskich. Z jednej strony skupimy się na ukazaniu cech demograficznych kohabitantów, a z drugiej strony przedstawimy ich sytuację rodzinną. W celu przeprowadzenia analiz porównawczych wprowadzone zostaną także, w odniesieniu do wybranych aspektów analizy, odpowiednie dane z NSP 1988 i mikropisu z 1995 roku.

Struktura osób kohabitujących według głównych cech demograficznych

W roku 2002 struktura ludności w wieku 15 i więcej lat według stanu cywilnego faktycznego przedstawia się następująco: pozostający w związku małżeńskim – 56,6%, kawalerowie/panny – 27,9%, wdowy/wdowcy – 9,2%, rozwiedzeni/rozwiedzione – 3,3%, pozostający w związku partnerskim – 1,2%, separowani – 1% oraz nieustalony stan – 0,8%. Liczba osób żyjących związkach partnerskich wynosi 396 tys. (tab. 1). Oficjalnie podana liczba nie jest duża i zdaniem demografów ukazany jest zaledwie „wierzchołek góry lodowej”. Badania polskie (Słany, 2002; Frątczak, 2003) pokazują, iż ludzie w Polsce raczej nie przyznają się do kohabitanowania lub też nie mają świadomości, iż ich relacje uznać można za kohabitację. Stan taki możemy określić jako swoistego rodzaju aleksytymię (rodzaj ślepo-

ty społecznej)¹. Ponadto w polskich badaniach nie zadaje się pytań o pozostawanie w tego typu związkach w ciągu cyklu życia. Fenomen ten badany jest tylko przez pryzmat aktualnego związku, co powoduje zaniżenie danych o kohabitacji.

Porównując liczbę ludności według stanu cywilnego prawnego i faktycznego, stwierdza się, że ponad 140 tys. żonatyh mężczyzn i blisko 174 tys. zamężnych kobiet zrezygnowało z życia w prawnie zawartym związku małżeńskim, przy czym 17 tys. mężczyzn (12%) i 13 tys. kobiet (7,5%) stworzyło związki partnerskie, a pozostali żyją w separacji faktycznej. Dane tabeli 1 pokazują, że najczęściej związki partnerskie tworzą kawalerowie (102,5 tys.) i panny (97 tys.) oraz osoby rozwiedzione (67 tys. mężczyzn i 59,4 tys. kobiet). Stosunkowo rzadko tworzą je osoby owdowiałe (9,8 tys. mężczyzn i 26,9 tys. kobiet). Największą więc liczbę związków partnerskich tworzą kawalerowie i panny – 34,7%, a następnie osoby rozwiedzione – 19,9%.

Istotną zmienną demograficzną charakteryzującą kohabitantów jest ich wiek, gdyż pozwala on określić, w jakiej fazie życia się znajdują. Badania prowadzone w krajach zachodnich wskazują jednoznacznie, że najczęściej kohabitują ludzie młodzi – w wieku do 30 lat, aczkolwiek wyraźny jest wzrost kohabitacji wśród osób w późniejszych fazach cyklu życia, tj. rozwiedzionych i stanu wdowiego. Zauważa się również w wielu krajach nową tendencję, która wyraża się przedłuża-

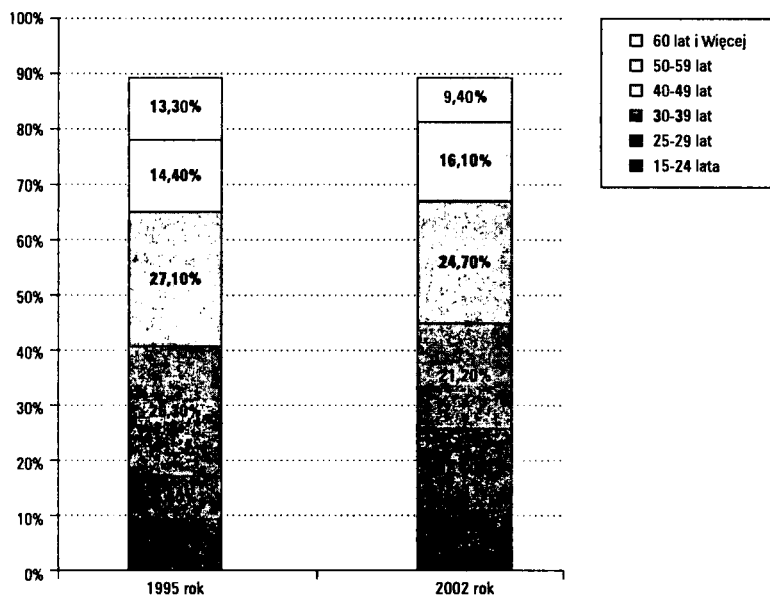
¹ Egzemplifikacją tego stanowiska niech będzie przykład świadomości co do kohabitowania, zaczerpnięty z prowadzonych przez nas badań jakościowych nad kohabitacją wśród osób znanych badaczom. Jedna z osób pozostająca w związku partnerskim 14 lat na jedno z pytań dotyczące oceny funkcjonowania tego związku (celowo użyto pojęcia „kohabitacja”, „konkubinat” i związek nieformalny) stwierdziła z oburzeniem, że „co to za wstrętne określenia, tfu, tfu, wstrętne...”, „konkubinat” jeszcze gorzej niż kohabitacja. Ja sama nie jestem w żadnym takim związku, kto to tak nazywa? Ja jestem w związku małżeńskim” (respondentka lat 52, wdowa, wykształcenie średnie). Inna respondentka (wykształcenie wyższe, lat 50, wdowa) pozostająca w związku nieformalnym 8 lat (aktualnie się rozpadł) w trakcie prowadzonej rozmowy stwierdziła: „Nie wiedziałam, że kohabitałam i że codzienne gotowanie dla niego, seks, wakacje, czasami wspólne inwestycje oznaczają taki rodzaj związku”.

Tabela 1. Ludność w wieku 15 i więcej lat według stanu cywilnego prawnego i faktycznego oraz płci w 2002 roku

Stan cywilny	Mężczyźni wg stanu cywilnego			Mężczyźni wg stanu cywilnego		
	prawnego	faktycznego	różnica	prawnego	faktycznego	różnica
Ogółem	14962,1	14962,1	x	16326,3	16326,3	x
Kawaler/panna	4965,5	4863,0	-102,5	3966,1	3869,1	v97,0
Żonaty/zamężna	8963,7	8823,4	-140,3	9054,1	8880,4	-173,7
Partner/partnerka	—	198,0	—	—	198,0	—
Wdowiec/wdowa	434,5	424,7	-9,8	2473,2	2446,3	-26,9
Rozwiedzeni	461,2	394,2	-67,0	695,2	635,8	-59,4
Separowani	19,7	134,0	+123,3	14,5	175,2	+160,7
Nieustalony	126,5	124,8	-1,7	123,2	121,5	-1,7

Źródło: *Ludność. Stan i struktura demograficzno-społeczna 2002*, GUS, Warszawa 2002, s. 33.

niem życia wraz z rodzicami wśród osób grubo powyżej 30 lat. Taki fenomen określa się terminem *crowded nest* (Slany, 2002). W Polsce badania prowadzone przez GUS w 1995 roku (mikrospis) nie potwierdziły, iż kohabitują głównie ludzie młodzi. Zdecydowana większość kohabitujących to ludzie w wieku 30–39 i 40–49 lat. Brak było niestety informacji na temat długości trwania tych związków, kiedy, w jakiej fazie cyklu życia zostały uformowane. Ludzie młodzi stanowili tylko 18,9% ogółu kohabitujących (Slany, 2002:187). Badania Narodowego Spisu Powszechnego 2002 (zob. rys. 1) wskazują na stopniowe przemiany w tej sferze. Okazuje się, że odsetek kohabitujących w wieku 30–39 i 40–49 lat zmniejszył się z 53,4% do 45,9%. Jednocześnie znacząco wzrósł odsetek kohabitujących wśród ludzi młodych (do 29 lat)



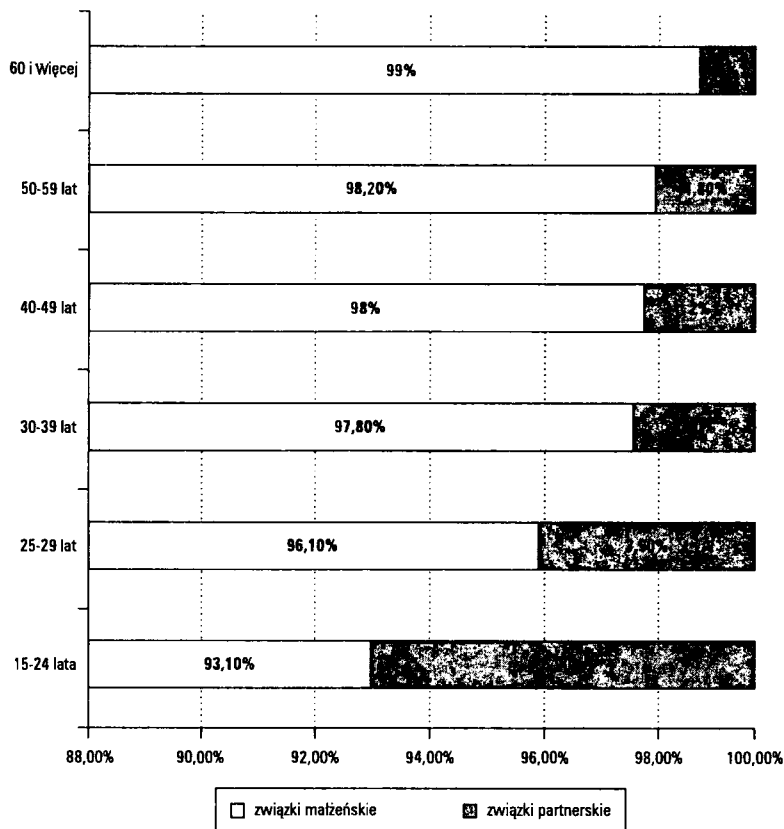
Rys. 1. Struktura wieku kohabitantów – porównanie danych z roku 1995 i 2002

Źródło: *Ludność. Stan i struktura demograficzno-społeczna 2002*, GUS, Warszawa 2002.

– do 28,6%, przy czym wzrost odsetka był największy – o 8% – w grupie wiekowej 25–29 lat. Wzrost kohabitacji w tej grupie wiekowej, w której zasadniczo formowało się małżeństwo, pozwala wysuwać przypuszczenie, że forma ta powoli staje się, jeśli nie alternatywą wobec małżeństwa, to fazą poprzedzającą zawarcie formalnego związku, nowego rodzaju „narzeczeństwem”, „chodzeniem ze sobą”. Polskie badania pokazują jednak, że (Słany 2002, Słany, Kluzowa 2004) małżeństwo i rodzina jako fundamentalne wartości lokują się wysoko w świadomości Polaków, można więc przypuszczać, iż kohabitacja w tej grupie ludzi w przyszłości zastąpiona zostanie formalnym zawarciem związku małżeńskiego. Generalnie ujmując, kohabitacja może być rozumiana na dwa sposoby: po pierwsze, jako alternatywa dla małżeństwa, a po drugie, jako pozostawienie sobie przez partnerów wolnego wyboru w kwestii ewentualnego jego zawarcia (Duvander, 1999). Dane zagraniczne jednoznacznie wskazują (Słany 2002), że kohabitacja jest zdecydowanie nietrwałą formą, życie w niej zwiększa prawdopodobieństwo rozpadu związku zarówno przed, jak i po zawarciu małżeństwa przez nieformalną parę.

Jak wykazało wielu badaczy, w krajach zachodnich popularność fenomenu kohabitacji wzrasta, gdy spadają współczynniki zawierania małżeństw (Duvander, 1999:698). Od początku lat 90. obserwujemy w Polsce wyraźny spadek natężenia zawieranych małżeństw, co zdaniem demografów pozwala otwarcie mówić o kryzysie małżeńskości (na 1000 mieszkańców przypada zaledwie 5 małżeństw [„Rocznik Demograficzny” 2002, Kotowska 1999]). Jednocześnie od drugiej połowy lat 90. rośnie liczba orzekanych rozwodów. Przesuwa się również w górę wiek zawierania małżeństwa – 26 lat dla mężczyzn i 24 lata dla kobiet („Rocznik Demograficzny” 2002). Należy podkreślić, iż w tej grupie wiekowej zachodzą w Polsce istotne zmiany wiążące się z reorientacją wartości wśród ludzi młodych z rodzinnych na edukacyjne i zawodowe. Zjawisko określane przez demografów jako „destandaryzacja cyklu życia” (zmiana w cyklu życia w stosunku do wcześniejszych dekad wyrażająca się opóźnieniem zawierania małżeństw) jest charakterystyczna nie tylko społeczeństw zachodnich, ale i dla Polski.

Jeśli weźmiemy pod uwagę odsetek kohabitujących wśród ogólnej liczby osób mieszkających razem (związki małżeńskie i nieformalne), to okaże się, że jest on najwyższy w najmłodszej grupie wiekowej: 15–24 lata (6,9%) a następnie w grupie 25–29 lat (3,9%). Im starsza grupa tym odsetek kohabitujących wśród ogółu mieszkających razem jest niższy (zob. rys. 2).



Rys. 2. Odsetek par kohabitujących wśród ogółu par mieszkających razem w poszczególnych grupach wiekowych

Źródło: *Ludność. Stan i struktura demograficzno-społeczna 2002*, GUS, Warszawa 2002.

Tabela 2. Struktura wieku osób kohabitujących według płci i miejsca zamieszkania (w %)

Kohabitanci według wieku				Miasto			Wieś		
Wiek	O	K	M	O	K	M	O	K	M
15–24	12,0	15,8	8,2	12,2	15,8	8,5	11,5	15,8	7,5
25–29	16,6	17,4	15,8	17,5	18,4	16,8	13,4	14,1	12,7
30–39	21,2	20,6	21,9	21,2	20,4	21,9	21,4	21,1	21,6
40–49	24,7	23,6	25,7	24,2	23,3	25,0	26,3	24,6	28,0
50–59	16,1	14,8	17,5	16,1	14,8	17,4	16,4	15,0	17,6
60 <	9,4	7,8	10,9	8,8	7,3	10,4	11,0	9,4	12,6
Razem:	100	100	100	100	100	100	100	100	100

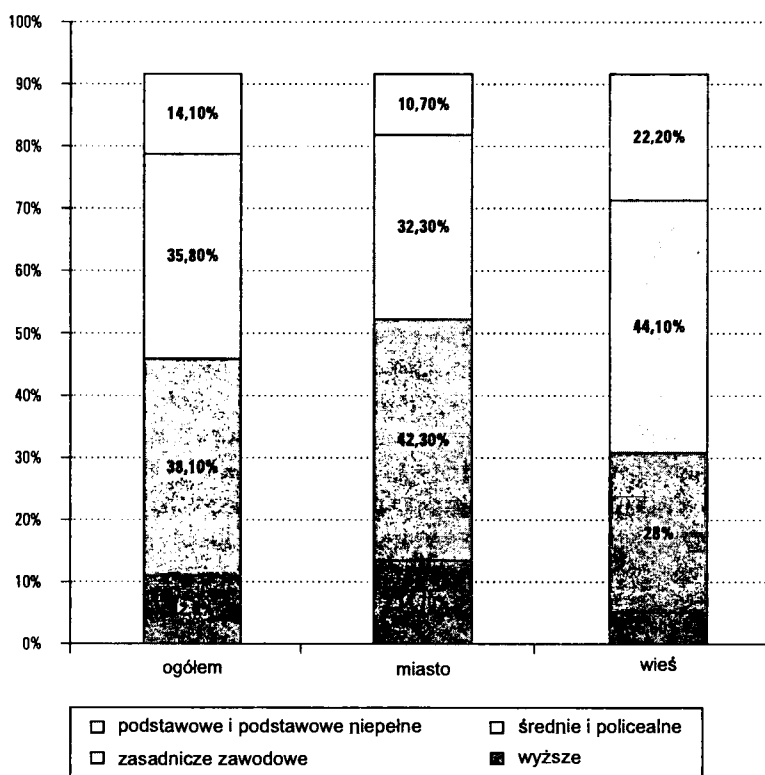
O – ogółem, K – kobiety, M – mężczyźni.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych NSP 2002.

Jak wskazują dane tabeli 2, odsetki kohabitantów różnicują się ze względu na ich wiek, płeć i miejsce zamieszkania. Kobiety częściej niż mężczyźni kohabitują w młodszych grupach wiekowych (do 29 lat). Wśród ogółu kohabitujących kobiet aż 15,2% znajduje się w najmłodszej grupie wiekowej, podczas gdy odsetek ten dla mężczyzn jest prawie dwa razy mniejszy i wynosi 8,2%. W tej grupie wiekowej nie ma większych różnic w natężeniu kohabitacji pomiędzy miastem a wsią. W przedziale wieku 25–29 lat odsetek kohabitujących mężczyzn jest prawie taki sam jak odsetek kohabitujących kobiet i systematycznie wzrasta wśród mężczyzn w kolejnych grupach wiekowych. Dane tabeli 2 wskazują także na pewne różnice w natężeniu kohabitacji pomiędzy miastem a wsią w grupie wiekowej 25–29 lat: dla miast odsetek wynosił 17,5%, podczas gdy dla wsi 13,4%.

Istotną zmienną demograficzną charakteryzującą kohabitantów jest ich poziom wykształcenia. Badania zagraniczne dowodzą, że najczęściej kohabitują osoby z najwyższym i najniższym poziomem

wykształcenia (Slany, 2002:184). Wyniki NSP 2002 potwierdzają wcześniej uzyskane dane (np. z mikrospisu 1995) i wynika z nich, że w Polsce o kohabitacji częściej informują osoby legitymujące się niższym poziomem wykształcenia niż wyższym. Dane te mogą być nieprawdziwe ze względu na wskazaną wcześniej swoistą aleksytymię Polaków, polegającą na nieuświadomianiu sobie faktu kohabitowania lub nieprzyznawaniu się do niego z powodów religijnych, obyczajowych, prawnych czy rodzinnych.



Rys. 3. Struktura wykształcenia kohabitantów z dziećmi według miejsca zamieszkania

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych NSP 2002.

Z danych NSP 2002² wynika, że połowa (49,9%) par kohabitujących to ludzie z najniższymi poziomami wykształcenia: zasadniczym zawodowym, podstawowym i podstawowym niepełnym. Zdecydowanie mniej takich par jest w mieście (43%) niż na wsi (66,3%). Druga połowa kohabitantów (50,1%) legitymuje się zaś co najmniej średnim poziomem wykształcenia (w tym wyższym 12%; widać różnice pomiędzy wsią a miastem; odsetki wynoszą odpowiednio 5,6% i 14,7%). Wykształcenie średnie posiada 38,1% kohabitantów, przy czym na wsi 28%, a w mieście 42,3%. W porównaniu do danych z roku 1995 obserwujemy wyraźny wzrost poziomu wykształcenia par kohabitujących. Odsetek osób posiadających co najmniej średnie wykształcenie wynosił wtedy 29,5%, w miastach 34,4%, a na wsi 14,6% (Słany 2002:185). Generalnie, kohabitantów miejskich charakteryzuje wyższy poziom wykształcenia, niż kohabitantów mieszkających na wsi.

Sytuacja rodzinna kohabitantów na tle innych typów rodzin

Jak wskazują dane spisowe (zob. tabela 3), najwięcej jest rodzin typu małżeństwo z dziećmi, przy czym, jak już podkreślono, po raz pierwszy wyodrębniono ze zbioru małżeństw związki partnerskie z dziećmi i bez dzieci. Przyczyną wyodrębnienia tej kategorii związków była dążność do zbadania rozmiarów zjawiska kohabitacji, które w wielu krajach coraz bardziej się nasila. Generalnie, pary z dziećmi stanowią 56,8% ogółu rodzin, w miastach 54,4% (3589,3 tys.), a na wsi 61,8% (2381,7 tys.). Łączna liczba par z dziećmi w roku 2002 wynosiła 5971,0 tys. i zmniejszyła się o 352,2 tys. w stosunku do roku 1988, co oznacza spadek o 6%. W miastach odsetek par z dziećmi zmniejszył się o 7,3%, a na wsi o prawie 3%.

² W Polsce według NSP 2002 odsetek osób legitymujących się wykształceniem wyższym wynosi 10,2%, średnim i policealnym 32,6%, zasadniczym zawodowym 24,1%, a podstawowym 28,2%, a bez wykształcenia szkolnego jest 4,9% Polaków. Należy zaznaczyć, że z powodu braku danych aaliza odnosi się tylko do kohabitantów z dziećmi.

Tabela 3. Rodziny w gospodarstwach domowych w latach 1988 i 2002 (w tys.)

Typy rodzin	Ogółem		Miasta		Wieś	
	1988	2002	1988	2002	1988	2002
Ogółem	10226,2	10457,6	6364,4	6596,9	3851,8	3860,7
Małżeństwa bez dzieci	2329,1	2369,8	1418,4	1542,6	910,7	827,2
Małżeństwa z dziećmi	6323,2	5860,3	3873,8	3511,2	2449,4	2349,1
Partnerzy bez dzieci	—	86,7	—	69,9	—	16,8
Partnerzy z dziećmi	—	110,7	—	78,1	—	32,6
Matki z dziećmi	1395,7	1798,3	957,9	1241,3	437,8	557,0
Ojcowie z dziećmi	178,2	231,8	114,3	153,8	63,9	78,0

Źródło: *Gospodarstwa domowe i rodziny 2002*, GUS, Warszawa 2003, s. 28.

