TOM
XXV
2/2021

Family Upbringing

Wychowanie w Rodzinie

Pod redakcją Stefanii Walasek, Ewy Jurczyk-Romanowskiej i Ewy Musiał

WYCHOWANIE W RODZINIE
FAMILY UPBRINGING

Tom XXV (2/2021)

UNIWERSYTET WROCŁAWSKI

WYCHOWANIE W RODZINIE
FAMILY UPBRINGING

Tom XXV (2/2021)

Pod redakcją
Stefanii WALASEK
Ewy JURCZYK-ROMANOWSKIEJ
Ewy MUSIAŁ

Wrocław 2021

Redaktor naczelny czasopisma „Wychowanie w Rodzinie”
Stefania WALASEK

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

Sekretarz redakcji
Ewa MUSIAŁ

Rada Naukowa
Marija BARKAUSKEITE, Folco CIMAGALLI, Ahmet ECIRLI,
Inese JURGENA, Marie MAREČKOVA, Bożena MATYJAS, Grzegorz MICHALSKI,
Katarzyna OLBRYCHT, Irena STONKUVIENĖ, Alicja SZERLĄG, Maciej SZOSTAK,
Władysława SZULAKIEWICZ, Bogusław ŚLIWERSKI, Adnan TUFEKČIĆ

Redaktorzy tematyczni
Stefania WALASEK, Ewa JURCZYK-ROMANOWSKA, Ewa MUSIAŁ

Zespół Redakcyjny
Aleksandra ASZKIEŁOWICZ, Sylwia BOKUNIEWICZ, Joanna DARDA-GRAMATYKA,
Beata DZIAŁA, Krystyna DZIUBACKA, Joanna GOLONKA-LEGUT,
Jacek GULANOWSKI, David HARROLD, Monika HUMENIUK, Luba JAKUBOWSKA,
Marta KONDRACKA-SZALA, Anna KORYCIŃSKA, Marta KOSZCZYC,
Piotr KWIATKOWSKI, Joanna MALINOWSKA, Aleksandra MARCINKIEWICZ-WILK,
Ewa MUSIAŁ, Edyta SADOWSKA, Marcin SZALA, Magda WIETESKA, Kamila WYLĘGŁY

Redakcja językowa i korekta
Joanna DARDA-GRAMATYKA, David HARROLD
Anna KORYCIŃSKA, Anna LUBIŃSKA, Kamila WYLĘGŁY

Skład i łamanie
Robert BŁASZAK

Projekt okładki
Artur BUSZ

Na okładce reprodukcja obrazu:
Wojciech Gerson, *Rodzina wieśniacza* (1854)

Wydawca:
Wydawnictwo Naukowe EDUsfera. Ewa Jurczyk-Romanowska

Adres redakcji
Instytut Pedagogiki Uniwersytet Wrocławski
ul. Dawida 1, 52-522 Wrocław

Wydanie publikacji sfinansowane przez EDUsfera. Ewa Jurczyk-Romanowska
Wersja drukowana jest wersją pierwotną.
Wersja elektroniczna jest dostępna na stronie internetowej: www.wwr.uni.wroc.pl

Druk i oprawa:
druk-24h.com.pl
ISBN 978-83-963802-4-1
ISSN 2082-9019
e-ISSN 2300-5866
CC-BY-SA 4.0

Spis treści

Od Redakcji 9

Małgorzata KRAKOWIAK
Wychowanie w rodzinie włościańskiej w świetle listów czytelników „Zorzy” (1905–1918) 13

Ryszard ŚLĘCZKA, Adam RUTA
Nauczyciel i wychowawca Profesor Zygmunt Ruta (1932–2021) – życie i nauka . . . 25

Mirosław KOWALSKI
Edukacyjne konteksty katolickiej nauki społecznej w ujęciu Jana Pawła II (analizy i refleksje) 41

Marek BUDAJCZAK
Podstawowe pojęcia namysłu nad moralnością 53

Katarzyna FORECKA-WAŚKO
Wolność dziecka w koncepcjach pedagogicznych Emila Jaques-Dalcroze’a i Janusza Korczaka 71

Katarzyna KMITA-ZANIEWSKA
Swobodna zabawa w przedszkolu – ku edukacyjnej wolności 81

Rozalia LIGUS
„Jesteśmy ludźmi o dwóch sercach. Pierwsze zostało w Bośni, a drugie bije dla Polski”. Międzypokoleniowe konceptualizacje tożsamości w rodzinie dolnośląskiej – perspektywa biograficzna 99

Halina GUZY-STEINKE
Norma wzajemności w środowisku rodzinnym. Relacje dzieci z rodzicami w kontekście wzajemności 127

Jarosław CZEPCZARZ, Agata CZEPCZARZ
Znaczenie opieki nad wnukami w jakości życia osób w podeszłym wieku 139

Marta CZECHOWSKA-BIELUGA, Agnieszka LEWICKA-ZELENT
Zadowolenie z małżeństwa – przegląd badań 155