W NSP 2002 spisano 197,4 tys. par tworzących związki partnerskie, podczas gdy w 1988 roku – 125 tys. Większość osób tworzących związki partnerskie (56,1%) posiadała dzieci i mieszkała w miastach (75%). W miastach partnerzy z dziećmi stanowili 52,8%, a na wsi 66% związków partnerskich. Udział partnerów w ogólnej liczbie rodzin w Polsce wynosi 1,9% (w miastach 2,3%, a na wsi 1,3%).

Dokonując charakterystyki rodzin partnerów (zwrócić uwagę można także na inne typy rodzin – zob. tabela 4), warto także przyjrzeć się zróżnicowaniu ich udziału w poszczególnych regionach Polski. W opracowaniu wskazujemy tylko te województwa, w których udział określonych typów rodzin był wyższy od średniej krajowej.

Wpływ na występowanie tych zróżnicowań wywierają czynniki o charakterze demograficznym i społeczno-kulturowym. Do czynników demograficznych zaliczyć należy strukturę ludności według wieku i płci oraz migracje (zwłaszcza zagraniczne), które wpływają na zasoby populacyjne oraz na dezorganizację rodzin. Natomiast oddziaływanie czynników społeczno-kulturowych znajduje swoje od-

zwierciedlenie w realizowanych wzorach formowania rodziny. Również określone wzory kulturowe, które ukształtowały się jeszcze w przeszłości, warunkują częstotliwość występowania poszczególnych typów rodzin w teraźniejszości. Jak wynika z tabeli 4, w województwach położonych w północno-zachodniej części Polski m.in. wskaźniki urodzeń pozamałżeńskich, urodzeń wśród nieletnich matek oraz rozwodów są od lat wyższe niż w pozostałych regionach kraju (Slany, Kluzowa, 2004b).

Tabela 4. Województwa o najwyższym odsetku typów rodzin wyróżnionych w NSP 2002

Typy rodzin	Województwa
Małżeństwa bez dzieci	Łódzkie (24,8%), Śląskie (24,5%), Mazowieckie (24,0%), Świętokrzyskie (24,0%)
Małżeństwa z dziećmi	Podkarpackie (62,1%), Wielkopolskie (59,8%), Małopolskie (59,1%), Kujawsko-pomorskie (57,4%), Podlaskie (57,4%), Lubelskie (57,0%)
Partnerzy (z dziećmi i bez dzieci)	Zachodnio-pomorskie(3,7%), Lubuskie (3,5%), Dolnośląskie (3,0%), Pomorskie (2,4%), Warmińsko-mazurskie (2,4%), Mazowieckie(2,0%)
Matki z dziećmi	Dolnośląskie (19,8%), Zachodniopomorskie (19,2%), Łódzkie (18,8%), Lubuskie (18,8%), Mazowieckie (18,5%)
Ojcowie z dziećmi	Dolnośląskie (2,5%), Mazowieckie (2,4%), Opolskie (2,4%) Zachodniopomorskie (2,3%), Małopolskie (2,3%)

Źródło: obliczenia własne na podstawie: *Gospodarstwa domowe i rodziny 2002*, GUS, Warszawa 2003.

W roku 2002 spisano 14244,9 tys. dzieci. W stosunku do roku 1988 było ich o ok. 405 tys. mniej. W miastach żyło 8186,4 tys., a na wsi 6058,5 tys. dzieci. Wśród nich liczba dzieci do lat 24 pozostających na utrzymaniu rodziców wynosiła 10808,7 tys. (6207,3 tys. w miastach i 4601,4 tys. na wsi). Na pierwszym miejscu wśród rodzin utrzymujących dzieci do lat 24 plasują się rodziny pełne. Żyje w nich 8974,7 tys., co stanowi 83% ogółu dzieci pozostających na utrzyma-

niu (w miastach 79,3%, na wsi 88,1%). Ponad 1,5 mln dzieci żyje w rodzinach samotnych matek, zaś w rodzinach samotnych ojców blisko 328 tys. dzieci. Natomiast w związkach nieformalnych wychowuje się 173 019 dzieci; w tym w miastach 131 870 (66,3%), a na wsi 67 140 (33,7%). Wśród ogółu rodzin z dziećmi partnerzy stanowią 1,4%. Charakterystyczne jest to, że w grupie wiekowej matek do 24 lat partnerzy stanowią aż 4,6%. Przeciętna liczba dzieci będących na utrzymaniu wynosi 1,75, przy czym na wsi liczba ta jest trochę wyższa (1,98) niż w mieście (1,65).

Wśród ogółu par kohabitujących najwięcej jest tych z jednym dzieckiem – 52,1%, a najmniej tych, które mają czworo lub więcej dzieci – 7,5%. Dwoje dzieci posiada 28,8% par, a troje 11,6%. W miastach jedno dziecko ma 55,7% par, a na wsi 43,5%. Posiadaniem czworga i więcej dzieci cechuje się 5,4% par mieszkających w mieście i 12,4% par mieszkających na wsi.

Rodziny kohabitujące można więc zaliczyć do rodzin małodziejnych, przy czym należy zaznaczyć, że jest to model dominujący w Polsce.

Tabela 5. Liczba dzieci w rodzinach kohabitujących według wieku matki (w %)

Liczba dzieci	Wiek matki					
	24 lata i mniej	25–29 lat	30–34 lata	35–39 lat	40–49 lat	50 lat i więcej
1 dziecko	76,2	56,1	42,1	37,6	52,5	75,5
2 dzieci	19,1	29,2	33,2	34,3	28,7	17,5
3 dzieci	3,7	10,2	15,3	16,0	11,2	5,0
4 dzieci	0,8	3,2	5,7	6,8	4,4	1,2
5 i więcej	0,2	1,3	3,7	5,3	3,2	0,8
Razem	100	100	100	100	100	100

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych NSP 2002.

We wszystkich grupach wiekowych najwięcej jest rodzin z jednym dzieckiem, a najmniej rodzin wielodzietnych – z przynajmniej trójką dzieci.

Generalnie biorąc, przeciętna liczba dzieci pozostających na utrzymaniu nie przekracza dwóch w rodzinach wyodrębnionych według stanu cywilnego prawnego kobiet. Jednakże, co godne uwagi, ponieważ możemy opisywać to zjawisko po raz pierwszy w Polsce, należy podkreślić, iż przeciętna liczba dzieci utrzymywanych w rodzinach kobiet żyjących w związkach kohabitacyjnych, niezależnie od ich stanu cywilnego prawnego, jest wyższa od liczby dzieci utrzymywanych przez te, które nie pozostają w związkach partnerskich. Ponadto, liczba utrzymywanych dzieci w rodzinach kobiet pozostających w związkach partnerskich na wsi jest wyraźnie wyższa od tych, które utrzymują rodziny partnerskie kobiet w miastach. Niestety na podstawie dotychczasowych danych spisowych nie możemy stwierdzić, czy posiadane dzieci pochodzą z aktualnego czy z poprzedniego związku.

Należy także zwrócić uwagę na wyodrębnioną kategorię kobiet spisanych bez męża oraz zamężnych niepozostających w małżeństwie. Bez wątpienia pewna część tej grupy mogłaby być spisana jako pozostająca w związkach partnerskich. Ponieważ jednak życie w związkach nieformalnych nie cieszy się w społeczeństwie polskim taką aprobatą jak w społeczeństwach zachodnich, a ponadto w kraju katolickim, za jaki uważana jest Polska, nie wypada ujawniać takiej formy życia rodzinnego, część tych kobiet nie przyznaje się do kohabitacji.

Wśród ogółu rodzin z dziećmi szczególnie interesującą kategorię stanowią rodziny młode³, ponieważ to od nich zależy w znacznym stopniu dalszy rozwój demograficzny kraju. W świetle danych NSP 2002 rodziny młode z dziećmi liczyły 1086,4 tys. i wśród ogółu

³ Za rodzinę młodą uznaje się tę, w której matka była w momencie spisu w wieku poniżej 30 lat, a ojciec poniżej 35 lat; w przypadku małżeństw (związków partnerskich) brano pod uwagę jednocześnie wiek obojga małżonków/partnerów.

rodzin stanowiły 10,4%. W miastach odsetek ten wynosił 9,6%, a na wsi 11,8%. W stosunku do roku 1988 nastąpił więc wyraźny spadek udziału rodzin młodych w ogólnej liczbie rodzin o ponad 4 punkty procentowe.

Analizując bardziej szczegółowo uzyskane informacje, należy stwierdzić, iż młode małżeństwa z dziećmi stanowią 15,5% ogółu małżeństw z dziećmi. Większy udział młodych rodzin występuje w grupie partnerów oraz samotnych matek. Fakt, że 25% rodzin kohabitacyjnych w Polsce (w miastach 24,4%, a na wsi 27%) tworzą ludzie młodzi, wskazuje na stopniową popularność tego modelu rodzinnego.

Źródła utrzymania związków partnerskich na tle innych typów rodzin

W NSP 2002 wyróżniono następujące grupy źródeł utrzymania: dochody z pracy osobiście wykonywanej, niezależnie od charakteru zatrudnienia; niezarobkowe źródło dochodów; inne dochody pochodzące z własności, z najmu; pozostawanie na utrzymaniu innych osób posiadających własne źródło dochodów.

Niezależnie od typu rodziny i miejsca zamieszkania większość rodzin posiada własne źródło utrzymania. W obrębie kategorii „partnerzy” własne źródło utrzymania ma – 58,9% partnerów (w miastach 60,5%, a na wsi 55%), tj. o 11% mniej niż małżeństwa; o 29% mniej niż samotne matki i o 31% mniej niż samotni ojcowie.

Wynika stąd, iż rodziny partnerów charakteryzują się najniższym odsetkiem utrzymujących się z własnego źródła (Słany, Kluzowa, 2004).

Jednakże, jak wskazują dane spisowe, występują charakterystyczne różnice w rodzaju posiadanego źródła utrzymania. Takie źródło, jakim jest praca (głównie najemna), różnicuje spisywane rodziny. Częściej jest ona źródłem utrzymania dla obojga małżonków (42%) niż dla obojga partnerów (25,6%). Jeśli idzie o rodziny, które posiadają dzieci na utrzymaniu, to z danych spisowych wynika, iż prawie co drugie małżeństwo i prawie co czwarty związek partnerski utrzy-

muje się z pracy obojga małżonków/partnerów. Prawie co trzecia rodzina monoparentalna utrzymuje się z pracy. Gdy jednak weźmiemy pod uwagę rodziny monoparentalne posiadające dzieci na utrzymaniu, to okazuje się, że wśród nich odsetek utrzymujących się z pracy jest istotnie wyższy niż w ogólnej liczbie rodzin niepełnych i wynosi 55,4% (Slany, Kluzowa, 2004).

Z niezarobkowego źródła utrzymuje się co ósme małżeństwo formalne i prawie co ósme nieformalne. Warto zwrócić uwagę, iż dla znaczącej części rodzin niepełnych (54,4% samotnych ojców i 51,5% samotnych matek) jedyną podstawę egzystencji stanowi niezarobkowe źródło utrzymania, a wśród rodzin utrzymujących dzieci stanowi ono podstawę bytu dla 1/3 z nich.

Niewielka część związków partnerskich (20%), także małżeństw (15%), utrzymuje się z źródeł mieszanych (tj. z pracy i niezarobkowego źródła).

Dane spisowe ukazują także, iż wyłącznie z jednego źródła, którym jest najczęściej praca, utrzymuje się więcej związków partnerskich (37,4%) niż małżeństw (28,3%).

Wśród małżeństw i partnerów odsetek utrzymywanych jest znikomy. Najczęściej do tej kategorii należą zaś rodziny samotnych matek (10,3%) i samotnych ojców (6,2%). Wyróżnione źródło, jakim są dochody z własności, nie było prawie wcale wskazywane przez spisujące rodziny. Takie źródło wymieniły 4852 rodziny, co stanowi 0,1% ogólnej ich liczby. W spisie odnotowano także rodziny o nieustalonym źródle utrzymania. Wśród małżeństw było ich 1,2%, wśród partnerów – 0,9%, a wśród samotnych matek – 2%, i samotnych ojców – 3,8%.

Szczególną uwagę należy zwrócić na podstawy utrzymania rodzin posiadających dzieci w wieku do 24 lat, które uległy istotnym zmianom w porównaniu ze stanem odnotowanym przez dane NSP 1988. Na podstawie danych NSP 2002 można stwierdzić, iż podstawą utrzymania w związkach partnerskich jest najczęściej posiadanie własnego źródła utrzymania tylko przez jednego z partnerów (38,9%), następnie praca obojga partnerów (26,6%), źródło mieszane (19,7%) oraz niezarobkowe źródło dla obojga partnerów (10,8%). Małżeń-

stwa natomiast najczęściej utrzymują się z pracy obojga małżonków (47,5%) [w roku 1988 – 68,3%], następnie z jednego źródła utrzymania – najczęściej pracy (31,1%) [w roku 1988 – 20,9%], z mieszanego źródła utrzymania (14,1%) [w roku 1988 – 9,2%] oraz z niezarobkowego źródła (5,3%) [roku 1988 – 1,1%]. Samotne matki utrzymują się przede wszystkim z pracy (51,5%) [w roku 1988 – 77,5%], następnie z niezarobkowego źródła (31,1%) [w roku 1988 – 13,6%] oraz pozostają na utrzymaniu (16,4%) [w roku 1988 – 6,2%]. Samotni ojcowie utrzymują się głównie z pracy (57,5%) [w roku 1988 – 50,6%], z niezarobkowego źródła (30,9%) [w roku 1988 – 11,4%] oraz pozostają na utrzymaniu (10,1%) (Ślany, Kluzowa, 2004).

Wnioski końcowe:

- w porównaniu do wcześniejszych danych spisowych obserwujemy wzrost liczby osób kohabitujących;
- kohabitacja w świetle danych spisowych nie wydaje się formą życia konkurencyjną wobec formalnego małżeństwa;
- zauważa się jednakże, w porównaniu do roku 1995, wzrost popularności kohabitacji wśród ludzi młodych, do 29 lat;
- kohabitacja jest popularniejsza w środowisku miejskim niż wiejskim;
- odnotować należy wzrost poziomu wykształcenia kohabitantów w porównaniu do roku 1995;
- sytuacja ekonomiczna inferowana z danych o źródłach utrzymania partnerów przedstawia się zdecydowanie mniej korzystnie w porównaniu z sytuacją małżeństw, lepiej zaś w porównaniu z rodzinami monoparentalnymi (mniejszy odsetek utrzymujących się z niezarobkowych źródeł);
- dane o kohabitacji w Polsce wydają się zaniżone ze względu na: nieujawnianie tego faktu z przyczyn religijnych i społecznych, niewiedzę, że związek może być uznany za kohabitację, brak badań o kohabitowaniu w ciągu cyklu życia.

Bibliografia

1. Duvander A. E., *The Transition from Cohabitation to Marriage*, „Journal of Family Issues”, vol. 20, No. 5 (1999).
2. *Gospodarstwa domowe i rodziny 2002*, GUS, Warszawa 2003.
3. Kluzowa K., Slany K., *Aksjologiczne aspekty polityki rodzinnej*, Konferencja Rodzina–Etyka–Ekonomia, Wigry 16 maja 2004.
4. Kotowska I. E., *Przemiany demograficzne w Polsce w latach 90. w świetle koncepcji drugiego przejścia demograficznego*, Warszawa 1999.
5. Kotowska I. E., *Teoria drugiego przejścia demograficznego a przemiany demograficzne w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, „Studia Demograficzne”, nr 4 (1998).
6. *Ludność. Stan i struktura demograficzno-społeczna 2002*, GUS, Warszawa 2002.
7. Matlin, M., *The Psychology of Women*, New York 1996.
8. *Rodzina w świetle wyników NSP 1988*, GUS, Warszawa 1991.
9. Slany K., Kluzowa K., *Rodzina polska w świetle NSP 2002*, „Studia Socjologiczne”, nr 1 (2004).
10. Slany K., *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Kraków 2002.

Maria Kapiszewska

Żywnienie człowieka w XXI wieku a ewolucyjnie uwarunkowane zmiany genetyczne

Wstęp

Kondycja zdrowotna człowieka jest zależna w tym samym stopniu od jego genomu, jak i od sposobu życia: od aktywności fizycznej, od rodzaju i kaloryczności spożywanych posiłków oraz od czynników środowiskowych, na jakie narażony jest ludzki organizm. Każdy z wymienionych tu czynników uruchamia szlaki metaboliczne, których rezultatem ma być utrzymanie homeostazy organizmu i zabezpieczenie go przed destrukcyjnym wpływem toksycznych związków. Umiejętność neutralizowania szkodliwego działania – zarówno czynników zewnętrznych, jak i ubocznych związków, powstających w wyniku reakcji metabolicznych – organizmy wykształciły w trakcie ewolucyjnych procesów doskonalenia. Organizmy najlepiej potrafiące wykorzystywać otaczające je środowisko kształtowały się dzięki naturalnej selekcji. Najczęściej proces doskonalenia polegał na przypadkowej i niewielkiej zmianie w genomie, która zwiększała możliwość przeżycia. Jednak, aby miała ona znacznie ewolucyjne, musiała zostać przekazana potomstwu i utrwalona w następnych pokoleniach.

Takie niewielkie zmiany DNA – często dotyczące jednej zasady, zwłaszcza gdy zaszły w populacjach żyjących w odizolowanych niszach ekologicznych – można odnaleźć dzisiaj w genomie człowieka w postaci zmian polimorficznych w pojedynczym genie (SNP – *single nucleotide polymorphism*) [Schneider i wsp., 2003]. Pojawiły się one na przykład jako zapis polepszenia umiejętności zdobywania dodatkowego pożywienia czy zwiększenia możliwości korzystania z dostępnych zasobów, potencjalnie nadających się do spożycia, dzięki ich „uzdatnieniu” – detoksykacji. Rolę wielu zmian w genomie udało się już poznać i opisać, ale znaczenie dziesiątków tysięcy innych

czeka jeszcze na swoich odkrywców. Rezultaty takich badań na pewno zostaną wykorzystane także przez przemysł farmaceutyczny. Wiadomo już, że różnice w skuteczności czy toksyczności różnych leków zależne są w wielu wypadkach właśnie od SNP [Haseltine, 1997]. Poznanie roli i udziału w metabolizmie tych niewielkich, a powodujących znamienne w skutki zmiany genetyczne SNP może stać się kluczem także do diagnozowania błędów popełnianych w żywieniu, wyznaczyć kierunek poradnictwa dietetycznego całych rodzin. Stanie się to wkrótce możliwe dzięki najdonioślejszemu wydarzeniu naukowemu wszechczasów – odkodowaniu sekwencji całego ludzkiego DNA. To osiągnięcie myśli ludzkiej zdeterminuje kierunek, w jakim rozwijać się będą nauki biologiczne w XXI wieku [Collins i Jegalian, 1999].

Wpływ środowiska na wybór pożywienia

Zmieniające się nieustannie środowisko, w którym żyjemy, wywiera presję na kierunek zmian w genomie przez pojawiające się mutacje. Każda „pozytywna” mutacja zwiększa zdolność organizmu do radzenia sobie ze środowiskowymi zmianami. Niestety, większość z nich jest szkodliwa lub „neutralna” z punktu widzenia przeżycia organizmu w danym środowisku. Szkodliwe mutacje zwykle prowadzą do śmierci organizmu. Znaczenie „neutralnych” mutacji często ujawnia dopiero zmiana środowiska, co może oznaczać, że mutacje „neutralne” gromadzące się nieustannie w puli genetycznej przygotowują grunt do przyszłych zmian genetycznych i są zwiastunem możliwości adaptacyjnej organizmu do ewentualnych zmian środowiskowych. Oznaczać to może, że dla każdej niszy ekologicznej istnieje optymalny genom w ramach danego gatunku.

Kiedy pierwsi *homo sapiens* wywędrowywali z Afryki 120–100 tysięcy lat temu, bez wątplenia mieli ciemną skórę chroniącą ich przed ostrym słońcem, a także, według ostatnich hipotez, zabezpieczającą kwas foliowy przed rozkładem [Jablonski i Chaplin, 2002]. Witamina ta jest niezbędna podczas podziałów komórkowych, głównie w spermatogenezie, i do rozwoju płodu. Niedobory jej oznaczać

mogą klęskę reprodukcyjną. Ciemny kolor skóry, dominujący w populacjach ludzkich zamieszkujących okolice równika, chronił tę życiodajną witaminę, ale wędrując na północ Europy, gdzie długość dnia i intensywność światła słonecznego była znacznie ograniczona, ciemny kolor skóry nie był już ewolucyjnie niezbędny. Kwas foliowy wystarczająco chroniła niezbyt duża intensywność dostępnego światła słonecznego, a zimny klimat, który wymuszał bardziej kaloryczne żywienie, na przykład wątroby upolowanych zwierząt będącej najobfitszym źródłem kwasu foliowego, zapobiegał jego niedoborom.

Kwas foliowy jest niezbędny do metabolizmu zasad purynowych i pirymidynowych, a zatem wszędzie tam, gdzie występuje wzmożona synteza DNA; ponadto odgrywa bardzo ważną rolę w innym szlaku metabolicznym, a mianowicie w metylacji homocysteiny, związku, którego zwiększona ilość w surowicy jest wskaźnikiem zagrożenia miażdżycą [Ciccarone i wsp., 2003]. O tym, w którym ze szlaków metabolicznych kwas foliowy zostanie użyty decyduje między innymi enzym zwany reduktazą metylenotetrahydrofolianową (MTHFR) [Ashfield i wsp., 2002]. Enzym ten kodowany jest przez gen polimorficzny, czyli taki, który może występować w tak zwanej dzikiej formie lub w formie zmutowanej. Mutacja powoduje zazwyczaj zmianę aktywności enzymu, który gen ten koduje [Fodinger i wsp., 1997]. U osobników posiadających zmutowany gen MTHFR większość folianów zostaje skierowana do syntezy zasad koniecznych do powstawania DNA, a nie na metylację homocysteiny. Niezwykle kuszące jest postawienie hipotezy, że populacje żyjące w ostro nasłonecznionych rejonach, a zatem bardziej narażone na niszczenie kwasu foliowego, będzie cechować większa częstość występowania zmutowanej formy genu, aby mógł on zabezpieczyć prawidłową produkcję DNA, a tym samym przyczynić się do sukcesu reprodukcyjnego.

Rezultaty prowadzonych ostatnio badań zdają się dostarczać dowodów na słuszność tej hipotezy [Gudnasona i wsp., 1998]. Częstość występowania zmutowanego allelu genu MTHFR wynosi 0,23 w Finlandii i Estonii, większa jest w Niemczech, Danii, Belgii i Szwajcarii, gdzie wynosi 0,32 i najwyższa – 0,39 – w południowej Europie (Portugalia, Hiszpania, Włochy i Grecja). Ponadto w tych ostatnich

krajach obfitość występowania produktów o dużej zawartości kwasu foliowego (poza wspomnianą już wątrobą kwas foliowy znajduje się w zielonolistnych warzywach) zmniejsza także szansę na powstawanie niedoborów tej witaminy. Żywotność płodu ludzkiego o zmutowanym genotypie jest większa w porównaniu z genotypem dzikim [Isotalo i wsp., 2000; Reyes-Engel i wsp., 2002].

Posiadanie jaśniejszej skóry w mało nasłonecznionych rejonach to także zwiększenie szansy na możliwość wyprodukowania przez organizm z cholesterolu wystarczającej ilości witaminy D, do produkcji której niezbędne są promienie słoneczne UVB, penetrujące skórę w głąb tkanki. Witamina D, podobnie jak i kwas foliowy, jest ważna w procesach reprodukcyjnych, umożliwia bowiem absorpcję wapnia (przez jelito), składnika niezbędnego do budowy kręgosłupa. Dobrym źródłem witaminy D jest także wątroba spożywanych zwierząt. Innuici (Eskimosi) o ciemnym kolorze skóry, zamieszkujący najbardziej na północ wysunięty rejon świata dopiero od 5 tysięcy lat, tylko dzięki odżywianiu się głównie rybami i ssakami morskimi nie dopuszczają do powstania groźnych niedoborów witaminy D.

Składniki diety przeciwdziałające uszkodzeniom DNA

Życie wszystkich organizmów na ziemi rozwija się zgodnie z zasadą, by rozmnożyć się jak najszybciej, zwiększając szansę na przekazanie swoich genów potomstwu. Ale szansę na przetrwanie zawsze mieli tylko ci, których garnitur genów najlepiej współpracował ze środowiskiem. Zmieniające się nieustannie środowisko stawia przed organizmami ciągle nowe wyzwania, za którymi muszą podążać zmiany w genomie. Optymalne warunki życia dla jednych organizmów, a zabójcze dla innych, mogą ulec takiej zmianie, że będą faworyzowały te ostatnie, eliminując te do tej pory uprzywilejowane przez środowisko, w którym dominowały. Najlepiej zjawisko to ilustrują prapoczątki życia na ziemi.

Miliardy lat temu niebieskie algi niepodzielnie panowały w oceanicznych głębiach, gdzie zawartość tlenu wynosiła ułamek procenta. Tlen, dzięki któremu żyje dzisiaj większość organizmów zasie-

dłających kulę ziemską, był dla alg, króla ówczesnego świata, truczyną. Ale algi, aby żyć i się rozmnażać musiały produkować energię. Produktem ubocznym ich metabolizmu były niewielkie ilości zabójczego dla nich tlenu. Rosnąca dzięki temu procesowi ilość tlenu w atmosferze stworzyła warunki do ewolucji organizmów tlenowych. Kiedy stężenie tlenu w atmosferze osiągnęło 1%, pojawiły się pierwsze organizmy zdolne do jego wykorzystania. Na pewno nie odbyło się to bez udziału mutacji, które pomogły organizmom tę zmianę warunków wykorzystać. Atmosfera ciągle wzbogacała się w tlen i już 3-procentowe jego stężenie w atmosferze wystarczyło, aby pojawiły się pierwsze eukarionty.

Największym osiągnięciem ewolucyjnym było nabycie umiejętności pozyskiwania energii z wykorzystaniem tlenu przez rozkład substancji organicznych dostarczanych przez świat roślin. Umożliwiła to niezwykła symbioza pierwszych organizmów wielokomórkowych z maleńkimi formami życia posiadającymi tę niezwykłą zdolność, a znanych dzisiaj pod nazwą mitochondriów. Nowa umiejętność korzystania z wydajnego źródła energii i kolejne mutacje umożliwiły dalsze doskonalenie się organizmów, ich komplikowanie i rozprzestrzenianie. A wszystko dzięki rosnącej ilości tlenu w atmosferze, zabójczego dla alg, a zbawczego dla nowo powstających organizmów.

Życiodajny tlen może w pewnych sytuacjach stać się niezwykle groźny. Dzieje się tak wtedy, kiedy pierwiastek ulegnie przekształceniu w rodnikową formę, posiadającą ogromną siłę niszczącą [Casado i wsp., 1996]. Najgroźniejsze są uszkodzenia powstające w materiale genetycznym komórki. Pierwszą linią obrony komórki jest system enzymatyczny, który ma za zadanie zneutralizować, rozbroić rodniki [Brozmanova i wsp., 2001]. Jeśli okaże się on niewystarczający, to istnieje jeszcze możliwość naprawy uszkodzeń. Ta strategia może jednak okazać się zawodna.

Zgodnie z zasadą: lepiej zapobiegać niż leczyć, do wzmocnienia enzymatycznej naprawy ewolucja zatrudniła najlepszych z możliwych sprzymierzeńców – składniki znajdujące się w pożywieniu. Należą do nich przede wszystkim witaminy antyutleniające. Związki, któ-

rych organizm sam nie potrafi wyprodukować, ale występują one w dużych ilościach w dostępnym pożywieniu. Innymi związkami o podobnym działaniu są polifenole, zwane też bioflawonoidami, które są również odpowiedzialne za prewencyjne, prozdrowotne działanie soi. Ich stała obecność w codziennym jadłospisie wyjaśnia zjawisko tzw. francuskiego paradoksu, czyli znacznie mniejszego ryzyka zachorowań na choroby krążeniowe we Francji, mimo wysokiego spożycia nasyconych kwasów tłuszczowych (sery!). Te zaskakujące dane epidemiologiczne tłumaczone są dużą ilością spożywanych flawonoidów znajdujących się w czerwonym winie, które Francuzi zwyczajowo piją niemal do każdego posiłku. To szczególnie prozdrowotne działanie flawonoidów potwierdza ważną rolę, jaką w ewolucji człowieka musiał odegrać pokarm pochodzenia roślinnego, bo w nich jedynie można je odnaleźć.

Dieta paleolityczna a współczesna dieta zachodnia

Nasze potrzeby żywieniowe są wynikiem procesów ewolucyjnych trwających miliony lat. Długotrwałe ograniczenie w dostępie do wybranych składników żywieniowych bądź powszechność ich występowania w jakiejś niszy ekologicznej może skutkować niewielką, ale utrwaloną zmianą genetyczną (SNP) w populacji ją zamieszkującej, a rekompensującą te niedobory bądź ograniczającą ich negatywne skutki dla organizmu.

Należy się spodziewać, że zróżnicowanie ludzkich ras czy większych populacji stale zamieszkujących określone tereny o specyficznych upodobaniach dietetycznych znajdzie odzwierciedlenie także w ich genomie. Gwałtowna zmiana sposobu żywienia, na przykład na skutek migracji, może wyrządzić szkody zdrowotne. Przykłady takich zależności będą opisane poniżej.

Od lat prowadzone są badania o życiu i sposobach odżywiania prymitywnych społeczeństw, bowiem w odległych, mało dostępnych rejonach żyją jeszcze plemiona niemal bez kontaktu z cywilizacją. Analizuje się także dane z wykopalisk archeologicznych. Po ich uśrednieniu wyłania się obraz sposobu żywienia sprzed 35–15 tysięcy lat,

a zatem z okresu, zanim człowiek udomowił zwierzęta i nauczył się uprawiać rolę?

Istotna w tych badaniach jest wiedza na temat jądłospisu *homo sapiens* w paleolicie, gdy jego pula genetyczna była już całkowicie wyselekcjonowana i porównywalna ze współczesnym człowiekiem. Pozwala to wnioskować, że fizjologia łowcy-zbieracza – człowieka epoki kamienia nie różniła się od fizjologii człowieka współczesnego.

Człowiek epoki kamienia energetyczne zapotrzebowanie pokrywał w ponad 60% z pokarmu roślinnego, a tylko w 1/3 z pokarmu pochodzenia zwierzęcego. Obecnie proporcje te uległy odwróceniu. Jedynie w 20% zapotrzebowanie energetyczne pokrywane jest z warzyw i owoców, tak w Ameryce, jak i w Europie. Większość energii człowiek współczesny czerpie ze skrobi pochodzącej z produktów zbożowych. Tego źródła energii człowiek paleolitu prawie nie znał. Dokonano obliczeń, z których wynika, że swoje zapotrzebowanie energetyczne nasz praprzodek pokrywał, zjadając średnio dziennie 788,2 gramów mięsa (zwierząt żyjących na wolności, owadów, tzw. owoców morza), podczas gdy 1463,8 gramów pożywienia było pochodzenia roślinnego (owoce, korzonki, rośliny strączkowe, orzechy i inne niezbożowe rośliny) [Eaton i Eaton, 2002]. Większość tych produktów zjadał on bez żadnego przetwarzania, dzięki czemu wszystkie zawarte w nich witaminy i mikroelementy w niezmienionej formie trafiały do jego organizmu. Dlatego, porównując ilość niektórych witamin spożywanych przez człowieka paleolitu i człowieka współczesnego (i to nawet tego potencjalnie dobrze odżywionego), można uświadomić sobie różnicę, a właściwie dysproporcję na przykład w ilości spożywanych witamin antyutleniających i wynikające z tego zdrowotne konsekwencje.

Przykładowo: w diecie paleolitycznej ilość witaminy C wynosiła 604 mg na dzień, podczas gdy współcześnie przeciętny Amerykanin spożywa jej tylko 93 mg dziennie, a Polak jeszcze mniej. Z kolei duża ilość pokarmu pochodzenia roślinnego i zawarte w nim polifenole zabezpieczały naszych praprzodków przed chorobami serca czy nowotworami; kwasu foliowego i witaminy A zjadali dwa razy więcej, niż my zjadamy obecnie.

Wspomniana wyżej możliwość uszkodzenia DNA w wyniku działania rodników tlenowych jest bardziej prawdopodobna z powodu mniejszej ilości spożywanych związków antyutleniających. Może jest to jedna z przyczyn tak wysokiego ryzyka nowotworów.

Dalsza analiza różnic ilości składników odżywczych spożywanych przez człowieka w obydwu okresach dowodzi, że produkty spożywane przez współczesnego człowieka w nadmiarze prowadzą do problemów zdrowotnych. Dotyczy to na przykład sodu. Z analizy składu roślin, którymi żywili się łowcy-zbieracze wynika, że każde 100 g tych roślin zawierało 10,1 mg sodu [Eaton i Eaton, 2002]. Czyli, że jedząc 1463,8 g roślinnego pokarmu dziennie, otrzymywali oni 147,8 mg sodu, podczas gdy ze spożywanego codziennie mięsa – 541,9 mg sodu, czyli ich łączne dzienne spożycie sodu wynosiło 689,7 mg. Współcześnie zjadamy dziennie średnio między 1000 a 4000 mg sodu. Tylko jedna łyżeczka soli zawiera aż 2000 mg sodu.

Nasi praprzodkowie spożywali ponad pięciokrotnie mniej sodu, niż spożywamy dzisiaj. Nadmierne spożycie sodu sprzyja, przynajmniej u większości badanych, nadciśnieniu. Choroby tej nie obserwuje się w społecznościach żyjących z dala od współczesnej cywilizacji, podobnie jak u naszych praprzodków spożywających znacznie mniej sodu. Postawiono nawet hipotezę, że mechanizm kontrolujący nasze ciśnienie tętnicze (także zakodowany w genach) został wyselekcjonowany jako adaptacja do pożywienia zawierającego niskie stężenie sodu. Obserwuje się także adaptacyjną zdolność pewnych populacji do spożywania różnych ilości tłuszczu.

Tłuszcz a genetyczne predyspozycje

Dieta naszych praprzodków zawierała niemal dwukrotnie mniej tłuszczu niż dzisiejsza. Badania wskazują, że zapotrzebowanie energetyczne człowieka paleolitu w 20–25 % pokrywane było z tłuszczu. Obecne spożycie tłuszczu, zwłaszcza w krajach zachodnich, często przekracza 40% spożywanych kalorii. Dodatkową różnicą jest rodzaj spożywanych tłuszczów. Mięso dzikich trawożernych zwierząt, którym żywili się nasi przodkowie, zawierało niemal dziesięciokrot-

nie mniej nasyconych kwasów tłuszczowych niż mięso zwierząt hodowlanych, którym żywimy się dzisiaj [Eaton i wsp., 1998]. Mleko i jego przetwory – obfitujące w nasycone kwasy tłuszczowe – które stanowią współcześnie podstawę naszego żywienia, nie było znane naszym praprzodkom. Stosunek ilości spożywanych wielonienasyconych kwasów tłuszczowych do nasyconych był diametralnie inny i jak się szacuje wynosił u łowców-zbieraczy 1,4, podczas gdy u współczesnego człowieka tylko 0,4, co oznacza, że ilość spożywanych tłuszczów nasyconych w stosunku do nienasyconych była ponad trzykrotnie mniejsza.

Wielonienasycone kwasy tłuszczowe (a zwłaszcza te zwane niezbędnymi nienasyconymi kwasami tłuszczowymi) stanowią istotny składnik komórek mózgu, siatkówki oka oraz komórek układu rozrodczego; można przypuszczać, że ich dostępność i wielkość spożycia odegrały ważną rolę w ewolucji *homo sapiens*.

Tłuszcze, ze względu na wysoką wartość energetyczną, były bezcenne szczególnie w bardzo zimnej strefie klimatycznej. Czy znalazło to jakieś odzwierciedlenie w genomie, a zwłaszcza w genach, które zaangażowane są w metabolizm tłuszczowy?

Tłuszcz znajdujący się w posiłkach po wstępnym zmetabolizowaniu w wątrobie pakowany jest w cząstki zwane VLDL i w takiej formie, w towarzystwie białka transportowany do różnych tkanek w organizmie. Białko, kodowane przez gen *APOE* z rodziny genów *APO* odgrywa w tym procesie szczególną rolę, ponieważ to ono rozpoznawane jest przez receptory w komórkach, umożliwiając zdeponowanie w nich tłuszczu. Brak porozumienia pomiędzy cząstką przenoszącą tłuszcz a komórką, która go oczekuje, oznacza, że cząstka ta pozostanie w naczyniach, zwiększając możliwość odłożenia tłuszczu na ich ścianach i tym samym zwiększając ryzyko miażdżycy. Zjawisko takie notujemy, gdy w genie kodującym to białko dojdzie do nawet bardzo niewielkiej mutacji. Taka mutacja, jeśli występuje w ponad 1% populacji nosi nazwę – polimorfizmu w pojedynczym genie, znanym jako SNP.

Geny *APO* należą do bardzo polimorficznej rodziny genów lipopoproteinowych [Ordovas, 2002]. W zależności od umiejscowie-

nia mutacji zmienia się ich zdolność do rozpoznania receptora komórki docelowej, a tym samym usunięcia tłuszczu z krwioobiegu. Osoby posiadające białko APOE(3), charakteryzujące się największym powinowactwem do receptorów, są najmniej zagrożone chorobami wieńcowymi, wynikającymi z odkładania się tłuszczu w naczyniach. Z kolei osoby posiadające formę genu APOE(4) powinny wystrzegać się nadmiarów tłuszczu ze względu na bardzo duże zagrożenie miażdżycą, gdyż mutacja w tym genie spowodowała takie zmiany w kodującym je białku, że receptory komórek w ogóle go nie rozpoznają.

Interesujący z punktu widzenia naszych ewolucyjnych rozważań jest rozkład częstości występowania tych form polimorficznych w różnych rejonach geograficznych. W Europie jedynie 7% osobników populacji jest homozygotami w genie APOE(4), podczas gdy gen ten posiada aż 40% Afroamerykanów, Afrykańczyków i Polinezyjczyków. Wysokotłuszczowa dieta na tych terenach jest szczególnie groźna, co potwierdzają badania epidemiologiczne, wskazujące na dramatyczny wzrost zachorowań na choroby serca od czasu „inwazji” hamburgerów w tych krajach.

Dieta wysokoflawonoidowa a polimorfizm genetyczny

Kolejnym przykładem wspierającym hipotezę „rejonizacji geograficznej” pewnych polimorfizmów genetycznych odzwierciedlających sposób żywienia lokalnych społeczności jest gen transferazy O-metylokatacholowej (*COMT*). Gen ten koduje enzym odpowiedzialny za detoksyfikację związków posiadających grupy katecholowe, takich jak na przykład katecholaminy czy estrogeny katecholowe, a także dużej grupy ksenobiotyków, w tym wielu flawonoidów. Gen ten także charakteryzuje się polimorfizmem, w którym tylko jedna zasada w DNA została zamieniona na inną [Lundstrom i wsp., 1991]. W wyniku tak zafalszowanej informacji wytwarzany enzym ma zmieniony jeden aminokwas, co powoduje znacznie mniejszą jego aktywność. Tam, gdzie zmiany nastąpiły w obydwu allelach, a zatem u homozygot, nazwanych tutaj *COMT L/L*, doj-

dzie prawdopodobnie do upośledzenia detoksyfikacji katecholi estrogenowych, związków powstających w czasie metabolizmu estrogenów, które uszkadzają DNA, a tym samym podnoszą ryzyko wystąpienia nowotworów.

W rejonach, w których spożywa się wiele produktów o wysokiej zawartości polifenoli, a tym samym o zwiększonej konieczności ich inaktywacji, mniejsza częstotliwość występowania allelu *COMTL** powinna być korzystniejsza. Jest to szczególnie ważne u kobiet, gdzie o ten sam detoksykujący enzym współzawodniczą jeszcze produkty estrogenów. W Azji Wschodniej, a także w Japonii, częstość występowania tego allelu wynosi około 0,2. Tam też spożycie produktów zawierających duże ilości polifenoli jest znacznie większe niż w innych rejonach. Z kolei w Europie występowanie allelu *COMTL** jest dwukrotnie wyższe, w Danii osiąga nawet wartość 0,62 [Palmatier i wsp., 1999].

Podsumowanie

Badania zależności pomiędzy występowaniem określonych form polimorficznych genów na danym obszarze czy w danej rasie a obfitością składników żywnieniowych występujących w diecie tych populacji są przedmiotem intensywnych badań. Wyniki tych badań mają duże znaczenie w walce z chorobami współczesnymi. Jednym z ich czynników etiologicznych jest niewłaściwe żywienie – głównie w przypadku chorób serca czy nowotworów.

Dane epidemiologiczne pokazują, że istnieje zależność pomiędzy stopniem ryzyka zachorowań a zmianą miejsca zamieszkania i długością w nim pobytu. Na przykład Japonki po emigracji do Stanów Zjednoczonych już w pierwszym pokoleniu chorują na nowotwory hormonozależne prawie tak często jak Amerykanki, co oznacza dla nich znaczny wzrost ryzyka w porównaniu z Japonkami żyjącymi w Japonii. Największą rolę wydaje się tutaj odgrywać zmiana sposobu żywienia: znaczny wzrost ilości tłuszczów zwierzęcych w diecie, zamiana produktów sojowych na hamburgery, spadek spożycia produktów pochodzenia roślinnego.

Wydaje się jednak, że równie ważny, a kto wie, czy nie najważniejszy, jest w nowym miejscu zamieszkania brak pewnych składników żywieniowych, które występują w tradycyjnej diecie japońskiej. Zwiększone ryzyko nowotworów piersi ma niewątpliwie związek z brakiem jakiegoś składnika żywieniowego czy obecnością jakiś nowych dla metabolizmu składników, których organizm Japonki nie jest w stanie odpowiednio zinaktywować. A wydajność metabolizmu zależy przecież od aktywności enzymów kodowanych przez odpowiednie geny.

Polimorfizm genów – wymuszony przez warunki środowiska – może czynić całe populacje, rasy czy grupy etniczne bardziej opornymi lub podatnymi na działanie określonych związków występujących w produktach spożywczych. Badaniem związków pomiędzy ekspresją genów odgrywających rolę w przyswajaniu i detoksyfikacji składników pożywienia a wpływem, jaki w tym procesie odgrywa polimorfizm w tych genach, zajmuje się nowa dziedzina wiedzy, zwana genomiką żywienia (ang. *nutrigenomics*). Jej osiągnięcia umożliwią opracowywanie programów zdrowego odżywiania ukierunkowanych na określone, diagnozowane genetycznie populacje, zapobiegając skutecznie różnym chorobom. Dzięki nowym technologiom, dla biologów molekularnych badanie ekspresji wielu tysięcy genów równocześnie stało się faktem. Niestety, ciągle jeszcze zbyt kosztownym.