Piotr KWIATKOWSKI
Funkcjonalność wychowawcza rodziny generacyjnej i osobowość wrażliwa a przystosowanie zawodowe. Pośrednicząca rola resilience-cechy 173

Tamara ZACHARUK, Sławomir SOBCZAK
Predykcyjna rola modeli socjalizacji w przewidywaniu kompetencji młodzieży w starszym wieku szkolnym 195

Joanna SZAFRAN, Anna CWOJDZIŃSKA
Życzliwość, jako istotny element edukacji społeczno-emocjonalnej na terenie szkoły: tłumaczenie i walidacja polskiej wersji szkolnej skali życzliwości (School Kindness Scale) – badania wstępne 219

Justyna ŚWIERCZYŃSKA, Beata PAWŁOWSKA
Zdrowie psychiczne u matek a style radzenia sobie ze stresem, poczucie koherencji i ocena funkcjonowania emocjonalnego, społecznego i behawioralnego dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu 239

Małgorzata PŁOSZAJ, Joanna KOSSEWSKA
Efektywność terapii poznawczo-behawioralnej – modyfikacja poziomu lęku i samooceny u rodziców dzieci z ASD 257

Emilia GRZESIAK
Terapia systemowa rodzin jako jeden ze sposobów rozwiązywania problemów dzieci i młodzieży 273

Agnieszka KOZŁOWSKA, Łukasz P. RATAJCZAK
Dyrektywa o godzeniu ról zawodowych i rodzinnych – czy okaże się punktem zwrotnym dla polityki rodzinnej w Polsce? 287

Mateusz MARCINIAK
Jakość kształcenia na uczelniach zagranicznych a mobilność edukacyjna studentek pedagogiki 305

Joanna SZCZYRBA-POROSZEWSKA
Znaczenie muzyki w domach rodzinnych studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej 321

Emilia OLEJNIK-KRUPA
Sprawność językowa uczniów edukacji wczesnoszkolnej w ocenie rodziców. (Nie)formalne oczekiwania a rzeczywistość 331

Alfabetyczny spis Autorów 343

Indeks 349

Contents

From the editorial board 11

Małgorzata KRAKOWIAK
Upbringing in a peasant family described in the readers' letters of the periodical „Zorza" (1905–1918) 13

Ryszard ŚLĘCZKA, Adam RUTA
Teacher and tutor Professor Zygmunt Ruta (1932–2021) – his life and science 25

Mirosław KOWALSKI
Educational contexts of Catholic social teaching as perceived by John Paul II (analyzes and reflections). 41

Marek BUDAJCZAK
The basic concepts of thinking on morality 53

Katarzyna FORECKA-WAŚKO
The child's freedom in the pedagogical concepts of Emil Jaques-Dalcroze and Janusz Korczak 71

Katarzyna KMITA-ZANIEWSKA
Free play in preschool. Towards educational freedom 81

Rozalia LIGUS
"We are the human beings with two hearts. The first one lives in Bosnia, and the second is beating in Poland". Intergenerational conceptualizations of identity in the Lower Silesian family – biographical perspective. 99

Halina GUZY-STEINKE
The norm of reciprocity in the family environment. The relationship between children and parents in the reciprocity context. 127

Jarosław CZEPCZARZ, Agata CZEPCZARZ
The significance of caring for grandchildren for the quality of life of elderly people . . . 139

Marta CZECHOWSKA-BIELUGA, Agnieszka LEWICKA-ZELENT
Marital satisfaction – a literature review 155

Piotr KWIATKOWSKI
Family of origin child-rearing functionality and hypersensitive personality in relation to occupational adjustment. The mediating role of resilience-trait 173

Tamara ZACHARUK, Sławomir SOBCZAK
The role of socialization models in predicting the competencies of students at an older school age 195

Joanna SZAFRAN, Anna CWOJDZIŃSKA
Kindness as an important element of social emotional education at school: translation and initial validation of the Polish version of the School Kindness Scale – a preliminary study 219

Justyna ŚWIERCZYŃSKA, Beata PAWŁOWSKA
Mental health symptoms in mothers of children with autism spectrum disorder and its relation to maternal coping styles, sense of coherence, and assessment of the child's emotional, social, and behavioural functioning 239

Małgorzata PŁOSZAJ, Joanna KOSSEWSKA
Effectiveness of cognitive-behavioural therapy – modification of the level of anxiety and self-esteem in parents of children with ASD 257

Emilia GRZESIAK
Systemic family therapy as one of the methods of solving problems of children and adolescents 273

Agnieszka KOZŁOWSKA, Łukasz P. RATAJCZAK
The EU work-life balance directive – will it be a game changer for family policy in Poland? 287

Mateusz MARCINIAK
The quality of the foreign higher education institutions and the international student exchange of female pre-service teachers 305

Joanna SZCZYRBA-POROSZEWSKA
The importance of music in the family homes of pre-school and early childhood students 321

Emilia OLEJNIK-KRUPA
Language skills of students in early childhood education, as assessed by parents. (In)formal expectations and reality 331

Authors in alphabetical order 343

Index 349

Od Redakcji

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

Idea powołania czasopisma o zasięgu ogólnopolskim a następnie międzynarodowym, które podejmowałoby szeroko rozumiane problemy rodziny w odniesieniu do przeszłości i współczesności powstała na początku 2010 roku w zakładzie Historii Edukacji Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego. Intencją pomysłodawców jest integrowanie przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych wokół tytułowego wychowania w rodzinie.