Bibliografia

1. Ashfield-Watt P. A., Pullin C. H., Whiting J. M., Clark Z. E., Moat S. J., Newcombe R. G., Burr M. L., Lewis M. J., Powers H. J., McDowell I.F., *Methylenetetrahydrofolate reductase 677C-->T genotype modulates homocysteine responses to a folate-rich diet or a low-dose folic acid supplement: a randomized controlled trial*, „Am. J. Clin. Nutr.” 2002, 76(1), s. 180–186.
2. Brozmanova J., Dudas A., Henriques J. A., *Repair of oxidative DNA damage an important factor reducing cancer risk*, „Mini review. Neoplasma” 2001, 48(2), s. 85–93.
3. Casado J. A., Merino J., Cid J., Subira M. L., Sanchez-Ibarrola A., *Oxidizing agents and free radicals in biomedicine*, „Rev. Med. Univ. Navarra” 1996, 40(3), s. 31–40.

4. Collins F. S., Jegalian K. G., *Deciphering the code of life*, „Scientific American” 1999.
5. Ciccarone E., Di Castelnuovo A., Assanelli D., Archetti S., Ruggeri G., Salcuni N., Donati M. B., Capani F., Iacoviello L., *Homocysteine levels are associated with the severity of peripheral arterial disease in Type 2 diabetic patients*, „J. Thromb Haemost” 2003, 1(12), s. 2540–2547.
6. Eaton S. B., Eaton S. V. III., Sinclair A. J., Cordain L., Mann N. J., *Dietary intake of long chain polyunsaturated fatty acids during the Paleolithic*, „World Rev. Nutr. Diet” 1998, 83, s. 12–23.
7. Eaton S. B., Eaton S. B. III, *Paleolithic vs. modern diets – selected pathophysiological implications*, „Eur. J. Nutr.” 2000, 39, s. 67–70.
8. Fodinger M., Mannhalter C., Wolf G., Pabinger I., Muller E., Schmid R., Horl W. H., Sunder-Plassmann G., *Mutation (677 C to T) in the methylenetetrahydrofolate reductase gene aggravates hyperhomocysteinemia in hemodialysis patients*, „Kidney Int.” 1997, 52(2), s. 517–523.
9. Gudnanson V., Stansbie D., Scott J., Bowron A., Nicaud V., Humphries S., *C677T (Thermolabile alanine/valine) polymorphism in methylenetetrahydrofolate reductase (MTHFR): its frequency and impact on plasma homocysteine concentration in different European populations EARS group*, „Atherosclerosis” 1998, 136, s. 347–354.
10. Haseltine W. A., *Discovering genes for new medicine*, „Scientific American”, March 1997, s. 92–97.
11. Isotalo P. A., Wells G. A., Donnelly J. G., *Neonatal and fetal methylenetetrahydrofolate reductase genetic polymorphisms: an Examination of C677T and A1298 mutations*, „Am. J. Hum. Genet.” 2000, 67, s. 986–990.
12. Jablonski N. G., Chaplin G. C., *Throughout world, human skin color has evolved to be dark enough to prevent sunlight from destroying the nutrient folate but light enough to foster the production of vitamin D*, „Scientific American” 2002, October.
13. Lundstrom K., Salminen M., Jalanko A., Savolainen R., Ulmanen I., *Cloning and characterization of human placental catechol-O-methyltransferase cDNA*, „DNA Cell. Biol.” 1991. 10(3), s. 181–189.
14. Ordovas J. M., *Gene-diet interaction and plasma lipid responses to dietary intervention*, „Biochemical Society Transactions” 2002, 30, s. 68–73.
15. Palmatier M. A., Min Kang A., Kidd K. K., *Global Variation in the Frequencies of functionally different catechol-O-methyltransferase alleles*, „Biol. Psychiatry” 1999, 46, s. 557–567.

16. Reyes-Engel A., Munoz E., Gaitan M. J., Fabre E., Gallo M., Dieguez J. L., Ruiz M., Morell M., *Implications on human fertility of the 677C>T and 1298A>C polymorphism of the MTHFR gene: consequences of a possible genetic selection*, „Molecular Human Reproduction” 2002, 8 (10), s. 952–957.
17. Schneider J. A., Pungliya M. S., Choi J.Y., Jiang R., Sun J. X., Salisbury B. A., Stephens J. C., *DNA variability of human genes*, „Mechanisms of Ageing and Development” 2003, 124, s. 17–25.

Katarzyna Wójcik

Kontekst rodzinny zachowań suicydalnych u dziewcząt w okresie adolescencji.

Spostrzeżenie relacji z matką u pacjentek po próbach samobójczych – badania własne¹

Stale rosnąca liczba podejmowanych przez młodych ludzi prób samobójczych skłania zarówno praktyków, jak i teoretyków zajmujących się suycydologią do podejmowania nieustających wysiłków zmierzających do lepszego zrozumienia tego zjawiska. Aby zilustrować jak istotny jest to problem, wystarczy wspomnieć, że codziennie śmiercią samobójczą umiera w Polsce średnio jedna osoba w wieku od 15 do 24 lat, a co najmniej dziesięciokrotnie więcej usiłuje odebrać sobie życie². Mimo licznych badań wciąż pozostaje więcej znaków zapytania niż odpowiedzi. Oto dwie najpoważniejsze trudności, przed którymi staje każdy, kto zajmuje się samobójstwami młodzieży.

Po pierwsze: natura zachowań autodestrukcyjnych, określenie granicy pomiędzy samouszkodzeniami, manipulacyjnymi demonstracjami a rzeczywistymi próbami zadania sobie śmierci nie jest jasno określona. W większości prac spotyka się opinie, że wszystkie te zachowania znajdują się na jednym kontinuum: parasamobójstwa (tj. samookaleczenia, próby samobójcze itp.) do samobójstw dokonanych. Zarówno z punktu widzenia teoretycznego – dokonywania porównań między badaniami, jak i przenoszenia rezultatów na praktykę, takie wyjaśnienie wydaje się niesatysfakcjonujące.

Po drugie: specyfika okresu adolescencji – kryzys tożsamości, konieczność dokonywania przewartościowań, skłonność do wcho-

¹ Na podstawie niepublikowanej pracy magisterskiej powstałej w Instytucie Psychologii Stosowanej UJ, pod kierunkiem prof. dr hab. Barbary Pileckiej.

² Dane pochodzą ze statystyk prowadzonych przez Komendę Główną Policji.

dzenia w konflikty z autorytetami, często obserwowana depresyjność i lęk sprawiają, że przytaczane czynniki zagrożenia samobójstwem nie pozwalają w sposób dostatecznie wyraźny „odróżnić” młodzieży bezpośrednio zagrożonej samobójstwem od ich rówieśników borykających się z ciężkim kryzysem rozwojowym. Z pewnością dylematów tych nie uda się szybko rozwiązać.

Dzięki licznym badaniom udało się zidentyfikować wiele charakterystyk adolescentów podejmujących próby samobójcze. Do najczęściej przytaczanych należą: depresyjność, zaburzenia zachowania, nadużywanie substancji psychoaktywnych, wątki sieci kontaktów interpersonalnych i słabe wsparcie społeczne, poprzednie myśli i próby samobójcze, zachowania suicydalne wśród rówieśników lub członków rodziny, słaba relacja rodzic–dziecko, niedawne stresujące wydarzenia życiowe, poczucie beznadziejności i osamotnienia oraz negatywny obraz siebie. Sam kontekst rodzinny rzadko jednak bywa przedmiotem oddzielnych badań. Tymczasem, jak pisze Ringel (1987), początkowe lata życia, w czasie których wpływ na osobowość dziecka mają jedynie najbliżsi opiekunowie (przede wszystkim zaś matka), mają dominujący wpływ na ukształtowanie się postawy afirmującej bądź negującej życie. Postawy wobec życia, kształtowane w ciągu pierwszych sześciu lat życia, mogą wpływać na decyzję o podjęciu zamachu samobójczego nawet w podeszłym wieku.

Znaczna część badań nad wpływem rodziny na rozwój tendencji samobójczych młodzieży koncentruje się na zaburzeniach jej struktury. Rozwód, separacja lub śmierć rodziców jako czynnik predysponujący do podejmowania zachowań autodestrukcyjnych został potwierdzony zarówno w badaniach socjologicznych (m.in. Jarosz, 1980), jak i psychologicznych (m.in. Susułowska i Sztompka 1968). Coraz częściej jednak zwraca się uwagę (Adam, 1986; Blum, 2001 i inni), że nie sam fakt rozpadu rodziny jest istotny, ale okoliczności, w jakich do niego dochodzi i jaki był poziom stabilności systemu rodzinnego przed opuszczeniem (z powodu śmierci lub rozvodu) domu przez jedno z rodziców. Badania te pokazują, że w rodzinach, w których dochodziło do prób samobójczych w okresie adolescencji, system rodzinny był niestabilny lub nawet chaotyczny już przed roz-

padem rodziny, a także po dłuższym czasie od wydarzenia kryzysowego.

W grupie kontrolnej zaś rodziny traciły stabilność tylko na pewien okres, bezpośrednio powiązany z momentem wystąpienia zaburzenia w jej strukturze. Stąd niektórzy badacze sugerują, że zmiany w strukturze rodziny nie stanowią oddzielnego czynnika ryzyka samobójstwa, ale mieszczą się w szerszej kategorii stresujących wydarzeń życiowych, których zakres oddziaływania jest ograniczony w czasie. Jakkolwiek pogląd ten może wydawać się dyskusyjny, przypomina jednak, że przywiązywanie zbyt dużej wagi do formalnej struktury rodziny może być mylące czy nawet całkowicie błędne. Częstość może się bowiem okazać, że rodzina o zachowanej strukturze stanowi dla dziecka znacznie większe zagrożenie rozwojowe niż rodzina niepełna. Sytuacje, w których wobec dzieci stosowana jest przemoc fizyczna, w których rodzice w okrutny sposób znęcają się nad nimi psychicznie lub traktują je jako element przetargowy w rozgrywkach między sobą, mogą stanowić znacznie poważniejsze obciążenie dla dziecka niż utrata jednego z rodziców. Nieudane związki z rodzicami we wczesnych fazach rozwoju wpływają bardzo niekorzystnie na rozwój poczucia własnej tożsamości i kształtowanie się realistycznej samooceny. Dziecko pozbawione prawidłowych relacji na etapie pierwotnego przywiązania (tj. stabilnej, dającej poczucie bezpieczeństwa relacji tworzącej się w pierwszych miesiącach życia pomiędzy dzieckiem i matką) w późniejszych latach może mieć poważne trudność w innych relacjach interpersonalnych. Trudności te mogą przejawiać się w postaci „braku poczucia bezpieczeństwa w kontaktach społecznych, tendencji do stawiania innym nadmiernych wymagań, dystansu emocjonalnego” (Pilecka, 1995, s. 36). Sytuacje spostrzegane jako zagrażające wywołują niepokój separacyjny i uaktywnienie tendencji samobójczych. W tym kontekście łatwiej zrozumieć samobójstwo w kategoriach ostatniej, desperackiej próby zakomunikowania otoczeniu swojej rozpaczyny lub ukarania innych za odrzucenie i zaniedbanie (Pilecka, 1995). Cytowana powyżej autorka wskazuje również na trzy błędne postawy rodziców, które mogą wpływać na rozwój tendencji suicydalnych u dzieci. Po pierwsze: brak

dystansu pomiędzy rodzicem a dzieckiem; nierespektowanie granic prywatności dziecka. Prezentowana przez rodziców postawa nadopiekuńczości może indukować poczucie bezradności, braku kontroli nad własnym życiem u dzieci. Po drugie: postawa odrzucenia, która sprawia, że dziecko może mieć poczucie alienacji emocjonalnej we własnym domu. Po trzecie: wroga lub nawet agresywna postawa wobec dziecka, która w sposób najbardziej bezpośredni pokazuje mu, że jest niechciane, niepotrzebne nikomu.

Osoby podejmujące próby samobójcze częściej oceniają swoje stosunki z rodzicami jako złe (m.in. Susułowska i Sztompka, 1969). Adolescenci, którzy spostrzegają swoje relacje z rodzicami jako bliskie i zapewniające poczucie bezpieczeństwa (Groholt i inni, 2000), przekonani o znacznym zaangażowaniu emocjonalnym rodziców (Flouri, Buchanan, 2002), widzący swoją rodzinę jako spójny i zapewniający wsparcie system są mniej narażeni na podejmowanie autodestrukcyjnych zachowań, niż ci, którzy nie czują wsparcia ze strony rodziny.

Przytaczane powyżej badania stały się dla mnie inspiracją dla przyjrzenia się bliżej rodzinnemu kontekstowi zachowań suicydalnych młodych dziewcząt, które wciąż licznie trafiają do krakowskich szpitali. Celem mojej pracy była próba przeanalizowania, czy i poprzez jakie mechanizmy relacje z rodzicami mają wpływ na tendencje do podejmowania zachowań autodestrukcyjnych. Koncentrowałam się przede wszystkim na subiektywnym spostrzeganiu kluczowych relacji z matką przez adolescentki podejmujące próby samobójcze. Przyjęta hipoteza łącząca subiektywny obraz matki i zachowania suicydalne wydaje się uzasadniona, ze względu na rolę matki w kształtowaniu się podstawowej postawy wobec życia i samego siebie oraz na cały proces kształtowania się tożsamości dziecka (Erikson, 2002).

W badaniach, mających charakter studium przypadków brały udział dziewczęta w wieku od 15 do 23 roku życia, które trafiły do szpitala w związku z podjętą próbą samobójstwa, mieszkające wraz z rodzicami, u których nie stwierdzono zaburzeń psychiatrycznych. Z każdą z badanych przeprowadzono wywiad psychologiczny w celu zebrania podstawowych informacji o badanej i jej rodzinie oraz ba-

danie metodami kwestionariuszowymi. Kwestionariusz Stosunków Pomiędzy rodzicami a Dziećmi (PCR) M. Siegelman i A. Roe badane wypełniały w dwóch wersjach: pierwsza dotyczyła spostrzegania przez pacjentki postaw matek wobec nich, druga zaś spostrzegania postaw ojców. Kwestionariusz mierzy natężenie pięciu postaw rodzicielskich: kochającej, ochraniającej, odrzucającej, wymagającej i liberalnej. Kwestionariusz odwołuje się do wspomnień badanych z dzieciństwa, przed ukończeniem 12 roku życia. Następnie proszono badane o dwukrotne wykonanie Testu Przymiotnikowego (ACL) H. B. Gougha i A. B. Haliburna. Przy pierwszym wypełnieniu badano obraz realny matki, w drugim zaś jej obraz idealny. Analizując stosunek pacjentek do matek przy użyciu Testu Uzupelniania Zdań J. M. Sacksa i L. Sidney'a, można było jednocześnie prześledzić ewentualne konflikty pojawiające się w innych sferach ich życia. Skalę Intencji Suicydalnych A. Becka włączono w celu oszacowania nasilenia intencji samobójczych, subiektywnej oceny powagi zamachu oraz oceny ryzyka podejmowania w przyszłości przez badane kolejnych prób samobójczych. Ostatnią stosowaną metodą był Kwestionariusz Stylów Obronnych (DSQ-40) Andrewsa, Singha i Bonda. Włączenie do pracy badania mechanizmów obronnych wydawało się zasadne ze względu na możliwość zniekształceń w wynikach pozostałych testów – można sobie bowiem wyobrazić, że ze względu na znaczenie postaci matki w życiu dziecka może być ona idealizowana, a wszelkie niekorzystne dla jej obrazu treści mogą zostać wyparte bądź zaprzeczone, a to z kolei może mieć swoje odbicie w badaniach percepcji matki w oczach pacjentek.

Ostatecznie przeprowadzono szczegółową analizę siedmiu przypadków. Na podstawie wyników tak małej próby właściwie nie jest możliwe wyciąganie bardziej ogólnych wniosków. Szczególnie, że jest to grupa bardzo zróżnicowana, zarówno pod względem klinicznym, jak i demograficznym. Można jednak wskazać na pewne tendencje, które stanowią podstawę do prowadzenia szerszych badań.

Osoby biorące udział w badaniach w większości miały już za sobą wcześniejsze próby samobójstwa (nawet do 7 prób). Wykorzystywane metody mające na celu pozabawienie się życia były „doskonało-

ne” z każdą kolejną próbą (od zwiększania ilości zażytych tabletek, dodatkowe użycie trucizn dostępnych w każdym domu, po metodycznie zaplanowane zatrucie rtęcią). Świadczy to o zwiększającym się ryzyku utraty życia przy kolejnych próbach samobójstwa. Wniosek ten jest zgodny z dotychczasowymi obserwacjami, które wskazują na uprzednie zachowania autodestrukcyjne jako czynnik zwiększający ryzyko podejmowania kolejnych prób, niezależnie od tego jak silna była początkowo intencja suicydalna. Przyjmuje się, że ok. 10% młodzieży podejmuje kolejne zamachy samobójcze, a ok. 1% umiera śmiercią samobójczą w ciągu dwóch lat od pierwszej próby

Już przy pierwszym kontakcie można było zaobserwować znaczne różnice pomiędzy osobami biorącymi udział w badaniach. Trzy z siedmiu dziewcząt były bardzo otwarte, chętnie, spontanicznie opowiadały o swoich problemach, a przy tym sprawiały wrażenie bardziej pewnych, zadowolonych z siebie, bardziej optymistycznie widzących przyszłość. Pozostałe natomiast były zamknięte w sobie, onieśmielone, nie wypowiadały zdecydowanych sądów, obawiały się o swoją przyszłość, sprawiały wrażenie bardzo przygnębionych, niezadowolonych z siebie. Dziewczęta z pierwszej grupy częściej wskazywały na problemy rodzinne jako motyw podjęcia próby samobójstwa i wyrażały nadzieję, że dzięki temu uda im się dokonać jakiejś zmiany w swoim otoczeniu.

Wydaje się, że pomimo tego, iż osoby badane pochodzą z tzw. „normalnych rodzin” – to jest rodzin o zachowanej strukturze, wiele z nich zauważa pewne zakłócenia w funkcjonowaniu swoich rodzin. Mimo że konflikty z rodzicami, wzmożony krytycyzm wobec nich są częstym elementem naturalnego procesu rozwojowego w okresie adolescencji, to jednak tendencja do bardziej negatywnego lub ambiwalentnego spostrzegania jednego bądź obojga rodziców wydaje się istotna.

Część dziewcząt wskazuje na bezpośredni związek między relacjami w rodzinie a decyzją o podjęciu próby samobójstwa. Nawet jednak te, które nie wiążą bezpośrednio podjętej próby ze stosunkami rodzinnymi (wskazując na negatywny stosunek do siebie czy przeświadczenia egzystencjalne jako główny motyw swojego zachowania),

zwracają uwagę na niezbyt pozytywne w ich odczuciu postawy rodziców wobec nich (w wynikach Kwestionariusza PCR dominowały wyniki świadczące o doświadczaniu przez badane braku troski rodzicielskiej lub przeciwnie – nadmiernej opieki), ujawniają znaczne nasilenie konfliktów w sferach odnoszących się do stosunku do rodziców (wyniki Testu Uzupełniania Zdań). W Skali Intencji Suicydalnych zdecydowana większość badanych wskazuje, że głównym lub ubocznym celem podjętej próby samobójstwa było uzyskanie zmiany swojej sytuacji, wymuszenie jakiejś zmiany w swoim otoczeniu. Większość z nich nie miała jednak pomysłu, na czym dokładnie taka zmiana miałaby polegać. Można, zachowując daleko posuniętą ostrożność, uznać, że w części przypadków odczuwanie dyskomfortu, dostrzeganie potrzeby zmiany, przy jednoczesnym braku dostrzegania możliwości jej dokonania, braku pomysłu, co dokładnie powinno się zmienić (co z kolei może wywoływać poczucie bezsilności, bezradności) może być istotnym czynnikiem wpływającym na podejmowanie decyzji o podjęciu próby samobójstwa.

Inna wyraźna tendencja w badanej grupie znajduje swoje odzwierciedlenie w wynikach Testu Uzupełniania Zdań. Nie ma wśród osób badanych nikogo, kto nie ujawniałby w tym teście żadnych konfliktów. Najczęściej ujawniała się znaczna konfliktowość w takich sferach jak: „stosunek do matki”, „stosunek do ojca”, „lęki i obawy”, „stosunek do własnych uzdolnień”, „stosunek do przyszłości”. Wydaje się, że wystąpienie konfliktu w sferze dotyczącej relacji z ojcem jest w pewnym stopniu skorelowane z ujawnianiem konfliktów w sferach stosunku do mężczyzn, do własnych uzdolnień i wytyczania celów. Gdyby taka obserwacja została potwierdzona w szerszych badaniach empirycznych, potwierdzałaby znaczenie postaci ojca w procesie kształtowania się własnej wartości, zaufania do posiadanych możliwości oraz poczucia panowania nad własnym życiem (co przejawiać się może między innymi w umiejętności planowania konkretnych działań, wyznaczania sobie realistycznych celów).