Przed czasopismem zostały postawione następujące cele:

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

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

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

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

Stefania Walasek
Ewa Jurczyk-Romanowska
Ewa Musiał

From the editorial board

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

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

The journal was established with the following aims:

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

"Family Upbringing" has been included in the List of Scientific Journals and Materials from International Conferences (Wykaz czasopism naukowych i materiałów z konferencji międzynarodowych) with a score of 70. The journal is ranked in such journal lists as DOAJ, Polindex, CEEOL, BazHum, Cejsh, CEON, ARIANTA, ERIH plus and Index Copernicus, which is why the papers published therein are increasingly more frequently quoted in academia. "Family Upbringing" is an Open Access journal, which means that the entire content can be accessed free of charge by users and the institutions which they represent. The users are entitled to read, download, copy, disseminate, print, and link the full versions of the papers without having to acquire permissions from the authors and the publisher. The rights are compatible with the definition of Open Access formulated by BOAI (Budapest Open Access Initiative) and Polish copyright regulations. The papers are published on the basis of the CC-BY-SA 4.0 (Recognition of the author – on the same conditions 4.0) expressed in the necessity to list the author and the place of the original publication every time.

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

Stefania Walasek
Ewa Jurczyk-Romanowska
Ewa Musiał

DOI: 10.34616/wwr.2021.2.013.024

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXV (2/2021)

nadesłany: 12.10.2021 r. – przyjęty: 22.11.2021 r.

Małgorzata KRAKOWIAK*

Wychowanie w rodzinie włościańskiej w świetle listów czytelników „Zorzy" (1905–1918)

Upbringing in a peasant family described in the readers' letters of the periodical „Zorza" (1905–1918)

Abstrakt

Cel. Celem artykułu jest wskazanie i omówienie wychowawczych działań stosowanych przez rodziny włościańskie. Działania te były opisywane w listach czytelników i publikowane w czasopiśmie „Zorza" i jego kontynuacjach w latach 1905–1918. Artykuł jest próbą odpowiedzi na pytania: Jak w listach oceniano wychowawcze wpływy rodziny i jakie postulaty formułowano? Jak w korespondencji publikowanej w prasie dla włościan opisywano realizacje opiekuńczo-wychowawczych zadań w rodzinach? Jakie zagrożenia dla rodziny – jej stałości i wychowawczej roli – wskazywano w korespondencji czytelników?

Metody. Analiza materiału źródłowego miała charakter jakościowy, zastosowano metody badań historyczno-pedagogicznych i prasoznawczych.

Rezultaty. W artykule opisano obszary wychowania w rodzinach włościańskich, które zdaniem korespondentów uważano za zaniedbane oraz wskazano formułowane przez nich postulaty zmian.

Słowa kluczowe: wychowanie w rodzinie, rodzina włościańska, „Zorza", prasa społeczno-kulturalna.

* **email: malgorzata.krakowiak@now.uni.lodz.pl**
Katedra Historii Wychowania i Pedeutologii, Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki, Pomorska 46/48, 91-408 Lodź, Polska
Department of the History of Education and Pedeutology, Faculty of Educational Sciences, University of Lodz, Pomorska 46/48, 91-408 Lodz, Poland
ORCID: 0000-0001-5724-301X

Abstract
Aim. The aim of the article was to indicate and discuss upbringing in peasant families, which was described in readers' letters published in the periodical „Zorza" and its continuations from 1905 until 1918. In the present article, the author tried to answer the following questions: How was the educational influence in the family assessed in the letters and what postulates were formulated? How was the implementation of care and educational tasks in the families described in the letters published in the peasants' press? What threats to the family, and its stability, and what educational role, were indicated in the readers' correspondence?
Methods. The readers' letters from the press were analysed qualitatively. The methods of historical, pedagogical and press research were used.
Results. The article describes the areas of upbringing in peasant families which, according to the correspondents, were considered neglected and indicated the postulates for changes they formulated.

***Keywords*:** family upbringing, peasant family, „Zorza" - periodical, socio-cultural press.

Przełom XIX i XX wieku, niosący zmiany modernizacyjne w społeczeństwie Królestwa Polskiego, przyniósł postulaty przeobrażeń edukacyjnych i wychowawczych. Zalecenia dotyczące organizowania i realizowania procesu wychowania dotyczyły głównie szkoły i rodziny (Jakubiak, Nawrot-Borowska, 2018). Szczególne znaczenie przypisywano działaniom środowiska rodzinnego, odpowiedzialnego za wychowanie młodego pokolenia w czasie zaborów. Za ważne uznawano kształtowanie postaw patriotycznych, religijnych, moralnych i obywatelskich, służących zachowaniu polskiej tożsamości oraz przygotowaniu młodzieży do działań, które w sprzyjających warunkach przyczynią się do odrodzenia państwa polskiego.