Ze względu na bardzo duże zróżnicowanie badanej grupy, z porównywania obrazu realnego i idealnego matki (wyniki uzyskane z dwukrotnego badania Testem Przymiotnikowym ACL) można je-

dynie wnioskować o pewnych zarysowujących się tendencjach w tym zakresie. Większość (tj. pięć badanych) dziewcząt uzyskiwała wyższe wyniki w skali kontrolnej przy badaniu obrazu idealnego matki. Może to pośrednio świadczyć o tym, że badane mają generalnie większą łatwość w mówieniu o ideale niż o swoich „prawdziwych” matkach. Zdecydowana większość badanych wskazuje, że matki powinny mieć znacznie więcej cech tradycyjnie uważanych za typowo kobiece (duże różnice pomiędzy obrazem realnym a idealnym w skali kobiecości – Fem) niż ich własne matki. Podobne zależności można obserwować w odniesieniu do wyników w skali służącej do mierzenia otwartości na bliskie kontakty z płcią przeciwną (Het). Można by postawić hipotezę, że duża rozbieżność pomiędzy obrazem realnym a idealnym w tej skali (zdecydowanie wyższy wynik w wersji dotyczącej ideału) może wynikać z obserwacji badanych wskazujących na niepokojący je brak ciepła, dystans w relacji pomiędzy matką a ojcem. Badane dziewczęta przywiązują również dużą wagę do nateżenia potrzeb społecznych oraz tych potrzeb, które wiążą się z wiarą we własne możliwości, samodzielnością i efektywnością w osiągnięciu wyznaczonych celów. Zwykle przypisują swoim matkom zbyt niskie w ich mniemaniu nateżenie tych potrzeb. Inną, niezwykle ciekawą, choć bardzo słabo zaznaczającą się tendencją jest wybór dokonywany pośród skal odnoszących się do zależności pomiędzy inteligencją a oryginalnością przy opisie obrazu idealnego matki. Spora część dziewcząt wyrażała przekonanie, że idealna byłaby proporcja opisywana w teście jako „niska inteligencja i niska oryginalność”.

Dodatkowo można odnotować pewne tendencje w zakresie „wyboru” stosowanych mechanizmów obronnych. Generalnie wydaje się, że obrony neurotyczne są stosowane przez badane osoby najczęściej, chociaż pojawiają się również obrony niedojrzałe. Do zdecydowanie najczęściej stosowanych mechanizmów obronnych należy: pseudoaltruizm i *actig out* (tj. nieoczekiwane i niedostosowane do sytuacji impulsywne zachowanie, „odreagowanie”). „Popularność” pseudoaltruizmu można prawdopodobnie tłumaczyć naturalnym wzrostem zainteresowania innymi ludźmi, ich problemami, w okresie dorastania. Zaś w przypadku *acting out*, o częstotliwości jego sto-

sowania może prawdopodobnie świadczyć to, że niektóre próby samobójstwa (te, które podejmowane są impulsywnie, są wielokrotnie powtarzane) mogą być traktowane jako przejaw stosowania tego mechanizmu. Jedynym, stosowanym przez dużą część badanych (pięć osób), dojrzałym mechanizmem obronnym jest humor. Na podstawie obserwacji badanych wydaje się jednak, że w przypadku większości z nich, to co autorzy testu uznają za przejaw „humoru”, ma charakter prześmiewczy, jest raczej samoosmieszaniem niż przejawem zdolności do dystansowania się od trudnych sytuacji czy od samego siebie.

Podsumowując, wydaje się, że zasadne jest przeprowadzenie zakrojonych na większą skalę badań nad młodzieżowymi samobójstwami usiłowanymi w kontekście relacji rodzinnych. Szczególnie interesujące, choć niezwykle trudne do przeprowadzenia, mogłyby się okazać badania obejmujące cały system rodzinny. Ważne byłoby na przykład prześledzenie, czy i w jaki sposób negatywne postawy rodziców wobec dzieci wpływają na negatywne spostrzeganie samych siebie u tych ostatnich (co jest istotnym predykatorem zachowań autodestrukcyjnych), czy występują rozbieżności w spostrzeganiu postaw rodzicielskich u samych rodziców i dzieci i czy ewentualne rozbieżności różnią się od obserwowanych w rodzinach, w których młodzież nie podejmuje prób samobójstwa. Warto przy tej okazji – jak już wspomniano – podjąć próbę wyraźniejszego zróżnicowania zachowań autodestrukcyjnych. Ważne jest też zbadanie, jakie relacje wewnątrzrodzinne czy inne elementy systemu spostrzegane są przez młodych ludzi jako zasoby, a które jako czynniki predestynujące do zachowań autodestrukcyjnych, w tym samobójstw (Świętochowski, 2004).

Przypuszczalnie badania takie mogłyby mieć niepośledni wpływ na dobór metod prewencji i terapii młodych ludzi podejmujących samoniszczące zachowania.

Summary

Although the number of observation and research in this area is constantly growing, still in many cases we cannot understand motives, explain mechanisms which prompt people to autodestructive behaviors and what's more, we cannot undertake adequate prevention and therapy.

Previous studies and therapists' observations show family context impact on explanations and therapy of young persons after attempted suicide. Role of family structure, suicidal death of family member and perceiving family as less cohesive and emotionally supportive, conflicted, dysfunctional are an important risk factors for autodestructive behaviors among youths.

In this study an attempt was made to describe a perceiving image of parents, especially mothers of suicidal girls and to explain how these attitudes affect motives of attempting suicide. Because of great variability of factors which could have an impact on suicidal behaviors in the tested group the case study method was chosen. Seven patients was chosen for this study, aged 15–23, being brought up in homes with intact family structure, with whom psychological interview and questionnaire methods were conducted.

Examined patients indicate negative or ambivalent attitude toward one or both parent, conflicts with at least one of them or between parents themselves. Particularly interesting is the fact that girls who pointed on direct connection between family relations and their suicide attempt also had planed their future life after the attempt. Their motivation to attempt suicide was rather associated with hopes for changing their life situation then with real attempt to kill themselves. They also showed themselves as better functioning than girls who attributed their decision about suicide to other factors.

„Had seen” their life after attempt

Bibliografia

1. Adam K. S., *Early family influence on suicide behavior*, w: *Psychology of suicide behavior*, J. Mann i M. Stanley (red.), New York 1986.
2. Andrews G., Singh M., Bond M., *The defense style questionnaire*, „The Journal of Nervous and Mental Disease”, vol. 181 (nr 4) 1993, s. 246–56.
3. Beck A. T., *Assessment of suicidal intention: the scale for suicide ideation*, „J. Cons. and Clinical Psychology”, nr 2 (1979), s. 343–352.
4. Blum R. W., *Teens' risky behavior is about more than race and family resources*, „Monitor on Psychology”, vol. 32, nr 1 (2001).
5. Erikson E. H., *Dopelniony cykl życia*, Poznań 2002.
6. Flouri E., Buchanan A., *The protective role of parental involvement in adolescent suicide*, „Crisis”, vol. 23, nr 1 (2002), s. 7–22.
7. Gough H. B., Haliburn A. B., *The Adjective Check List. Manual*, Palo Alto 1980.
8. Groholt B., Groholt B., Ekeberg O., Wichstrom L., Haldorsen T., „Am. Acad. Child. Adolesc. Psychiatry”, vol. 39, nr 7 (2000), s. 868–875.
9. Jarosz M., *Samoniszczenie. Samobójstwo, Alkoholizm, Narkomania*, Wrocław 1980.
10. Kowalski W. S., *Kwestionariusz Stosunków między Rodzicami a Dziećmi M. Siegelman i A. Roe. Podręcznik*, Warszawa 1983.
11. Pilecka B., *Wybrane problemy samobójstw młodzieży*, Lublin 1995.
12. Ringel E., *Gdy życie traci sens. Rozważania o samobójstwie*, Szczecin 1987.
13. Susułowska M., Sztompka P., *Próba wyjaśnienia młodzieżowych zamachów samobójczych*, „Psychologia Wychowawcza”, tom XI (XXV), Warszawa 1968.
14. Świętochowski W., *Stres rodzinny: wzorce adaptacji w zależności od rodzaju stresora*, Kołobrzeg 2004.

О. І. Красота

Проектна культура учня як соціально-педагогічний феномен

Проектність – притаманна не тільки діяльності проектування (як її функціональний результат), але також мові, культурі, середовищу людського існування...

О.І. Генісаретський

Прискорений розвиток суспільних та виробничих відносин, починаючи з середини ХХ ст., призвів до створення нового, проектно-технологічного типу організаційної культури діяльності, суть якої полягає в тому, що вся продуктивна діяльність складається з окремих завершальних циклів – проектів. У новому типі організаційної культури ключовими стають поняття: проект, технології і рефлексія.

За О.І. Генісаретським проектною є така культура, в межах якої притаманна їй проектність реалізується свідомо, рефлексивно і спонтанно.

А.Клименко і О. Подколзіна зазначають, що проектна культура це сукупний досвід матеріальної культури і сукупний масив досвіду, навичок і розуміння, втілений у мистецтві планування, винаходу, створення і виконання; і підкреслюють, що для розвитку проектної культури необхідні наступні умови:

- безперервність у формуванні проектної культури;
- достатність критичної маси носіїв проектної культури, навчання і освіта яких підготовлює і забезпечує певне розуміння інтеграції будь-яких знань;
- наявність налагодженої системи комунікацій для вільного розповсюдження проектної культури [1].

Проектна культура – це надрівень проектного процесу, також як інфраструктура – підрівень його. Тому говорити про проектну культуру, досліджувати її проблеми можна лише тоді, коли інфраструктурні служби проектування (матеріально-технічна, технологічна, інформаційна, кадрова та ін.) достатньо розвинуті, а проектний процес став реальністю виробництва, соціального життя, культури.

Проектна культура містить в собі три складові:

- екологічну;
- концептуальну;
- аксіологічну.

1. Ціннісно-значимі образи проектованого предметного середовища, причому незалежно від того, чи виникли вони самі по собі, у ході історичного росту середовища, чи були вбудовані в нього проєктувальниками. Це й образи, що спостерігаються в середовищі, й образи, що замишляються і якимось документуються проєктувальниками. Важлива їх приналежність до середовища. Це – екологічна складова проектної культури.
2. Творчі концепції, що є змістом творчої свідомості, і програми, що є змістом творчої волі, разом з вираженими в них ціннісними орієнтаціями суб'єктів проектування, а також ті методики, в термінах яких операціоналізуються творчі задуми проєктувальників. Це – концептуальна складова проектної культури.
3. Нарешті, в неї входять цінності даної проектної культури і ціннісні стани творчої свідомості/волі, що можна в ній досягти, необхідні для особистісної реалізації проектного процесу. Це – аксіологічна складова проектної культури.

До характерних особливостей проектної культури відносяться: її методи – моделювання, створення моделей, проєктів, синтез; цінності – практичність, винахідливість, виразність, відповідність призначенню.

Проектну культуру, поряд з гуманітарною і технічною, трактують як „третю культуру”, що має інтегративу сутність. Проектна культура не зводиться до традиційної проектної діяльності в інженерній сфері, архітектурі, дизайні. На перший план виступає випереджаючий розвиток самої людини, формування творчої особистості, яка проектує і організовує своє життя і доцільно перетворює навколишній світ.

Нова організаційна культура діяльності передбачає розвиток нових форм організації праці, в яких базовими ціннісними якостями суб'єкта діяльності є ініціативність, інформаційний аналіз, варіативність мислення, відповідальність.

Формування проектної культури учня здійснюється на базі загально учбових умінь і навичок (учбово-організаційних, інформаційних, комунікативних та інтелектуальних) і передбачає поетапне освоєння дослідницького і проектного методів.

На відміну від дослідницького метода, який акцентує увагу на отримання досвіду самостійної пошуково-дослідницької діяльності, метод проектів передбачає співробітництво та інтеграцію різних напрямів і сторін явища, процесу, врахування різних факторів і точок зору, що вивчаються, з метою отримання узгодженого рішення задачі або проблеми.

Метод проектів можна визначити як впорядковану взаємопов'язану діяльність педагогів і учнів, що спрямована на всебічне і систематичне дослідження процесу, явища, проблеми и розробку конкретного варіанта/моделі його структури, умов і факторів розвитку, способів усунення протиріч. Основна увага на завершальному етапі сумісної діяльності приділяється рефлексії колективної праці, аналізу повноти, глибини інформаційного забезпечення, творчого вкладу кожного учасника. Дуже важливо, щоб погані результати або слабка активність не відзначалась негативними оцінками [3].

Крім інформаційно-культурного збагачення учасників процесу проектної діяльності суттєвою ознакою проектної культури праці є різні матеріальні або матеріалізовані, реальні продукти добро творчості, що можуть бути користі іншим людям.

Проектна культура діяльності не замикається на оволодінні окремими цінностями. Вона пов'язана не тільки з розвитком нових форм організації праці і формуванням певних умінь і навичок, але виходить на більш широкий процес – соціалізацію, формування особистості як суб'єкта системи соціальних зв'язків.

Коли і з чого ж починається процес оволодіння соціокультурним і проектним досвідом? На думку багатьох вчених цей процес починається ще у ранньому дитинстві, у дитячому садку в навіть у спільній дитячій грі. Л.С. Виготський вважав, що вже сама гра є певним соціальним колективним досвідом дитини. Тому широке використання ігрових технологій різних типів і видів у шкільній освіті є необхідною передумовою для проектної роботи.

Досвід показує, що виконання різноманітних творчих завдань при відповідній мотивації і стимулюванні забезпечує більш якісний рівень навчання і розвитку дітей. І навіть такі важкі для засвоєння учбові предмети, як наприклад, геометрія, фізика, за допомогою творчих робіт стають більш зрозумілими за рахунок присвоєння теоретичної інформації через асоціативні зв'язки з особистим або соціальним досвідом.

Учні досить активно включаються в проектну роботу якщо:

- вона здійснюється переважно в учбовий час або замість обов'язкового домашнього завдання;
- її виконання потребує інтеграції зусиль всіх учасників з різними векторами пізнавальних інтересів і кожен отримує можливість бути належно оціненим;
- зберігається свобода вибору підходів, ідей, пропозицій у складах мікро груп, форм звітності та ін.;
- вчитель щиро вірить у талановитість і обдарованість всіх дітей;
- позитивну підтримку отримують не тільки „інтелектуали”, генератори ідей, але й ті, хто виконують, доводять, оформлюють та ін. [3].

Процес проектної діяльності учнів супроводжується формуванням комунікативного мислення, вмінням аналізувати,

досліджувати, планувати та досягати поставлену мету; формуванням комплексної уяви про світову систему управління будь-якою організацією.

Проектна діяльність сприяє розвитку комунікативних навичок учня: здатності виконувати різні соціальні ролі, працювати у різноманітних групах. Крім того учні знайомляться з різними культурними рівнями, різними точками зору на одну проблему та способами її розв'язання.

Цікавим є той факт, що залучення учнів до роботи з використанням проектного методу дозволяє враховувати особливості пізнавальних процесів дітей з різним типом функціональної асиметрії півкуль. Важливо, щоб при розподілі чи виборі індивідуальних або групових завдань до виконання групових задач проекту змогли долучитися як лівопівкульні „мислителі” так і правопівкульні „художники” [3].

Отже, проектна діяльність максимально спрямована на суб'єктне пробудження і розвиток особистості учнів.

Найперспективнішими видами проектної діяльності, з огляду на її потенціальні соціально-педагогічні можливості, є колективні міжпредметні чи надпредметні проекти, що не тільки виступають як інтегруючий фактор сучасної освіти, що не тільки систематизують знання, а й забезпечують максимальне його наближення до реальних потреб життя, творчої самореалізації, природовідповідного розвитку і конструктивної соціалізації особистості учнів [2].

Таким чином, мета творчих проектів – сприяти самостійному формуванню інтелектуальних, спеціальних і загальнокультурних знань і вмінь учнів, сприяти розвитку таких умінь як ініціатива, співробітництво, навички роботи в колективі, логічне мислення, бачення проблем і прийняття рішень, одержання і використання інформації, самостійне навчання, планування, розвиток комунікативних навичок. При цьому продукт проекту (дитячий журнал, альманах, гербарій, колаж, казка, спектакль, учбова гра, афіша, моніторинг учбових помилок, музикально-літературна композиція та ін.) не є його метою; і він, і сам процес реалізації

проекту – це ефективний засіб розвитку і становлення особистості учня.

Сьогодні проектна культура – необхідний елемент інноваційної освіти. А проектна форма роботи має місце у більшості сучасних педагогічних експериментів і пошуків сучасності, при чому у світі спостерігається тенденція руху від проектів, зорієнтованих на учбову предметність і дослідницькі форми роботи, до проектів із соціальною та екзистенціональною предметністю.

Отже застосування у школах проектної діяльності, значно сприятиме соціокультурному розвитку учня, його інформаційно-культурному збагаченню, накопиченню його соціального колективного досвіду. Тобто навчання способом діяльності – важливий засіб соціалізації, який повинен бути закладений у змісті навчальних предметів. Адже що може бути кращим для становлення особистості, ніж відчуття успіху й власної значущості від результатів своєї праці.

Література

1. Клименко А., Подколзина О., Проектная деятельность учащихся. Дайджест школа пед. идей та технологій. – 2003.-№ 4, с. 45–49.
2. Логвін В., Метод проектів у контексті сучасної освіти./ Завуч. – 2003. – № 2, с. 12–14.
3. Пекан В.В. Проектная деятельность как важнейшее условие современного социокультурного развития школьника. // Учитель – ученик: Проблемы, поиски, находки, № 32. – М., 2002. – с. 3–10.

Streszczenie

W artykule *Kultura projektowa ucznia jako fenomen socjalno-pedagogiczny* podjęto próbę unifikacji pojęcia „kultura projektowa”. Zostały wskazane i omówione części składowe tej kultury (ekologiczna, konceptualna oraz aksjologiczna), a także jej cechy. Ukazano, jakimi metodami można formować kulturę projektową uczniów,

jakie warunki powinny być spełnione, żeby zaktywizować włączanie się uczniów do realizacji projektów i od jakiego wieku zaczyna się proces nabywania doświadczeń społeczno-kulturalnych i projektowych. Szczególnie podkreślono rolę projektów interdyscyplinarnych nie tylko integrujących ich uczestników, systematyzujących ich wiedzę, ale i maksymalnie przybliżających proces kształcenia do aktualnych wymogów życia i wspomagających twórczą samorealizację uczniów.

Anna Panek

Rodzina XXI wieku w opinii studentów Nauk o Rodzinie

Prowokacją do przeprowadzenia tego wycinkowego sondażu stały się, po pierwsze, niekończące się dyskusje w środkach masowego przekazu dotyczące problemu zagrożeń w rodzinie. Po drugie, lektura ostatnio wydanych przez Krystynę Słany *Alternatywnych form życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, pozycji Lucjana Kocika – *Wzory małżeństwa i rodziny. Od tradycyjnej jednorodności do współczesnych skrajności*. Wymienione opracowania wskazują na istotną ewolucję w klasycznym pojmowaniu funkcji i wzorów rodzinno-małżeńskich.

Trzeci powód to styl i sposób, w jaki studenci zaoczeni I roku Nauk o Rodzinie prezentowali swoje stanowiska wobec zagrożeń XXI w. względem rodziny oraz niezwykle uproszczenie w rozumieniu sensu definicji rodziny jako podstawowej komórki społecznej. Według L. Kocika „Jest ona bowiem warunkiem istnienia ładu społecznego oraz tożsamości i określoności genealogicznej jednostki. Bez rodziny nie może istnieć społeczeństwo w dotychczasowym jego rozumieniu”¹.

Tymczasem liczba zawieranych małżeństw spada dosłownie na całym świecie. W 1990 r. ośmiu na tysiąc Brazylijczyków wzięło ślub. W 2000 r. liczba ta spadła do 5,7. Podobnie dzieje się w Europie. Zamiast małżeństw *de iure* mamy małżeństwa *de facto* – mówi Kathleen Kiernan z London School of Economics. Według jej szacunków około 50% osób w wieku 25–34 żyje w Europie w nieślubnych związkach. Ów odsetek jest największy (około 70%) w Skandynawii, a zwłaszcza w Szwecji. Szwedzi stworzyli własne określenie kogoś,

¹ L. Kocik, *Wzory małżeństwa i rodziny. Od tradycyjnej jednorodności do współczesnych skrajności*, Kraków 2003, s. 7.

kto żyje w takim związku: *sambo*. To słowo pojawia się nawet na oficjalnych drukach, obok opcji „zameżna/żonaty” widnieje „samotna/samotny”.

W wielu krajach kobiety nie widzą powodów, by wyzbywać się dopiero co zdobytej niezależności. W ciągu ostatnich kilku lat liczba samotnych trzydziestokilkulatek w Japonii drastycznie wzrosła. Nie mają wystarczającego powodu, by wychodzić za mąż, a raczej nie mają powodu, by przestać żyć samotnie – mówi Keiko Oshima, szef planowania z Instytutu Psychologii Życia im. Gaussa, jednej z tokijskich agencji marketingowych. Dziennik „Yomiuri Shimbun” przeprowadził w sierpniu 2003 r. sondaż, z którego wynika, że 52% badanych uważa, iż kobieta może być szczęśliwa bez małżeństwa. Z tego samego źródła można się było dowiedzieć, że tylko 45% respondentów sądzi, iż mężczyzna może stać się „prawdziwym mężczyzną tylko wtedy, gdy założy rodzinę”.

Niemal co trzecia trzydziestokilkulatka z Tokio jest niezameżna, choć w japońskiej kulturze ślub zawiera się zwykle do 25 roku życia.

Jeszcze do niedawna małżeństwo wiązało się z ceremonią, wspólnym mieszkaniem, potomstwem. To już przeszłość. Dzisiaj triumf święcą wolne związki. Na dzieci decyduje się wiele par bez ślubu. Trzydzieści lat temu, jak mówi wspomniana już Kathleen Kiernan, tylko w pięciu na 19 krajów europejskich odsetek dzieci nieślubnych wynosił 10% lub więcej.

Dziś jedynie Grecja pozostaje poniżej tego poziomu, a średnia europejska podskoczyła do 30%. Te dane niepokoją wielu specjalistów, m.in. pedagogów społecznych, psychologów wychowania, którzy uważają, że dzieci cierpią z powodu braku psychicznego i ekonomicznego wsparcia i lepiej rozwijają się w pełnych rodzinach, w których są oboje rodzice. Ludzie pozostający w związkach małżeńskich są zazwyczaj bogatsi, żyją dłużej i są bardziej stabilni emocjonalnie niż osoby decydujące się na wolny związek. Mniej trosk materialnych przyczynia się do poprawy poziomu życia, ale ważne jest także to, że obok nas jest ktoś, kto nas wspiera.

Spadek liczby małżeństw może z pozoru zwiastować kataklizm społeczny, ale naukowcy twierdzą, że instytucja ta zawsze była ela-

styczna i odpowiadała na konkretne zapotrzebowania społeczne w różnych epokach.

Aspekt religijny, który odgrywa dziś istotną rolę w obronie tradycyjnego małżeństwa – jak mówi Stephanie Coontz z Uniwersytetu Stanowego w Waszyngtonie – do XIX wieku w ogóle nie był brany pod uwagę. Natomiast w XIX stuleciu odwoływano się doń tylko po to, by powstrzymać europejskich arystokratów od zawierania małżeństw ze zbyt bliskimi krewnymi. Chodziło o to, by najbardziej wpływowe rody nie dysponowały nadmierną władzą. Zwyczajni obywatele mogli się wiązać z kim tylko chcieli.

Nawet w czasach współczesnych tradycyjne małżeństwo nigdy nie było instytucją uniwersalną. Carlos Eroles, wykładowca nauk społecznych na Uniwersytecie w Buenos Aires, twierdzi, że od początku istnienia państwa argentyńskiego klasy niższe, szczególnie grupy robotników rolnych, żyły w konkubinatach, podczas gdy wyższe zawierały małżeństwa. Legalizacja związków stała się powszechna na przełomie XIX i XX wieku, gdy do Argentyny napłynęła fala imigrantów z Hiszpanii i Włoch (czyli konserwatywnych, katolickich krajów).

Najbardziej niezwykle jest chyba to, iż mimo tych różnych podejść do miejsca rodziny we współczesnym społeczeństwie, idea małżeństwa jest wciąż silna. Domagają się również prawa do małżeństwa ruchy gejowskie².

Rodzi się więc zasadnicze pytanie: jaki model rodziny w XXI w. deklarują studenci kierunku programowo wszechstronnie przygotowującego do bycia „specjalistami do spraw rodziny”.

Sondażem diagnostycznym objęto grupę 101 studentów pierwszego roku studiów zaocznych Nauk o Rodzinie w Krakowskiej Szkole Wyższej. Wybór studentów uczących się w trybie zaocznym miał gwarantować różnorodność struktur wiekowych, a co za tym idzie – również różnorodność doświadczeń i sądów.

² B. Kontrowitz, *Na dobre i na złe*, „Newsweek” 2004/9.

Charakterystyka badanej grupy

Badaniami objęto pięć z dziesięciu grup ćwiczeniowych realizujących przedmiot pedagogika społeczna.

Do opracowań wyników badawczych zakwalifikowano 101 osób: 6 mężczyzn w wieku 20–25 lat oraz 95 kobiet. 70 kobiet w przedziale wiekowym 20–25 lat, natomiast 25 w wieku 26–35 lat. Ostatnią z tych grup stanowiły kobiety w większości zamężne. Grupa mężczyzn to kawalerowie, natomiast w grupie 70 rówieśniczek 12 z nich to mężatki, pozostałe 58 reprezentowało grupę kobiet niezamężnych. Opisaną grupie zaprezentowano skonstruowany przez autorkę test niedokończonych zdań. W każdej kategorii liczyły się pierwsze odpowiedzi.

A oto opinie, oczekiwania, wyobrażenia o rodzinie w XXI w., jakie zadeklarowała badana grupa.

Na pytanie główne dotyczące rozumienia rodziny XXI w. jako podstawowej komórki życia społecznego zachowującej bądź nie swoje podstawowe funkcje i wartości 14 respondentów w ogóle wstrzymało się od wypowiedzi, z pozostałych 87 prawie połowa (45 osób) zdecydowanie wypowiedziało się, że tak – zachowa, 4 osoby – raczej zachowa, jedynie (lub aż) 13 odpowiedziało – nie zachowa, jednocześnie podając powody (bezdzielnosc rodzin, zbyt duzo zlych bodzców, szerzenie się rozpadu, wpływy obcych kultur naruszają zachowania społeczne, technika i zbyt daleko rozumiana instytucjonalność), 16 twierdziło, że raczej nie, lecz niczym swych wyborów nie uzasadniało, w przypadku 5 osób wystąpiło wahanie, odpowiedź była dość enigmatyczna: „niewątpliwie musiałbym się zastanowić”, 4 osoby wyraziły opinię konieczności zmian, które przejawiają się w przejmowaniu ról, a wraz z nimi zmieniających się wartości i stereotypów.

A oto ranking ukazujący rozkład wyborów w kategoriach:

Jakie wartości, funkcje rodzina zachowa: prokreacja – 14 wyborów; miłość – 8 wyborów; wartości – 7 wyborów; bliskość między rodzicami i dziećmi, wychowanie dzieci, tradycja – po 5 wyborów; poczucie bezpieczeństwa – 4 wybory; opiekuńcze, religijne – po 3 wybory; trwałość – 1 wybór.

Jakie wartości utraci: mniej ślubów (trwałość), *sacrum* – po 3 wybory; system porozumiewania się – 2; czas wolny dla siebie, anonimowość, legalizację, religię, tradycję, dzieciństwo, szacunek, poczucie bezpieczeństwa – po 1 wyborze.

Coś, co pomoże przetrwać rodzinie jako podstawowej komórce społecznej, to prokreacja (14), miłość i wartości (8,7). Jednocześnie, jak widać, utrata więzów formalnych, *sacrum* i systemu porozumiewania wskazuje na drogę wiodącą do eliminacji w XXI w. rodziny jako podstawowej komórki społecznej.

Na pytanie, czy przeobrażenia mogą spowodować rozpad rodziny, badani deklarują: bez odpowiedzi – 5; tak – 64; raczej tak – 6; nie – 18; raczej nie – 8. Tutaj widzimy więcej sceptycyzmu w możliwościach dekonstrukcji rodziny przez zmiany, jakie niesie XXI w. Gdy połączymy odpowiedzi „tak” z „raczej tak” okazuje się, że prawie 70% studentów Nauk o Rodzinie zagrożeń dla rodziny (jej rozpadu) w XXI wieku upatruje głównie w: trudnej sytuacji na rynku pracy i mieszkaniowej, utracie bliskich kontaktów, zerwaniu więzów emocjonalnych, związkach homoseksualnych, braku czasu dla rodziny, alkoholizmie, narkomanii.

Prawie 25% grupa reprezentująca odmienne stanowisko uważa, że rodziny w XXI w. będą „ulegały modyfikacji”, lecz rodzina przetrwa, bo – jak to tłumaczą – „każdemu potrzebni są bliscy”, a „jako grupa społeczna rodzina zawsze będzie trzymać się razem”. Tym tłumaczą, że właśnie w okresie zagrożeń w rodzinach wzmocnią się funkcje wychowawcze, które pozwolą wyjść obronną ręką z okresów destabilizacyjnych. Jak można wnioskować z takiego rozkładu wyborów, ta grupa, zdecydowanie mniejszościowa, postrzega możliwości i przydatność swego zawodu jako doradców w wychodzeniu rodzin z kryzysu.

W przypadku pozostałych 70% można zastosować dwie kategorie wnioskowania. Pierwsza z nich zakłada już duży profesjonalizm, gdyż widząc konkretne, nazwane z imienia zagrożenia, będą umieli wspierać i bronić rodziny przed rozpadem. Druga, mniej optymistyczna twierdzi, że są to problemy świata, a nie ich samych, więc oni na to nie będą mieć wpływu.

Bardzo więc ważne wydają się opinie badanej grupy związane bezpośrednio z rodziną, jej osądem i oceną bezpośrednich relacji między członkami rodziny XXI w.

Badani w teście niedokończonych zdań „rodzina XXI w. według mnie będzie...” odpowiadają 88 wyborami, a 13 osób w dalszym ciągu stanowi grupę bez odpowiedzi.

Jakie więc oczekiwania, wyobrażenia o rodzinie XXI w. mają badani studenci? A oto odpowiedzi (wybory prezentowane są od największej liczby po najmniejszą): będzie to rodzina zachwiana (brak więzi emocjonalnych) – 14 wyborów; bardzo nowoczesna (nowoczesność według studentów oznacza mniej dzieci) – 13 wyborów; będzie bardzo wiele rodzin rozbitych, nowe role wyzwaniowe – po 6 wyborów; wartości osłabną, nowoczesna bez tradycji, będzie poświęcała coraz mniej czasu dla siebie, będzie pełniła funkcję prokreacyjną, niekoniecznie zalegalizowana – po 3 wybory; ale również po 3 wybory uzyskały: partnerska, zapracowana (ale tęskniąca za sobą), poświęcająca coraz mniej czasu rodzinie; po 2 wybory otrzymały kategorie: będzie się opierać na innych wartościach, będzie enklawą spokoju, taka jak dotychczas, jednopokoleniowa, rozrzucona po świecie, inna; wprowadzie tylko po 1 wyborze przypadło na cechy: szczęśliwa, będzie czymś rzadkim, ale przemyślanym, lepsza, uniwersalna, gorsza, będzie tylko instytucją, ale tak naprawdę, jak twierdzi jeden z respondentów, wszystko będzie zależało od pozycji, jaką poszczególne rodziny będą zajmowały w społeczeństwie.

Jak można wnioskować, wyobrażenia te chyba nie do końca stanowią spójność z wyborami dotyczącymi funkcji rodziny jako podstawowej komórki społecznej. W tym pytaniu funkcja prokreacji dominowała, gdy studenci myślą już o konkretnej rodzinie (funkcję tę wybierały jedynie 3 osoby), natomiast odpowiedź: nowoczesna (mniej dietna) wybrało 13 studentów. Pojedyncze pozytywne skojarzenia mówiące o sile, szczęściu, uniwersalizmie rodziny XXI w. stanowią przeciwagę, choć słabą, do jakże niepokojących przemian rodziny XXI w. w ujęciu studentów.

Rodzinę tworzą matka, ojciec, dzieci, dziadkowie. Prześledźmy, jakie miejsce w rodzinie XXI w. przypisują studenci każdemu z nich.

Jaka będzie matka – kobieta w rodzinie XXI w.? Na to pytanie nie odpowiedziało 4 studentów, pozostałe 97 wyborów rozkłada się w sposób następujący (od najwyższych do najniższych wyborów): będzie się realizowała poza domem – 21 wyborów; zapracowana (bez czasu dla męża i dzieci) – 14 wyborów; pewna siebie, niezależna – 8; na równi z mężczyzną – 7; to nie będzie osoba prowadząca dom – 6; najważniejszym elementem rodziny – 6; samotna, podnosząca kwalifikacje, jak zawsze wyczulona na swoje dziecko – po 5 wyborów; taka sama oraz sprawnie prowadząca dziecko (mało czasu dla niego) – po 3 wybory; po 2 wybory zyskały określenia: pełniąca wiele funkcji, zupełnie inna, niezależna, przeszłością; natomiast w pojedynczych wyborach to kobieta po 25 roku życia, goniąca za karierą, opiekuńcza, coraz starsza, z dominującą silną osobowością, z przewagą kobiety nad matką, lecz umiejscawiająca jeszcze kochać.

Jaką rolę odgrywa ojciec – mężczyzna w rodzinie XXI w.?

Jego pozycji nie umiała określić większa grupa, bo aż 11 osób. Na podstawie rozkładu 90 pozostałych wyborów jest on: partnerem kobiety – 11 wyborów; człowiekiem aktywnym – utrzymującym dom, osiagającym życiowy sukces, bardziej zaangażowanym w wychowanie dzieci – po 10 wyborów; opiekunem domu, zabiegającym o pracę, niezbyt potrzebny dzieciom – po 9 wyborów; głową rodziny – 6; coraz mniej odpowiedzialny (zniewieściał) – 4; pojedyncze wybory wskazują, że ten obraz dobrze radzącego sobie mężczyzny zakłóca depresje – 2; bezrobocie, pogoń za karierą i „osiągnięcie równouprawnienia z mamusią”. Należy cieszyć się, że w ogóle będzie – 1, i to „mężczyzną” nadal o największym autorytecie – 1.

Jak można zauważyć na podstawie analizy zaprezentowanych wyników badań, zarówno kobieta – matka, jak i ojciec – mężczyzna to osoby realizujące się głównie w pracy zawodowej. Wiele cech co prawda nowych (zwłaszcza dla matek) czyni ich partnerami. Jednak to obraz ojca cechuje się bardziej klasycznym ujęciem funkcji opiekuna, głowy rodziny niż matka. Jej portret przypomina trochę wojujące feministki (niepewne swej wartości). Niewykluczone, iż to właśnie struktura ba-

danej grupy pod względem płci (przewaga kobiet) i wieku (20–25 lat) miała decydujący wpływ na takie a nie inne wybory.

Dopełnieniem wizji rodziny XXI w. była próba określenia pozycji dziecka. Dziecko w rodzinie XXI w.? Tak postawione pytanie sprawiło trudność 17 osobom – tylu studentów nie umiało tej sytuacji z niczym skojarzyć. Natomiast pozostałych 84 dość sceptycznie postrzega pozycję dziecka. Najwięcej wyborów uzyskała odpowiedź: nie jest najważniejsze (coś niepotrzebnego, dodatek do instytucji) – 14 wyborów. Już samo określenie dziecka, jako „coś”, a nie „ktoś” świadczy o przedmiotowym podejściu. Jest to sprzęt dopełniający lub nieokreślony, wybrany przez ojca i matkę styl bycia rodziną. Kolejne wybory potwierdzają tę tezę. Dziecko w rodzinie XXI w. to jednak, ukierunkowana na kształcenie, inteligentna istota – 11 wyborów; będzie samodzielne (samowychowujące), nieco zagubione (słabe relacje z rodzicami) – po 10 wyborów; będzie w rodzinie rzadkością (skarb, luksus) – 8 wyborów; bardziej zajęte komputerem (przedmiot ambicji rodziców) – 4 wybory. Po 3 wybory osiągnęły wskazania na dziecko jako zaspokojenie potrzeb rodziców, będzie chciało być takie, jak jego rodzice oraz że to osoba najważniejsza, spędzająca więcej czasu w rodzinie. Szkoda, że tylko w pojedynczych wyborach (2 i 1), ale będących przeciwwagą, wskazano że dziecko w rodzinie XXI w. będzie tak samo ważne – 1, to fenomen ludzki, partner, osoba szczęśliwa, będzie ważniejsze niż w XX w. Ale również pojedyncze głosy wskazują na jego samotność, pozbawienie uczuć rodzicielskich, dzieciństwa. Dziecko, jak określają w pojedynczych głosach studenci Nauk o Rodzinie, to inwestycja, a inni zauważają, że „może być problemem”.

Tymi ostatnimi słowami można chyba określić miejsce dziecka w strukturze rodziny XXI w. To problem, wobec którego w chwili obecnej większość respondentów nie wie, jakie zająć stanowisko. Czy „zainwestować” w niego czy też nie, czy stać ich na ten „fenomen ludzki”. Takie stanowisko może przerażać, tym bardziej, że prezentuje osoby w wieku 20–25 lat, czyli w okresie niegdyś uważanym za najlepszy czas na zakładanie rodziny i realizację funkcji prokreacyjnej. Śledząc taki tok rozumowania, można roztoczyć przed pokole-

niem XXI w. smutną perspektywę samotnej, chociaż bardziej zasobnej, wygodnej starości.

W drugiej części testu niedokończonych zdań studenci mieli za zadanie określić, jak będą przebiegały bezpośrednie relacje między poszczególnymi członkami rodziny: matka–ojciec, matka–dziecko, matka–ojciec–dziecko, rodzice–dziadkowie i wnuczęta–dziadkowie.

Wyniki tej części badań nieco uspokajają, wydaje się, że ujęcie relacji bądź też swoich oczekiwań wobec członków rodziny, czynią z badanej grupy osoby wrażliwe i odczuwające, a nie księgowych podliczających bilans zysków i strat.

Tak więc relacje matka–ojciec w rodzinie XXI w. to w przypadku 20 wyborów (na 78) określane są jako: partnerskie, oparte na miłości i poświęceniu (bezpieczeństwo, uczucia) – 11 wyborów, to również równowaga – 6 wyborów. Po 5 wyborów zyskują wskazania już o bardziej negatywnym odcieniu – związek niezbyt trwały, relacje minimalne, małżeństwo równa się instytucja, w której występują gorsze niż dotychczas relacje. Realizuje ona określone usługi – 3 wybory, dostarcza pieniędzy – 2 wybory, wypełnia obowiązki, w tym również tzw. „małżeńskie”. Musi zwrócić uwagę to, że tak jak mocno w relacjach liczy się uczucie, tak seks jako płaszczyznę, na której buduje się relacje matka–ojciec, wskazuje tylko jedna osoba.

W tej części badań wzrasta liczba studentów, którzy nie mają zdania na temat przyszłych relacji w rodzinie. W omawianej kwestii była to grupa 23 osób. Przy kolejnej dotyczącej relacji matka–dziecko wzrosła do 27. To ponad 25% badanej grupy, w której ponad 90% stanowią kobiety.

To niezdecydowanie można również zauważyć w grupie pozostałych 74 osób, które relacje matka–dziecko opierały na miłości – 15 wyborów i zaraz po tym – 10 wyborów – określały jako więzi zbyt małe (rozluźnione z powodu braku czasu), 7 wyborów wskazuje na relacje przyjacielskie, partnerskie, 6 – opiekuńcze. Kolejne 5 wyborów zyskują relacje słabe, miłość w warunkach nadmiaru obowiązków. W pojedynczych wyborach pojawią się ponownie, jak w przypadku relacji ojciec–matka, wskazania na obowiązek, zaspokojenie potrzeb matki, matka ważniejsza i wychowanie bezstresowe.

Ciekawe zatem będzie, jak przy tym rozchwianiu badana grupa będzie konstruować relacje matka–ojciec–dziecko. Jak można było przewidzieć, wzrasta liczba osób, które nie podejmują się trudu refleksji nad tym problemem: aż 39 nie udziela żadnej odpowiedzi. Do grupy niezdecydowanych kobiet dołączają niezdecydowani mężczyźni. Z grupy 62 osób udzielających odpowiedzi, 12 określa te relacje jako dobre, rodzinne (mimo braku czasu na uczucia, który ma być rekompensowany przez ich intensywność). Relacje przyjacielskie – 10 wyborów, partnerskie – 3. A jednocześnie – 5 wskazań na zdecydowanie mniej rozmów, po 4 wybory zyskują relacje negatywne: niezrozumienie, kłótniowość i pozytywne: miłość, troska, będą prawdziwą rodziną, utrzymanie. Dla dwóch osób relacje te to wygasający kontrakt, dla innych oddanie. Listę wyborów kończy pojedynczy głos opisujący relacje pomiędzy matką–ojcem–dzieckiem, jako „wakacje”.

Trudno uogólniać, czy chodzi tu o relacje sielankowe, niczym z bilbordów reklamujących wspólne, rodzinne wakacje, trwające cały rok, czy też przeciwnie, brak czasu w rodzinie na jakiegokolwiek relacje. Uczucia i bycie z sobą zostawia się na czas 10-dniowych wakacji. Niestety, chyba ten drugi obraz jest bliższy relacjom ojciec–matka–dziecko w rodzinie XXI w.

Rodzina to również dziadkowie. Jak rodzice budują i jak będą podtrzymywali relacje z nimi w rodzinie XXI w. To kolejny fragment badań mających na celu ukazanie tendencji już występującej, gdzie dominują rodziny jednopokoleniowe z coraz luźniejszymi związkami z dziadkami.

Relacji rodzice–dziadkowie w rodzinie XXI w. nie jest w stanie sobie wyobrazić aż 46 osób, czyli 50% badanej grupy. Czy to ze względu na brak wyobraźni, czy też brak współczesnych odniesień? Pozostałe 55 osób potwierdza to przypuszczenie. Aż 11 wyborów wskazuje, że są to zatraczone więzi, 7 – obcość (kłótnie), nie będzie to miało znaczenia, po 4 wybory uzyskują określenia: relacje słabe a zarazem dobre stosunki, po 3 wybory zyskują relacje, z którymi najczęściej kojarzyły się tradycyjne stosunki rodzice–dziadkowie: opieka, przyjaźń, partnerstwo, zrozumienie, wyrozumiałość, zainte-

resowanie. Tradycja łączy te dwa pokolenia tylko w jednym wyborze, podobnie jak brak szacunku i odwiedziny w Domu Starców.

Powyższe wyniki nie wymagają komentarza, należy tylko mieć nadzieję, że relacje wnuczeta–dziadkowie będą serdeczniejsze. W tym przypadku grupa bez odpowiedzi nadal jest liczna. 38 osób nie ma zdania na temat przyszłych relacji wnucząt z dziadkami. Z 63 wyborów niestety najliczniejszą grupą – 11 wyborów – są osoby wskazujące na zanik relacji, zaraz po nich występuje grupa – po 7 wyborów – widząca w dziadkach opiekunów, wskazująca na partnerskie stosunki. Po 5 wyborów zyskały wskazania: pomoc, bez zmian, więcej czasu dla wnucząt. Cztery osoby widzą szansę na odbudowanie więzi z dziadkami. Dla trzech z badanej grupy relacje te będą stanowiły ważny wkład w przekazywaniu tradycji rodzinnych i autorytów. W pojedynczych wyborach pojawia się brak zrozumienia i odziedziczony pogląd tej osoby – Dom Starców.