O znaczącej roli środowiska rodzinnego często pisano w publicystyce społeczno-kulturalnej Kongresówki – był to temat rozważań publicystów, działaczy społeczno-oświatowych, lekarzy. W polskiej historiografii czasopiśmiennictwo wielokrotnie wykorzystywano jako źródło do badań nad problemami oświatowo-wychowawczymi (Michalska, Michalski, 2010, 2013). W periodykach Kongresówki wiele pisano o życiu rodzinnym. Dużo uwagi poświęcano rodzinom włościańskim, reprezentującym najliczniejszą grupę mieszkańców Królestwa Polskiego. W przededniu I wojny światowej stanowili oni 65% społeczeństwa polskiego (Janczak, 1992). Omawianie w czasopiśmiennictwie problemów społecznych, pedagogicznych, oświatowych i ekonomicznych, których doświadczały rodziny włościańskie, pozwalało na opisanie publicystycznego obrazu tego środowiska wychowawczego. Wśród form prasowego przekazu szczególnym źródłem informacji była korespondencja czytelników. Źródła epistolograficzne zamieszczone w prasie wielokrotnie wykorzystywano do badań nad włościanami (Jurczyszyn, 2009; Krisań, 2008; Molenda, 1999; Krisań, 1998; Klawe-Mazurowa, 1983). W omówieniu zagadnień dotyczących rodzin włościańskich

wykorzystywano je rzadko, stanowiły jedynie część analizowanych materiałów publicystycznych (Mędrzecki, 2002) .

Podstawą źródłową artykułu jest korespondencja czytelników „Zorzy” zamieszczona w jednym z czasopism kierowanym do włościan, które najdłużej ukazywało się w Królestwie Polskim (Kmiecik, 1975)[1]. Periodyk wydawano w Warszawie w latach 1866–1939. Przez ponad 70 lat czasopismo przechodziło liczne przeobrażenia, zmieniało wydawców, tytuł i podtytuły, było zawieszane przez cenzurę i kolejno wznawiane. Początkowo „Zorza”, wydawana pod redakcją Józefa Grajnera, miała charakter zachowawczo-klerykalny (Kmiecik, 1966). Jej profil zmienił się od czasu objęcia redakcji przez Maksymiliana Malinowskiego. Od 1887 roku upowszechniano na jej łamach informacje o trendach w uprawie ziemi, gospodarowaniu, rozwoju spółdzielczości – pełniła więc ważną rolę edukacyjną (Kmiecik, 1976). Kolejna zmiana w profilu periodyku nastąpiła po odejściu M. Malinowskiego w 1907 roku. Od tego czasu w „Zorzy” zauważalne były wpływy Narodowej Demokracji (Koziolek, 2019).

Listy czytelników były stałą rubryką w rocznikach objętych regularną kwerendą, publikowano je w większości analizowanych numerów, ich częstotliwość i liczba zmieniała się wraz z przeobrażeniami tytułów (Sokołowska, Ossowska, 2000). Ze względu na bardzo długi okres ukazywania się periodyku zdecydowano o zawężeniu analizy korespondencji czytelników do okresu 1905–1918. Ziemie Kongresówki doświadczały wówczas silnych przemian społeczno-politycznych, w tym wydarzeń nadzwyczajnych, ruchów rewolucyjnych oraz odzyskania przez Polskę niepodległości. Był to także czas zwiększonego zainteresowania publicystów wychowaniem i edukacją młodego pokolenia Polaków, a tym samym – środowiskami wychowawczymi. Do analizy wybrano sześćdziesiąt listów, w których podejmowano problematykę wychowania w rodzinie włościańskiej. Autorami nadesłanej korespondencji byli: przedstawiciele inteligencji, nauczyciele, duchowni, działacze społeczno-oświatowi, włościanie i włościanki oraz adolescenci – najczęściej absolwenci i absolwentki szkół gospodarczych. Znaczna część autorów nie była możliwa do zidentyfikowania, listy podpisywano kryptonimami i inicjałami, tylko nieliczni informowali o swojej przynależności do grupy społeczno-zawodowej. Korespondencja czytelników „Zorzy” pełniła formę serwisu informacyjnego o ziemiach Królestwa Polskiego, zamieszcza-

[1] Czasopismo w omawianym okresie wielokrotnie zmieniało tytuł, utrzymywało jednak swą ciągłość programową. Sami czytelnicy i korespondenci, kiedy pisali o periodyku w latach 1906–1908, nadal odwoływali się do „Zorzy”, mimo że pismo ukazywało się pod innym tytułem. Regularną kwerendą objęto: „Zorza: pismo tygodniowe z rysunkami dla miast i gospodarzy rolnych po wsiach” (01.05.1905–22.12.1905); „Przegląd Polski: pismo społeczno-ekonomiczne i rolnicze” (03.02.1906–13.09.1906); „Zorza Warszawska: pismo tygodniowe społeczno-ekonomiczne i rolnicze” (4.10.1906–20.06.1907); „Pobudka: tygodnik społeczno-oświatowy z rysunkami dla wsi i miast” (2.01.1908–10.12.1908); „Zorza: pismo tygodniowe dla wszystkich” (01.01.1909–29.12.1918).

no listy z różnych guberni Kongresówki. Zagadnienia w nich poruszane najczęściej przedstawiano w podobnym układzie, dotyczyły one zbliżonych problemów włościan – kwestii społecznych, gospodarczych, ekonomicznych, gminnych i oświatowo-wychowawczych.

Badacze źródeł epistolograficznych podkreślają, że ich analizę powinno się prowadzić z ostrożnością i wskazują na najczęstsze trudności (Krisań, 2008). Problemy te dotyczą także zawartości korespondencji „Zorzy". Ze względu na to, że nie zachowały się oryginalne listy nadsyłane przez czytelników, nie można zweryfikować, czy redakcja periodyku wprowadzała w nich zmiany, czy i jak dokonywała selekcji materiału oraz czy na ostateczną zawartość listów miała wpływ cenzura zaborcy. Zagrożeniem wynikającym z tego typu źródeł jest ich jednostronność – periodyki skupiały wokół siebie grono czytelników, którzy byli zgodni z linią programową pisma. Nadesłana korespondencja była przeznaczona do publicznej wiadomości, więc redakcja mogła wybierać konkretne teksty, które miały służyć celom programowo-edukacyjnym czasopisma.

Wychowanie młodego pokolenia włościan poprzez wdrażanie go do uczestnictwa w życiu społeczno-gospodarczym wsi przyczyniało się do transmisji stylu wychowania charakterystycznego dla danej klasy społecznej (Szlendak, 2015). W korespondencji czytelników „Zorzy" wskazywano na działania rodzin związane z przekazywaniem norm, wartości i postaw. Wielu korespondentów, kiedy pisało o rodzinach włościańskich, konstatowało rzeczywistość, opisywało realizowane w nich działania opiekuńczo-wychowawcze i formułowało jednocześnie postulaty zmian. W listach czytelnicy zwracali szczególną uwagę na wychowanie młodzieży, co wiązało się z przypisywaniem jej ważnej roli w życiu społecznym na początku XX w. Młody czytelnik spod Kozienic (1910, 472), pisał: „Polska młodzież dzisiejsza, dorosła lub dorastająca[,] a raczej jej postępowanie, stanowi o dalszym dobrym lub złym losie biednej naszej ojczyzny. Jeżeli więc postępowanie dzisiejszej naszej młodzieży jest dobre, to śmiało patrzeć można w lepszą przyszłość kraju naszego: ale jeśli jest przeciwnie – to upadek kraju niechybny". Zwracano uwagę rodziców na konieczność podejmowania działań wychowawczych, które rozumiano jednocześnie jako wyraz troski o przyszłość Polski. Czytelnik M. Więtczak (1917, 289) przekonywał, że na los młodego pokolenia mają wpływ rodzice. Kierował takie słowa do matek: „Ażeby pokolenie nowe było zdrowe fizycznie i moralnie, ażeby przyszłość nasza była jasną, potrzeba koniecznie dzieci dobrze wychować. A do tego najwięcej przyczynić się może rozumna matka". Powinności wychowawcze rodziców wpisywano w działania kształtujące zręby niepodległego państwa, zaznaczano szczególną rolę matek.

W listach podkreślano priorytetowe znaczenie działań wychowawczych środowiska rodzinnego, ale niepokój korespondentów budziło ich nierealizowanie. Wielokrotnie wskazywano na problemy wychowawcze, opiekuńcze i zdrowotne, depre-

cjonowano na tej podstawie rolę rodziców. W części listów autorzy przypisywali środowisku rodzinnemu demoralizujący wpływ na dzieci i młodzież. Czytelnik A. Borkowski (1908, 231) opisywał rodzinę włościańską w słowach: „A w domu, pożal się Boże! Nędza panuje straszna, dzieci chodzą obdarte, nieubrane i często zimową porą chorują z przeziębienia; dobytek źle obrządzany, marnieje – i pomału całe gospodarstwo idzie na zagładę. […] zamiast zgody i miłości chrześcijańskiej, jaka powinna panować w każdej polskiej rodzinie, rozgościło się zło i czyste piekło panuje”. Problem ten opisywał także czytelnik spod Mazowiecka (1909, 8), który na łamach listu stwierdzał: „[…] rodzice nie dają im za młodu dobrego wychowania. I czemuż mamy zawdzięczać te złodziejstwa, rabunki, zabójstwa, czego wszędzie pełno. Wszystko wynika ze złego wychowania”. W liście z 1911 roku informowano, że część rodziców, mimo wiedzy o planach kradzieży cudzej własności, nie reagowała i pozwalała na takie działania. Innym niepokojącym przykładem, zdaniem korespondentów, było nakłanianie dzieci do przemocy wobec członków rodziny (Bochnia, 1911). W listach opisywano liczne działania rodziców, które sprzyjały utrzymywaniu niemoralnych zachowań dzieci (Listy czytelników, 1912; Podlasiak, 1913; Godzisz, 1913; Mieczkowski, 1916). Obserwatorzy życia włościańskiego wielokrotnie opisywali w korespondencji niewłaściwą socjalizację i postulowali wprowadzenie reform. Zwracano uwagę czytelników na konieczność kierowania procesem wychowania. Przywoływano sytuacje przekraczające normy społeczne, w których dzieci współtowarzyszyły rodzicom, i pokazywano potrzebę zmian.