Dopełnieniem tych relacji będzie analiza wyników badań zawartych w zdaniu: „Babcia, dziadek XXI w. powinni”. W obu przypadkach liczba 31 osób nie miała zdania, pozostałe 70 osób tak określają swoje oczekiwania – dziadek XXI w. powinien: przede wszystkim pomagać dzieciom i wnukom (20 wyborów), być nowoczesnym (8 wyborów), podtrzymywać tradycję (7 wyborów), po pięć wyborów padło na: żyć własnym życiem, być przyjacielskim, mieć dużo czasu, być autorytetem, po trzy wybory zyskały pojęcia – archetypu, przyzwolenia na pozostanie takim, jaki jest. Pojedyncze głosy widzą dziadka – pracującego na działce, jako czulego, jako sponsora nadrabiającego finansowego zaległości ojcowskie. Oczekiwania wobec babci nie różnią się. Jedynie więcej osób widzi w niej opiekunkę dla dzieci (23). Pozostałe oczekiwania są prawie identycznie rozłożone. Nowością jest zarzut, że babcia za bardzo chce być młoda.

Porównując analizę badań określających relacje bezpośrednie z dziadkami, których się eliminuje z kręgu rodziny XXI w., lista oczekiwań ze strony wnucząt łagodnieje. Tradycyjnie mają oni wspierać rodzinę jako opiekunowie dzieci, wnuczeta XXI w. przyzwalają dziadkom na zachowanie własnej tożsamości, oczekują od nich na szczęście bardzo tradycyjnych zachowań, aczkolwiek według nich, tak bab-

cia, jak i dziadek mają nadażać za swymi wnukami i być nowoczesnymi dziadkami.

Ostatnia, trzecia część badań to zadania testowe, w których badana grupa miała określić idealnego małżonka, małżonkę oraz model rodziny XXI wieku.

Małżonek idealny XXI w. – nie umiało określić swojego ideału 14 osób. Dla pozostałych 88 to w 13 przypadkach przyjaciel, partner, w 11 – zaradny, opiekun, wyrozumiały, po 9 wyborów – odpowiedzialny, czuły, dobry i pracowity, po 5 wyborów – kochający, wierny, pełniący funkcję banku. Ten ideał dopełniają po dwa wybory: niebojący się wyzwiań, wykształcony, inteligentny, partner spełniający wszystkie role w rodzinie. W pojedynczych wyborach ceni się w nim zdrowie, jest kimś, bez kogo nie wyobrażamy sobie życia, a na koniec listy życzeń pod adresem idealnego małżonka ktoś przytomnie komentuje: „nie istnieje”. A przecież te oczekiwania są bardzo tradycyjne.

Jak zatem będzie postrzegana idealna małżonka? 13 osób nie ma żadnych skojarzeń, natomiast z 88 wskazań pozycję równoważną z ilością po 12 wyborów każde uzyskały – kochająca, wierna oraz dbająca o dom i dzieci, w dalszej kolejności 11 wyborów – odpowiedzialna, po 9 wyborów zyskały: dobra i wyrozumiała, przyjaciółka i partnerka oraz podobnie brzmiące, lecz poszerzające jej pole aktywności – dobra i pracowita – 7 wyborów, uczuciowa, sprawiedliwa – 7 wyborów. Można złośliwie skomentować, że gdy się już upora z obowiązkami na rzecz domu, męża, dzieci powinna stać się kobietą sukcesu (5 wyborów), mającą wiele zainteresowań (3 wybory), wykształconą i inteligentną. Podobnie jak w przypadku idealnego męża, w pojedynczych wyborach oczekuje się, że będzie to: ktoś, bez kogo nie wyobrażam sobie życia, ktoś, kto wychowuje dzieci, że będzie zdrowa, że będzie partnerką spełniającą wszystkie role w rodzinie. Z taką samą konsekwencją listę cech idealnej małżonki zamyka konstatacja o jej nieistnieniu („nie istnieje”).

Śledząc prezentowane wyniki badań, można stwierdzić, że idealna małżonka i małżonek XXI wieku niewiele różnią się od dotychczasowych stereotypów. Żadna z cech nie zaskakuje, chyba że kwestia zdrowia, które obecnie ma wielką wartość. Cieszy to, że sto-

sunki i oczekiwania małżonków skierowane są na partnerstwo i przyjaźń. Te cechy, gdy wystąpią w obu przypadkach, są w stanie pomóc rodzinie nawet w najtrudniejszych sytuacjach. Z drugiej strony wskazują, że przynajmniej deklaracyjnie widzi się w małżonce, mężu partnerów, przez chwilę zapominając o dominacji płci.

Jak więc grupa określa model małżeństwa XXI w.? Nie wypowiada się na ten temat 20 studentów, z 81 skojarzeń zdecydowanie najwięcej wyborów osiągnęła właśnie cecha partnerstwa (21 wyborów), na drugiej pozycji znalazło się zaufanie i miłość (15 wyborów). Jednak – z liczbą 8 wyborów – uczuciu przeciwstawia się materializm (materializacja, funkcja ekonomiczna). Badani mają świadomość, że jeżeli rodzinie nie uda się zapewnić właśnie materialnego – ekonomicznego bezpieczeństwa, trudno będzie budować związek wzajemności zawodowej i prywatnej (6), oparty na przywiązaniu, prawdzie, kompromisie (po 2 wybory). Sześć osób wręcz konstruuje model rodziny „2 + 1 + pies”, w pojedynczych wyborach pojawia się – intercyza, spotkanie wieczorem po pracy, seks. Na szczególną uwagę zasługuje to, iż wbrew deklaracjom, jakie padały w czasie dyskusji na ćwiczeniach, jedynie 4 osoby pojmują małżeństwo XXI w. jako wolne związki (konkubinaty).

W opinii studentów kierunku Nauk o Rodzinie rodzina XXI wieku jest zapracowana (19 wyborów), ma mało czasu wolnego (26 wyborów), ale zmienia model wypoczynku – czas wyłącznie dla rodziny. To partnerzy, przyjaciele, relacje ujmujące stosunki małżeńskie. W relacjach rodziny XXI w., mimo deklaracji przetrwania funkcji prokreacyjnej, nie ma miejsca i czasu dla dzieci, dziadków (rodziców). Koncentruje się i dominuje funkcja ekonomiczna. Dziadkom badani pozostawiają funkcje opiekuńcze i rolę rozpieszczania wnuków. Co, jak określa J. Bomba, jest dobre i normalne, dopóki rozpieszczanie dziecka przez dziadków nie podważa tego, co jest istotne, to znaczy pozycji rodziców³. Deklarowane partnerstwo bę-

³ D. Terakowska, J. Bomba, *Być rodziną, czyli jak budować dobre życie swoje i swoich dzieci*, Kraków 2003, s. 6.

dzie miało rzeczywiste partnerskie relacje, jeżeli raz jedno, a raz drugie z małżonków ugotuje zupę, w zależności od czasu i wykonywanej pracy. W tych wypowiedziach ta sytuacja nie jest jednoznaczna. Kobieta-partner oznacza dobrze wychowane dzieci, czysto w domu, pełna lodówka, a jednocześnie sukcesy zawodowe.

A jak definiuje to Georg McDonald: „Celem małżeństwa nie jest myśleć podobnie, lecz myśleć razem”. Zaś Ulrich Beer: „Małżeństwo jest mostem, który trzeba codziennie na nowo budować – najlepiej z obydwóch stron”.

Bibliografia

1. Kocik L., *Wzory małżeństwa i rodziny. Od tradycyjnej jednorodności do współczesnych skrajności*, Kraków 2003.
2. Kontrowitz B., *Na dobre i na złe*, „Newsweek Polska” 2004/9.
3. Slany K., *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Kraków 2002.
4. Terakowska D., Bomba J., *Być rodziną, czyli jak budować dobre życie swoje i swoich dzieci*, Kraków 2003.

Оксана Онопрієнко

Метод проектів у сучасній початковій школі

Одним із принципів реалізації Державної національної програми „Освіта” (Україна – ХХІ століття) є гуманізація освіти, що полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, у найважливішому розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних освітніх потреб.

Засобом реалізації зазначеного принципу є особистісно зорієнтована модель навчання та виховання, мета якої – створення максимально сприятливих умов для розвитку і саморозвитку особистості учня; виявлення та активне використання його індивідуальних особливостей у навчально-виховній діяльності; збереження та розвиток пізнавальних інтересів; забезпечення пізнавальними засобами, необхідними для засвоєння основ наук.

Аналіз практики викладання в початкових класах показує, що рушійною силою процесу навчання є інтерес учнів до предмету навчання. Розвивати його покликана система педагогічних технологій. До сучасної освітньої технології індивідуалізації навчання відносять тепер і *метод проектів*. У його основу покладений розвиток пізнавальних навичок учнів, вміння самостійно конструювати свої знання та орієнтуватися в інформаційному просторі, розвиток критичного мислення. Це спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми, яка повинна завершитися реальним практичним результатом. Метод проектів завжди зорієнтований на самостійну діяльність учнів – індивідуальну, парну чи групову, яку виконують за визначений відрізок часу. Якщо говорити про метод проектів як про педагогічну технологію, то ця технологія містить сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за своєю суттю.

Теоретичне зародження методу проектів відбулося в кінці ХІХ століття в США. Дидактичні основи його впровадження

розробили та обґрунтували американські педагоги Дж. Дьюї та його послідовники В. Кілпатрик, Е. Коллінгс, Е. Паркхерст. Зазначений метод цілком відповідав популярній на той час філософії прагматизму, характерною ознакою якої є те, що за критерій істини визнається практична цінність певної думки. Джон Дьюї називав головним завданням інтелектуального виховання дитини розвиток рефлексивного мислення. На його думку, головний засіб розвитку мислення учнів – не засвоєння знань як таких, а розв'язання проблем, які міцно пов'язані з потребами життя. За істинну освіту Дьюї вважав все цінне, винесене й пережите з „діяння”. „З точки зору дитини, найбільший недолік школи полягає у неможливості для неї вільно та в повній мірі застосувати досвід, який був набутий поза школою; і, навпаки, вона нездібна застосувати у повсякденному житті те, чому навчилась у школі. У цьому полягає відірваність школи від життя”, – писав Дж. Дьюї.

Метод проектів знайшов своїх прихильників і пропагандистів у Росії на початку ХХ століття, коли школа і педагогіка були на підйомі й розвивались у тісній взаємодії з педагогічною наукою західних країн. Ідеї проектного навчання виникли практично паралельно з розробками американських педагогів і знайшли своє відображення у діяльності експериментальних шкіл: „Будинок вільної дитини” К. Вентцеля, „Сеттльмент” А. Зеленка, „Дитяча праця і відпочинок” С. Шацького.

У 20-х роках ХХ сторіччя метод проектів значно вплинув на розвиток радянської педагогіки. Фактично на нього спиралась Декларація про єдину трудову школу 1918 року. Від 1929 до 1932 року проектний метод широко застосовувався у шкільній практиці, зокрема в Україні. Інтерес радянських педагогів до методу проектів був зумовлений його спрямованістю на безпосереднє залучення школярів до навколишнього життя. Цінність методу бачили у сприянні вихованню ініціативи, самостійності, колективізму; у розвитку вміння планувати діяльність; в урахуванні сил та інтересів дитини, індивідуалізації прийомів роботи та її темпів.

Організація проектів у радянській школі була аналогічною до класичної американської, проте, явною була змістова відмінність, яка обумовлювалась принципово різними цілями навчання та виховання. Якщо в школах Заходу застосовувались проекти з вузьким спрямуванням („інтереси двору”), то радянському варіанту методу проектів властиве широке суспільне спрямування, що націлювало школярів на участь у соціалістичному будівництві. Проекти відповідали не лише навчальним програмам, а й промфінплану колгоспу, комуни чи фабрики. Рекомендувались, наприклад, такі теми: „За соціалістичне сільське господарство і підвищення урожайності”, „За індустріалізацію, за виконання промфінплану”, „За соціалістичний побут і соціалістичну культуру”.

Врешті, школа настільки захопилася суто виробничими проблемами, що постраждав освітній бік методу проектів, і постановою ЦК ВКП(б) від 1.IX.1931р. проектну систему було замінено виключно класно-урочною.

Лише в 60-ті роки ХХ століття в західноєвропейських країнах метод проектів зазнав другого свого народження – під тиском студентських вимог радикально реформувати систему освіти, спрямувати її назустріч демократичним змінам та соціальним запитам суспільства. Пошук раціонального поєднання теоретичних знань та їх практичного застосування для вирішення конкретних проблем зробив означений метод популярним у навчальних закладах США, Англії, Німеччини, Нідерландів, а з кінця 90-х років – і в школах Росії та України.

Створений в кінці ХІХ століття, популярний на початку ХХ, метод проектів на сучасному етапі розвитку педагогічної галузі набуває популярності, модифікується, узгоджується з новими цілями освіти. Проектне навчання – корисна альтернатива класно-урочній системі, проте не витісняє її. Його використовують як доповнення до безпосереднього навчання, як засіб прискорення росту в особистісному сенсі. Робота над проектом проходить такі *стадії*:

- 1) підготовка (визначення теми і мети);

- 2) планування (визначення джерел інформації, способів її збору та аналізу, форми презентації, розподілення обов'язків);
- 3) дослідження (збір інформації, вирішення проміжних задач);
- 4) висновки (аналіз інформації);
- 5) презентація або звіт;
- 6) оцінка результатів та процесу.

При роботі над проектом вчитель виконує такі *функції*:

- допомагає у пошуку інформації,
- сам є джерелом інформації,
- координує весь процес,
- підтримує та заохочує учнів.

За своїм *змістом* проект може бути монопредметним, міжпредметним і позапредметним. Можна визначити такі їх *види*:

- дослідницький („*Історія нашої школи*”);
- організаційний („*Алло, ми шукаємо таланти*”);
- проект-інсценування (*новорічне свято*);
- проект-виставка („*Весна у моєму місті*”);
- проект-розробка предмету (*нова шкільна дошка*);
- проект-відеофільм (*похід класу*).

Слід зауважити, що часто проектом називають будь-яку колективну роботу чи позакласний захід. Насправді, метод проектів передбачає сукупність навчально-пізнавальних прийомів, які дозволяють вирішити певну проблему в результаті самостійної діяльності учнів з обов'язковою презентацією практичних результатів.

В Україні метод проектів переважно застосовується в основній та старшій школі. Проте, зважаючи на беззаперечну цінність для освітнього процесу, він також знайшов прихильників серед вчителів початкової школи.

Так, педагогічний колектив початкової школи №322 міста Києва протягом чотирьох років працює над проблемою впровадження зазначеного методу. Таку ідею підказали ділові партнери із початкової школи на Райфайзенштрассе міста Мюнхена. У Німеччині метод проектів широко відомий та популярний. Він застосовується у формі проектних днів один раз на рік і, за словами колег, радо очікується учнями.

У 2001 році вчителі школи №322 апробувати проектний метод у формі проектного тижня. На педагогічній раді обрали загальну тему заходу: „Довкілля”, а також підтеми для кожного вчителя, наприклад, „Природні таємниці”, „Рослинне царство”, „Як виникло життя на Землі”, „Давні рослини і тварини”, „Традиції українського народу і здоров'я”, „Особливості національної кухні”, „Диво дивнее природи – яйце”, „Ігри – це не іграшки”.

За місяць до проектного тижня на засіданні методичного об'єднання вчителі обговорили зміст теми та організаційний аспект. За два тижні кожен вчитель презентував візитівку власного проекту, в якій містилася лише загальна інформація про тему та орієнтовний план. Зауважимо, що прізвища вчителів – керівників проектів не повідомлялися з тією метою, щоб учні при виборі теми прийняли рішення самостійно з власного інтересу до неї. Протягом тижня діти обирали тему, про що потім повідомили класного керівника: на окремому аркуші кожен учень вказав три теми, які стали йому до вподоби. Ініціативна група вчителів обробила отриману інформацію та склала перелік учасників кожного проекту, до якого входили як учні різних класів, так і різних паралелей. За тиждень до проектного дня керівники проектів організували для своїх груп *консультації*, на яких розподілили між учасниками обов'язки, обговорили ідеї майбутніх проектів, склали індивідуальні плани роботи, визначили способи збору та аналізу інформації, визначилися у формі втілення практичних результатів, обумовили критерії оцінки. Далі тривав *пошуково-виконавчий* етап: підбір та систематизація матеріалів відповідно до ідеї та жанру проекту.

- Власне день проекту можна умовно поділити на такі *етапи*:
- перший – *організаційний* (школярі приходять до вказаного кабінету, готують необхідні для роботи матеріали),
 - другий – *пізнавальний* (учасники проекту обмінюються інформацією з теми);
 - третій – *дослідницький* (проводяться експерименти, дослідження тощо);
 - четвертий – *творчий* (отримані знання втілюються у матеріальну форму);
 - п'ятий – *підсумковий* (підготовка до презентації результатів проекту).

Насамкінець, кожна група подає виконані творчі роботи на загальношкільну виставку, з якою ознайомлюються батьки та гості школи наступного після проекту дня. У класах обговорюються проведені заходи, дається їм оцінка, висловлюються побажання на майбутнє.

У 2002 році робота над проблемою впровадження проектного методу в шкільній практиці була продовжена. Загальною стала тема „Екологія” з підтемами: „Шкідливі та корисні мікроорганізми”, „Забруднення Світового Океану”, „Блакитні очі планети”, „В Червону книгу ми занесли світ неповторний і красивий”, „Цукор – друг чи ворог”, „Царство флористики”, „Великі мандрівки води”, „Ми – пасажери унікального космічного корабля „Планета Земля”” та інші.

- *За предметно-змістовою сферою* – це міжпредметні проекти.
- *за домінуючою діяльністю* – ознайомлювально-орієнтуючі, творчі;
- *за характером координації* – безпосередній (гнучкий);
- *за характером контактів* – серед учнів всієї школи.

Цільова стратегія проекту: охорона та турбота про збереження природного середовища від забруднення, знищення та

виснаження. *Провідна ідея проекту* така: діти і дорослі різноманітними засобами, діями, акціями привертають увагу до проблеми у сфері екології і запроваджують певні заходи у взаємодії людини і природи.

Педагогічна цінність методу проектів виявляється у таких ознаках: сприяє збереженню та розвитку індивідуальності дитини, її потенційних здібностей, створенню мотивації навчання, розвитку пізнавальних інтересів, формуванню особистісних та вольових якостей: самостійності, творчості, працелюбності, наполегливості, організованості в роботі. Природно створюється ситуація, в якій учні засвоюють та застосовують знання на практиці – поєднується пізнавальна і перетворювальна діяльності. Враховуються вікові особливості школярів, наприклад, швидко отриманий результат праці (відомо, якщо його відкласти на перспективу, страждає мотивація навчання).

Метод проектів позитивно впливає на *емоційний стан* дітей. Цьому сприяють:

- успіхи у здобутті інформації,
- нестандартна форма занять,
- можливість співпрацювати з учнями різновікових груп,
- самостійність у виборі теми,
- визначені стимули,
- відсутність вимушеного керівництва з боку вчителів,
- можливість поділитися життєвим досвідом,
- творчий підхід.

Метод проектів підпорядковується *принципу гуманізації* освіти: відсутність бальної оцінки дає можливість слабковстигаючим учням відчувати успіх, відзначення особистих та колективних досягнень дітей через само– та самооцінювання. Цінним також є те, що учні вчать самостійно знаходити знання, набувають вміння користуватися джерелами інформації: книгами, періодикою, аудіовізуальними та комп'ютерними засобами.

„Я знаю, для чого мені потрібно все, що я пізнаю, і де та як я можу ці знання застосувати”, – ось головна теза сучасного

розуміння методу проєктів, яка є привабливою для багатьох освітніх систем, що прагнуть знайти розумний баланс між академічними знаннями та практичними вміннями.

Література

1. Вашенко Г., Загальні методи навчання. – Київ: Українська Видавнича Спілка, 1997. – с. 331-360.
2. Дьюї Дж., Школа и общество. – Москва, 1925.
3. Нариси історії українського шкільництва (1905-1933) / За ред. О. Сухомлинської. – Київ: Заповіт, 1996.
4. Нікітіна Ю., О. Метод проєктів у шкільному житті // Початкова освіта. – 2003. – № 14. – с. 2.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е. С. Полат. – Москва, 2000. – с. 64-109.
6. Перспективні освітні технології: Навчально-методичний посібник / За ред. Г.С. Сазоненко. – Київ: Гопак, 2000. – с. 114-134.
7. Селевко Г. К., Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – Москва: Народное образование, 1998. – с. 91-111.

Streszczenie

W artykule *Metoda projektów we współczesnej szkole podstawowej* omawia się cechy charakterystyczne tytułowej metody oraz historię jej powstania, ze szczególnym uwzględnieniem jej dziejów na Ukrainie. Chociaż w przeważającej części metoda ta wykorzystywana jest w starszych klasach, to nie brakuje również na Ukrainie nauczycieli wykorzystujących ją podczas nauczania dzieci szkół podstawowych. Autorka opisuje wyniki wprowadzenia metody projektów na przykładzie jednej ze szkół Kijowa. Były tam realizowane interdyscyplinarne projekty pt. „Przyroda” oraz „Ekologia”. Podkreśla się wielki wpływ tej metody na rozwój twórczego myślenia uczniów, nawiązanie współpracy w grupie, wypracowywanie sposobów poszukiwań informacji i wykorzystania nowych umiejętności w życiu codziennym.