Autorzy listów podkreślali niewystarczające działania rodziny w zakresie wychowania moralnego i obywatelskiego i ukazywali ich konsekwencje dla relacji z najbliższymi i społeczeństwa. Demoralizujące wzory i postawy rodziców przyczyniały się, zdaniem jednego z młodych korespondentów, do wychowywania próżniaków, „marnych i złych obywateli kraju” (A. Lub, 1910, 792). W listach czytelników „Zorzy” wielokrotnie wskazywano, że problemy te wynikały m.in. z form odpoczynku i zabawy, które zdaniem korespondentów były „bezużyteczne”, polegały na graniu w karty, tańcach, spożywaniu używek, „chuligańskich zachowaniach”. Widziano w tych działaniach zagrożenie dla moralności, więc przekonywano rodziców o konieczności zwrócenia uwagi na to, jak młodzież spędza czas wolny. Głoszono postulaty organizowania „pożytecznych rozrywek” na długie, jesienno-zimowe wieczory (J. W., 1910; Woś St., 1910; Naoczny świadek, 1911). Zachęcano rodziców do większego zaangażowania się w organizację czasu wolnego poprzez zwiększenie dostępu do książek i czasopism. Krytykowano postawy rodziców, które opisywał jeden z korespondentów: „Jeśli syn albo córka chce kupować gazety i książki, to mu ojciec mówi, że pieniądze marnuje, chyba że ma chęć zostać księdzem albo jakimś urzędnikiem, to dopiero wtedy może wydawać na książki” (Wądołowski, 1912, 7).

Niedostateczny poziom opieki ze strony rodziców, jak przekonywano w listach, przyczyniał się do szerzenia się zjawisk patologicznych wśród młodego pokolenia. Do najbardziej rozpowszechnionych należało spożywanie alkoholu i palenie tytoniu (Bezstronny, 1909). Wielokrotnie w listach podkreślano, że sięganie po używki spowodowane było przykładem dawanym przez rodziców (Młody czytelnik „Zorzy", 1911). W 1909 roku jeden z korespondentów pisał: „A co zaś tam, żeby taki młodzieniec miał chęć do czytania, to o tym nie ma mowy, bo skąd syn będzie czytał, kiedy u ojca tego nigdy nie widział, tylko papierosy i sam je pali" (Zielony, 1909, 825). Kolejny konstatował rzeczywistość w słowach: „W nich to wychowywali się [gorzelnia i karczmy – M.K.] nasi ojcowie, nic więc dziwnego, że choć karczmy dziś nie ma, oni swoje dzieci tak chowają, jak ich karczma wychowała" (J., 1908, 889). Opisywano brak konsekwencji wychowawczych: „Do szkoły rodzice nie poślą dzieci nawet na godzinę, a w sklepikach na hulankach brzydkich pozwalają im przesiadywać daleko do północy. Jak tam młodzież się zachowuje[,] nikogo nie obchodzi. A zabawy te są niegodziwe i trują dusze dzieci niemiłosiernie. Przecież niejeden 15. letni wyrostek zostawia tu grosze, które skrycie zdobył u ojca, niejeden sprzedaje handlarzowi ojcowskie garnce zboża, ucząc się i kraść i ukrywać" (Gminiak, 1907, 148). Niepokój korespondentów budziły także niemoralne zachowania młodzieży wynikające z nierealizowania w rodzinach edukacji seksualnej. W jednym z listów młody włościanin pisał: „[…] całe dnie i wieczory włóczą się [dziewczęta – M.K.] z chłopakami[,] spędzając czas na rozpuście i plotkach" (Kodrąbiak, 1909, 648).

Werbalizowano w listach hasła dotyczące powinności wychowawczych rodziców i w moralizatorskim tonie odnoszono się do zasad moralno-religijnych. W części z nich bezpośrednio zwracano się do rodziców i postulowano wychowanie młodych w wierze i moralności, której – jak przekonywano – brakowało ich dzieciom (Blizki, 1910). Podkreślano konieczność troski o te postawy, a nierealizowanie wychowawczych powinności ujmowano w kategorie grzechu, za który rodzice poniosą konsekwencje (Woś. St., 1910). Formułowano przestrogi i ukazywano możliwe następstwa dla rodziców. Jan Bochnia (1911, 693) pisał: „Jeżeli wy tak zaprawiacie dziś swe dzieci do złego, to czy warto was żałować będzie, gdy te same dzieci wezmą na was paliki i będą bić, gdy wypędzą was z domu bez miłosierdzia, pozbawiając was wszystkiego na stare lata". O możliwych konsekwencjach pisał także Gminiak (1907, 148): „Oj rodzice! […] kara Boża zawiśnie nad wami za dzieci!".

Zagrożeniem dla rodziny opisywanym w listach było wychodźstwo, do którego – jak informował Józef Stolnicki z łomżyńskiego (1908) – często nakłaniali rodzice. Młodzież i dzieci doświadczały wyjazdów do Prus, Stanów Zjednoczonych czy innych miast (A. Ch., 1912; Podlasiak, 1913). W listach emigrację przedstawiano jako jeden z powodów eskalacji międzypokoleniowych konfliktów w rodzinie i zagrożenie dla utrzymania wartości rodzinnych. W 1908 roku pisano: „Prawda! Dziecko

zamiast serce polskie przynosi ci wtenczas serce już hakatysty – nienawidzi ciebie, ojcze i matko, nienawidzi sąsiada, nie kocha ojczyzny i wiary – jednym słowem, już taki syn nie będzie ani ojca, ani matki, ani ojczyzny, bo on nie wie, dlaczego trzeba ją kochać[,] nie wie, że ona dała nam ziemię, historię, wiarę świętą, mowę i obyczaje” (Stolnicki, 1908, 510). Młodzież przebywająca poza domem nabywała nowych zachowań, które niekiedy wyrażała poprzez odróżnianie się od pokolenia rodziców strojem i postawami (Moczulski, 1911). W listach wskazywano, że konflikty międzypokoleniowe spowodowane były także konfrontacją wiedzy młodych z przyzwyczajeniami i schematami działania rodziców (Szopa, 1912). Podkreślano również, że starsze pokolenie nie otwierało się na nowe rozwiązania dotyczące zarządzania gospodarstwem i uprawami, chociaż ich synowie w szkołach gospodarczych zdobywali wiedzę na ten temat (Moczulski, 1911; Wądołowski, 1912; Rychnowiak, 1912). Wychodźstwo z domu rodzinnego prowadziło do przerwania działań wychowawczo-socjalizacyjnych, podważenia autorytetu rodziców, przy jednoczesnym podporządkowaniu się i przyjęciu norm społecznych środowiska, w którym przebywało młode pokolenie.

Autorzy listów zwracali uwagę na niski poziom edukacji młodzieży. Dostrzegali znikomą liczbę szkół elementarnych na wsiach, pisali o konieczności nauki w domu i potrzebie rozwoju samokształcenia. Problemem stale powracającym w listach był wysoki poziom analfabetyzmu, o części rodzin włościańskich pisano, że nie zauważały potrzeby zwalczania go i nie podejmowały działań w tym kierunku. Oświatę włościan utożsamiano z postępem, dostatkiem, szansą na gospodarowanie z większym zyskiem (Krzycki, 1907), dlatego zachęcano czytelników – rodziców do podjęcia akcji na rzecz szerzenia czytelnictwa, działań edukacyjnych i samokształceniowych (Józef, 1908; Żak, 1908). Obawy korespondentów budziło także nierealizowanie w części rodzin zadań wychowawczych służących zachowaniu polskiej tożsamości. Uznawano, że rodziny w czasie zaborów powinny upowszechniać wiedzę o historii Polski i troszczyć się o język ojczysty, co przy wysokim poziomie analfabetyzmu i słabej oświacie wśród włościan, było w wielu domach zadaniem niemożliwym do zrealizowania.

Korespondenci zwracali również uwagę na problem nieregularnego posyłania dzieci do szkół, w szczególności w lecie (Kodrąbiak, 1909; Niećko, 1911; W. P., 1912; Młody Czytelnik Zorzy, 1912). W listach ukazywano, że głównym powodem było zaangażowanie młodego pokolenia w obowiązki domowe i gospodarskie. Marcin Małkiński (1909) w liście podkreślał, że pasionka powodowała absencję w szkołach i sprzyjała rozwojowi nieetycznych zachowań. Z ironią pisano o kształceniu w „szkole pasania bydła” (Woś. St., 1910, 9) i ukazywano tego konsekwencje. Jeden z młodych czytelników pisał: „Jak może być dziecko dobre, kiedy od maleńkości, gdy zaczyna mówić[,] nie słyszy rozumnego słowa, tylko często głupstwa, przekłony