Лариса Паламарчук

Роль вчителів природничих дисциплін у формуванні соціоекологічних знань учнів

Психолого-педагогічною і методичною наукою, передовим досвідом вчителів та всією шкільною практикою навчальних закладів України накопичений досить вагомий матеріал з проблеми екологічного навчання та виховання учнів. Це дає можливість поставити нові завдання і розв'язувати їх з урахуванням узагальненого досвіду і досягнень сучасної методики викладання природничих дисциплін. Проте сучасні шкільні підручники, посібники з методики викладання природничих дисциплін не повністю розкривають сутність соціоекологічних явищ і процесів, що відбуваються між людиною і природою у трансформованому середовищі, що виникло під впливом господарської діяльності людини.

Аналіз шкільної практики показує, що проблема формування соціоекологічних знань учнів ще слабо розв'язується у процесі навчання природничих дисциплін. Відсутність навчального матеріалу в підручниках та посібниках викликає значні труднощі в щоденній практичній діяльності вчителів географії, біології, фізики, хімії, екології, валеології. Розв'язання проблеми вимагає нових педагогічних досліджень, пошуку нових підходів до оновлення та удосконалення змісту, форм, методів та прийомів навчання природничих дисциплін.

Більшість сучасних підручників з педагогіки та методики викладання природничих дисциплін здебільшого розкривають питання екологічного навчання і виховання учнів та формування в них екологічної культури. Загальні проблеми формування екологічної культури розкриваються в працях українських вчених К. М. Ситника, М. Г. Дробнохода, В. С. Крисаченка, Г. О. Білявського, Л. І. Бутченко, М. А. Голубця, В. С. Джигиря, Ю. А. Злобіна, Н. В. Кочубея, М. М. Назарука та інших. Педа-

гогічні аспекти проблеми розкриваються у працях І. Д. Бега, Н. М. Туринської, А. С. Волкової, В. В. Вербицького, В. П. Корнеєва, Л. І. Круглик, О. В. Плахотнік, Н. О. Пустовіт, Г. П. Пустовіта, О. Л. Прусакової, А. М. Ясинської та інших. Питаннями екологічної освіти та виховання займаються вчені не лише природничого і психолого-педагогічного напрямів, а й філософи, теологи, філологи, мистецтвознавці та інші.

З перших днів перебування дитини в школі вчитель допомагає їй пізнати світ, навчає любити природу та охороняти її багатства. Цьому сприяють організація спостережень за явищами природи, станом погоди, за довкіллям, за господарською діяльністю людей, проведення екскурсій до різних природних об'єктів, здійснення уроків серед природи.

Формуючи в учнів науково-природничу картину світу, вчителі географії, біології, фізики, хімії, екології та валеології розкривають основні закони і закономірності розвитку Землі як планети та всього живого на ній. Крім того, педагоги наголошують, що людина і людство в цілому пов'язані з природним середовищем, залежить від тих процесів, які відбуваються там. Вивчаючи шкільні природничі дисципліни, досвідчені вчителі наголошують, що без знань про навколишнє середовище людина не може існувати. Сьогодні не достатньо знань про природу взагалі, необхідно знати закони, закономірності виникнення, розвитку і співіснування як окремих об'єктів, так і їх угруповань на локальних, регіональних і планетарних рівнях.

Досвідчені вчителі знають, що знання – це „...особлива форма духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності, яка характеризується усвідомленням їх істинності...” [1]. Вони усвідомлюють, що знання виражаються у поняттях, судженнях, умовиводах, концепціях, теоріях. І саме через ці категорії формують знання учнів. Шляхом цілеспрямованого навчання вчителі передають учням наукові знання. Невід'ємними якостями справжніх знань є їх систематичність, усвідомленість, осмисленість. Як підкреслює академік Гончаренко С.У., „...знання, виступаючи складовою світогляду людини, значною

мірою визначають її ставлення до дійсності, моральні погляди й переконання, вольові риси особистості, характер..." [1].

Під час вивчення природничих дисциплін вчителі спостерігають, що саме знання є одним із джерел нахилів та інтересів дитини, вони стають необхідною умовою розвитку їх здібностей та обдарувань. Проте робота вчителів природничих дисциплін повинна зводитись не лише до того, щоб учні міцно знали географію, біологію, хімію, фізику. Від вчителя сьогодні вимагається сформувати у сучасного школяра культуру поведінки у природі та соціумі. Такий напрям у педагогічній діяльності викликаний сучасними соціальними процесами в суспільстві і ґрунтується на дослідженнях сучасної педагогічної та психологічної науки.

Сучасні екологічні знання стають більш "соціалізованими". Виникла галузь екології – соціоекологія, звідси – поява соціоекологічних знань у шкільних курсах природничих дисциплін. Соціальна екологія стає повноправною наукою, часткою загальнолюдського знання. Соціоекологія формується як наука про закони, принципи і методи оптимізації суспільства і природи [2].

Розповідаючи учням про історію розвитку соціальної екології, вчителям необхідно розкривати роль геніального українського вченого В.І. Вернадського. Акцентуючи увагу школярів, педагоги наголошують на те, що особливе місце в розробці проблем соціальної екології посідає концепція вченого про ноосферу, яка є прогностичною. Саме вчення В.І. Вернадського збагатило уявлення про стан соціуму шляхом природничо-наукового і соціального синтезу та виділення природи як найвищої цінності людського буття. Вчений вважав, що ноосфера є вищою стадією розвитку біосфери. А під впливом розвитку науки і пізнання біосфера має стати ноосферою, тобто цариною розуму, де панують закони мудрості та гармонії. У наш час сформувалась її частина – соціосфера. Вчений-еколог Назарук М.М. відзначає, що „...соціосфера – це самоорганізована, само регульована планетна система, до складу якої належить біосфера, інші – охоплені виробничою діяльністю геосфери та

прилеглий до Землі Космос і людське суспільство з усіма наслідками його господарської і розумової діяльності...” [3]. Учнім слід знати, що соціальна екологія поряд із загальною екологією, біоекологією, екологією людини, прикладною екологією є основним розділом сучасної екологічної науки. Вчителі природничих дисциплін наголошують учням про те, що соціальна екологія – це галузь знань, яка вивчає людське суспільство в аспекті його відповідності з особливостями природного середовища.

Розповідаючи учням про дослідження вчених, вчителі стверджують, що прикладними складовими соціальної екології є: екологія людини, інженерна екологія, урбоекологія, екологія промислової діяльності, екологія сільського господарства, екологія транспорту, геоекологія, хімічна екологія, екологія культури, проблеми екологічної освіти, рекреаційна екологія тощо [4].

Уважно слухаючи вчителя, учні запам’ятовують, що соціальна екологія – це розділ сучасної екології, де вивчається специфічна роль людини в доквіллі не як біологічного виду, а як соціальної істоти, відмінності цієї ролі від інших живих істот. Цей розділ науки вивчає шляхи оптимізації взаємовідносин людського суспільства з природою, тісно пов’язаний з етнографією і соціологією. У подальшому учні роблять висновок, що соціоекологія займається формуванням екологічної свідомості, екологічної культури, вивченням і формуванням законів про екологічне природокористування, формуванням принципів і критеріїв екологічного менеджменту, контролю і бізнесу, соціально-екологічним моніторингом, формуванням основ локальної, регіональної та глобальної екологічної політики. Як висновок, у зошитах учнів може з’явитись схема, яка пояснює складові сучасної соціальної екології:

Екологія XXI століття

Соціальна екологія

Екологічна освіта

Екологічна культура

Екологічне право

Етнічна екологія

Екологія і демографія
Екологія і релігія
Екологічна психологія
Екологічний менеджмент
Екологічний бізнес

Письмовий запис учнями визначень, нових понять, побудова схеми сприятимуть їх міцному запам'ятовуванню, розумінню, усвідомленню і використанню навчального матеріалу в подальшому. Процес ознайомлення учнів з соціоекологічними знаннями сприятиме результативності екологічної освіти, метою якої є формування особистості з екологічною свідомістю.

Система соціоекологічних уявлень дозволяє особистості знати, що і як відбувається у світі природи між людиною і природою, і як необхідно поводитись з точки зору екологічної доцільності. Проте багаж цих знань не гарантує правильної екологічної поведінки особистості, для цього ще необхідне і відповідне відношення до природи, яке визначає мету, мотиви, готовність вибирати ті чи інші стратегії поведінки, тобто стимулює поступати екологічно доцільно. Система теоретичних знань створює базу для формування умінь, навиків та вибору взаємодії з природою. Екологічна освіта має універсальний, міждисциплінарний характер. Екологічне навчання здійснюється не лише під час вивчення природничих дисциплін, воно повинно увійти у зміст всіх форм навчання і школярів, і дорослих.

Навчальний зміст шкільних природничих дисциплін створює міцну наукову базу для розуміння учнями взаємовідносин між людиною і навколишнім середовищем. Вони розуміють, що реальне природне середовище антропогенне змінене і трансформоване під впливом діяльності людини. Соціальні чинники активно впливають на оточення людини і формують його. Людина не тільки перетворює та видозмінює природу, а й сама вимушена пристосовуватися до багатозначних наслідків своєї власної діяльності. Створений предметний світ поступово заміщує природні зв'язки, і людина починає діяти вже не як „сама при-

рода”, а як унікальна „сила цивілізації” [3]. Зростаючий руйнівний вплив штучного світу на природні процеси стає історичною ознакою розвитку нашої цивілізації. Учні знають, що географічне (навколишнє) середовище складається із природного та техногенного середовища. Розрізняють і соціокультурне середовище довкілля. Під ним розуміють створений людством духовний світ, що охоплює національні, соціальні, економічні, політичні та інші суспільні відносини і вироблені людством протягом всієї історії духовні та культурні цінності, які впливають на людей, формують їхній світогляд, зокрема обумовлюють поведінку в сфері взаємовідносин з навколишнім середовищем [5].

Ознайомлюючи учнів з терміном „людське суспільство”, вчителі підкреслюють, що сучасне людське суспільство складається із спільноти людей, пов’язаних між собою матеріальними (виробничими) і духовними відносинами антропогенних та соціокультурних факторів, які прямо чи опосередковано впливають на життя і господарську діяльність суспільства. Соціальні компоненти середовища життя людей представлені різними групами населення, класами, національними спільнотами, релігійними течіями. Сучасний соціум складається із життєвого та соціокультурного середовища. Суспільство існує у природному середовищі, його ресурсами задовольняє свої потреби і перетворює його, створюючи при цьому духовний світ людини.

Людство зі своїм виробництвом та культурою стало складовою частиною біосфери, соціосферою. Соціосфера – це зона життя людського суспільства. Люди привнесли в життя біосфери принципово нові економічні, соціальні, загальнокультурні та технічні феномени і тим якісно змінили біосферні процеси [6].

Проте при цьому одні людські спільноти (етноси, народи) живуть у злагоді з природою, а інші – залишають по собі руйну, в одних випадках людська діяльність породжує гармонію ландшафтів і екосистем, а в інших – довкілля перетворює на пустку.

Озброївшись знаннями з біології, географії, фізики, хімії, випускник сучасної школи розуміє, що життя у третьому тися-

чолітті знаходиться під владою технократичної парадигми мислення, а вихід з екологічної кризи потребує контролю за використанням промислових технологій, прийняття природоохоронних законів, створення „екологічно чистих” виробництв.

Вчителі природничих дисциплін, розкриваючи закони соціоекологічного розвитку, наголошують на тому, що „екологічний дефіцит” дуже обмежить доступ людей у майбутньому до баз ресурсів, які забезпечують життєдіяльність. У глобальних масштабах це може викликати ситуацію паніки, загострення конкуренції, девальвації моральних цінностей людини.

В цілому соціоекологічні знання допоможуть майбутнім поколінням орієнтуватися на екологічну доцільність, уникати протиріч між людиною і природою, сприймати природні об’єкти як повноправні суб’єкти і партнери, підтримувати баланс взаємодії людини з природою. Нова екологічна свідомість, озброєна міцними екологічними знаннями, кардинально змінює поведінку молодих людей по відношенню до природи, допомагає формувати систему умінь, навиків (технологій) і стратегію співжиття з природою.

Якщо формування екологічних (соціоекологічних) знань, умінь та навиків – це завдання вчителів природничих дисциплін, то формування відносин до природи, мети та мотивів взаємодії з нею, готовності вибирати доцільні стратегії діяльності – це завдання всіх педагогів, всієї громадськості.

Досвід педагогічних колективів шкіл країни свідчить про те, що екологічне навчання і виховання має універсальний, міждисциплінарний характер, тому воно повинно увійти до змісту всіх форм освіти підростаючого покоління.

Завдання вчителів полягають у розкритті учням причин сучасних соціокриз, формування в них міцних знань та їх екологічної культури.

Основними показниками екологічної культури вчені визначають:

- знання загальних закономірностей розвитку природи і суспільства;

- усвідомлення природної першооснови та еволюції людства;
- розуміння соціальної обумовленості взаємовідносин людини з природою;
- подолання споживацького ставлення до природи;
- уміння передбачити наслідки впливу діяльності людини на природу;
- піклування про навколишнє середовище;
- раціональне природокористування;
- дбайливе ставлення і збереження природних умов і природних ресурсів [7], [8].

Разом з тим екологічні знання, розуміння ситуації, екологічна компетентність, екологічна грамотність і активна громадська позиція молодого покоління допоможуть поліпшити екологічну та соціальну ситуацію. Від правильно вибраного напрямку людської діяльності залежить і еволюційний процес майбутнього цивілізації, і усього світу, і космосу. Людський аналіз пізнання всесвіту, космосу, космічних закономірностей з погляду його виникнення, становлення і розвитку формує світогляд як фундаментальну інтегративну цілісність розуму, волі, уяви, віри, чуття, інтелекту, дії. Це свідчить про те, що сучасній людині крайне необхідні соціально-екологічні знання, які допоможуть їй мислити у планетарному аспекті, створювати основу гармонізації взаємодії з природою шляхом раціонального природокористування і розумного співжиття.

Старшокласники повинні знати, що світ зіткнувся з проблемами посилення злиднів, голоду, хвороб, неграмотності і тривалої деградації екологічних систем, від яких залежить наш добробут. Проблема сталого розвитку турбує всі країни світу. Вчителі пояснюють, що під сталим розвитком розуміють процес гармонізації продуктивних сил, забезпечення задоволення потреб всіх членів суспільства за умови збереження і поетапного відтворення цілісності природного середовища, створення можливостей для рівноваги між його потенціалом і вимогами людей

усіх поколінь. Старшокласники усвідомлюють, що сталий розвиток узагальнює в собі процес виживання і відтворення генотипу нації, активізацію ролі кожної окремої людини в суспільстві, забезпечення її прав і свобод, збереження природного середовища, формування умов для відновлення біосфери та її локальних екосистем, орієнтацію на зниження рівня антропогенного впливу на довкілля й гармонізацію розвитку людини і природи.

В процесі організації методичної роботи з вчителями не тільки природничих, а й математичних, гуманітарних шкільних дисциплін є великі можливості обирання напрямків удосконалення педагогічної майстерності саме з питань формування соціоекологічних знань та екологічної культури учнів. Соціоекологічні знання та екологічна культура мають стати складовою у формуванні світогляду школярів і мірилом практичної дії в майбутньому у сфері природокористування, певною запорукою порятунку довкілля і забезпечення сталого розвитку і поступу людської цивілізації. В процесі вивчення навчальних тем вчителі повинні знаходити час і місце для передання сталого досвіду розумного природокористування не тільки попередніми поколіннями, а й з практики сьогодення, коли посилюється усвідомлення необхідності шанобливого ставлення до природи, коли світова спільнота прийме природну рівновагу і гармонію найвищою цінністю життя.

Найбільш поширеним шляхом вивіщення соціоекологічної кваліфікації учителів є їх самоосвіта, головним джерелом якої є масова інформація. Шляхом самоосвіти вчитель знайомиться з новинками соціальної, екологічної, психологічної, педагогічної літератури, де знаходить рекомендації щодо екологічного навчання та виховання школярів. Це створює міцну основу для організації вчителем психолого-педагогічних досліджень.

Під час складання навчальних програм з різних шкільних предметів настав час включати соціоекологічні питання до всіх предметів: від філософії і соціології до географії та етики. Екологічна освіта та культура повинні стати невід'ємною складовою

частиною середньої, спеціальної та вищої освіти. Передання знань, умінь та навичок – це завдання спеціалістів – викладачів екології, біології, географії, а формування ставлення до природи, мету, мотиви взаємодії з нею, готовність вибрати екологічно доцільну діяльність – це завдання всіх педагогів. Екологічну кризу подолають не спеціалісти з охорони навколишнього середовища, а спеціальна система екологічної освіти з цілеспрямованим соціоекологічним вихованням і формуванням екологічної культури у людей. Екологічна освіта має універсальний, міждисциплінарний характер, тому повинна увійти до складу всіх форм освіти і виховання.

Література

1. Гончаренко С., Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – с. 137.
2. Злобін Ю. А., Кочубей Н. В., Загальна екологія: Навчальний посібник. – Суми: ВТД „Університетська книга”, 2003. – с. 336.
3. Назарук М.М., Основи екології та соціології. Навчальний посібник. – Вид. 2–ге, доповнене. – Львів: Афіша, 2000. – с. 76.
4. Білявський Г. О., Бутченко Л. І., Навроцький В. М., Основи екології: теорія та практикум. Навчальний посібник. – Київ: Лібра, 2002. – с. 11–15.
5. Бачинський Г. О., Основи екології. – Київ, 1995. – с. 10.
6. Голубець М. А., Від біосфери до соціосфери. – Львів: Поллі, 1997. – с. 14.
7. Крисаченко В. С., Екологічна культура: теорія і практика. – Київ: Заповіт, 1996. – с. 13–21.
8. Яремчук І. Г., Економіка природокористування. – Київ: Пошуково-видавниче агентство „Книга Пам’яті України”, Видавничий центр „Просвіта”, 2000. – с. 25–27.

Streszczenie

W artykule *Rola nauczycieli przedmiotów przyrodniczych w formowaniu społeczno-ekologicznej wiedzy uczniów*, ukazując największe zagrożenia współczesnego świata (są to: degradacja środowiska),

wiska naturalnego, bieda, głód, choroby, niska świadomość ekologiczna społeczeństw), Autorka dokonuje przeglądu ukraińskich podręczników szkolnych do geografii, chemii, biologii, fizyki, ekologii pod kątem zawartości treści ekologicznych. Następnie przedstawia ramowy program wprowadzania podczas lekcji z przedmiotów przyrodniczych elementów nowej dziedziny ekologii – socjologii ekologicznej. Dziedzina ta przedstawia sposoby optymalizacji stosunków między człowiekiem a naturą, jak również proponuje metody formowania się kultury ekologicznej wśród dzieci i młodzieży.

Noty o autorach

Prof. dr hab. Franciszek Adamski
Krakowska Szkoła Wyższa im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków, Polska.

Prof. dr hab. Tadeusz Aleksander
Uniwersytet Jagielloński,
Krakowska Szkoła Wyższa im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków, Polska.

Mgr Iwona Babuška
Uniwersytet Jagielloński,
Krakowska Szkoła Wyższa im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Uniwersytet
Jagielloński, Kraków, Polska.

Mgr Karolina Baszarkiewicz
Doktorantka, Uniwersytet Jagielloński, Kraków, Polska.

Dr hab. Jan Fenczyn
Akademia Wychowania Fizycznego,
Krakowska Szkoła Wyższa im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków, Polska.

Dr Patrycja Huget
Uniwersytet Jagielloński,
Krakowska Szkoła Wyższa im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków, Polska.

Dr Grzegorz Iniewicz
Collegium Medicum Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, Polska.

Dr Barbara Józefik
Krakowska Szkoła Wyższa im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków, Polska.

Prof. dr hab. Maria Kapiszewska
Uniwersytet Jagielloński,
Krakowska Szkoła Wyższa im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków, Polska.

O. I. Krasota
Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy, Ukraina.

Prof. KSW dr Małgorzata Leśniak
Krakowska Szkoła Wyższa im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego,
Uniwersytet Jagielloński, Kraków, Polska.

Dr Teresa E. Olearczyk
Akademia Pedagogiczna w Krakowie,
Krakowska Szkoła Wyższa im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków, Polska.

Oksana Onoprijenko
Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy, Ukraina.

Dr Zbigniew Orbik
Krakowska Szkoła Wyższa im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków, Polska

Dr Katarzyna Ornacka
Uniwersytet Jagielloński, Kraków, Polska.

Łarysa Pałamarczuk
Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy, Ukraina.

Dr Anna Panek
Krakowska Szkoła Wyższa im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego,
Akademia Pedagogiczna, Kraków, Polska.

Łucyna Przewoźniak
Collegium Medicum Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, Polska.

Prof. dr hab. Krystyna Slany
Uniwersytet Jagielloński,
Akademia Górniczo-Hutnicza, Kraków, Polska.

Mgr Beata Superson-Polowiec
Akademia Wychowania Fizycznego, Kraków, Polska.

Prof. dr hab. Stanisław Szumpich
Krakowska Szkoła Wyższa im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków, Polska.

Prof. dr hab. Jan Szmyd
Krakowska Szkoła Wyższa im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków, Polska.

Prof. dr hab. Andrzej Szyszko-Bohusz
Krakowska Szkoła Wyższa im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków, Polska.

Dr Marek Tański
Akademia Pedagogiczna w Krakowie, Krakowska Szkoła Wyższa im. Andrzeja
Frycza Modrzewskiego, Kraków, Polska.

Dr Jan Usiądek

Krakowska Szkoła Wyższa im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków, Polska.

Galina Volchenkova

Instytut Pedagogiczny, Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy, Ukraina.

Mgr Katarzyna Wójcik

Krakowska Szkoła Wyższa im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków, Polska.

Prof. Mykoła Yevtuch

Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy, Ukraina.

Dr Janusz Ziarko

Krakowska Szkoła Wyższa im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków, Polska.