i kłótnie; a kiedy podrośnie, aby tylko mogło utrzymać kij w ręku, zaraz ojciec lub matka wysyła dziecko za gęsiami, krowami lub inną żywiną i wychowawcami dziecka staje się taż żywina, szkołą – pastwisko, dachem – niebo…" (A. Lub., 1910, 792). W korespondencji krytycznie pisano o motywach, dla których rodzice posyłali dzieci do szkół. Informowano, że wśród włościan bardziej zwracano uwagę na cele pragmatyczne niż na potrzebę rozwoju intelektualnego dzieci. W jednym z listów relacjonowano, że umiejętności czytania i pisania uczono się, ponieważ były one potrzebne do przeczytania modlitwy, odczytania wezwania do sądu, napisania skargi, dokonywania obliczeń związanych ze sprzedażą dóbr wytworzonych w gospodarstwie (Moczulski, 1911). Przyczyn takiego stanu korespondenci doszukiwali się we wzorach przekazywanych przez pokolenia, utrwalających postawy życiowe i zasady panujące w danej społeczności (A. Z., 1913). Jeden z czytelników, I. K. (1908, 830), konstatował tę sytuację w słowach: „Bo przez co to wszystko, bracia moi, jak nie przez ciemnotę własnych rodziców? Dobrego nie uczą, a zły przykład sami z siebie nieraz dają. Ale cóż począć, kiedy nasi rodzice, wychowani w czasach ciemnoty i ucisku, sami nie wiedzą, jakim dobrem jest nauka i dzieci swych nie uczą".

W części listów podejmowano temat stosunku rodziców do szkolnictwa zawodowego młodzieży, dominowały informacje, że nie są oni temu przychylni (Mokrolipiak, 1909). Uzasadniano i przekonywano włościan o słuszności posyłania dzieci do szkół gospodarczych, pisano, że rolnicy potrzebują wiedzy o uprawie roli, hodowli zwierząt, ogrodnictwie, pszczelnictwie, a także o realiach życia społecznego, zakładaniu stowarzyszeń oraz o znajomości podstaw handlu i przetwórstwa (Wądołowski, 1912; Koźmiński, 1914). W listach podkreślano brak zrozumienia, że konieczne jest kształcenie dziewcząt, a nie ograniczanie go do minimum. Informowano, że w wielu domach włościańskich za główne obowiązki dziewcząt uznawano pomoc w gospodarstwie, opiekę nad domem oraz realizację powinności małżeńskich i rodzicielskich. Przyczyniało się to do utrwalania stereotypowego myślenia o włościankach (Chwalba, 2000). Ocenę tej sytuacji podjął Młody przyjaciel oświaty A., który w 1908 roku kierował słowa do matek: „Oj, matki! Źle wy myślicie, bo swoje córki trzymacie jak w niewoli. Ciemnota – to wielka niewola naszego umysłu! Bo nie jest to nauka, jeżeli czytać i pisać się nauczymy i więcej nic". Dalej przekonywał o błędnym poglądzie matek, które uważały, że nie ma korzyści z czytania i nauki, a skupiały się wyłącznie na obowiązkach gospodarczych i realizacji życiowych powinności wynikających z płci (Młody przyjaciel oświaty A., 1908, 551). Absolwentka szkoły w Nałęczowie W. Iwanicka (1910) w liście starała się wpłynąć na zmianę przekonań panujących w rodzinach włościańskich. Informowała, że szkoły dla dziewcząt rozwijały je intelektualnie i uczyły, jak być dobrymi gospodyniami i matkami. Uczenie kobiet, jak mają pełnić rolę matki, uważano za szczególnie ważne, gdyż w ich wychowawczym wpływie na przyszłe pokolenia widziano szansę na postęp społeczny. O swoich po-

stulatach pisał M. Więtczak (1917, 289), który podkreślał konieczność przygotowania młodych dziewcząt do rodzicielstwa: „najpierw trzeba wychować matkę […] trzeba matkę nauczyć, jak ma wychowywać zdrowe i silne dzieci. Bo i jak może ciemna matka wychować dobre i zrozumiałe dziecko?". O znaczącej roli kobiet w podniesieniu poziomu oświaty i moralności pisały włościanki. W jednym z listów Teofila Zamyła (1908) informowała o założeniu Koła Kobiecego, podkreślała znaczenie oddziaływania wychowawczego matek, których działania miały na celu ochronę zdrowia i moralności ich mężów i synów.

Korespondenci dostrzegali problemy opiekuńczo-wychowawcze i przekonywali w listach o potrzebie instytucjonalnego wsparcia rodziny w działaniach wychowawczych, a także zwiększenia zaangażowania adolescentów w życie społeczne (Wodyński, 1911). Wiele pisano o postulatach tworzenia ochronek, szkół elementarnych i zawodowych, które stanowiły wsparcie dla rodziców. Jednocześnie konstatowano niedostrzeganie przez włościan potrzeby korzystania z nich. Pisano: „rodzice nie posyłają dzieci do ochronki, ale straszą nią, jak dziadem, diabłem" (A. Lub., 1910, 793). W listach starano się takie postawy ukazać jako błędne. Werbalizowano hasła dotyczące oświecania młodego pokolenia włościan, utożsamiano je z możliwością pełnego uczestnictwa w życiu społecznym. Korespondenci podkreślali konieczność podniesienia poziomu edukacji, był to według nich obywatelski obowiązek, który „przysporzy narodowi zacnych obywateli i dzielnych członków społeczeństwa" (Ż., 1906; Sąsiad o miedzę, 1906). Uznawano, że rodzina poprzez realizację tej powinności przyczyni się do „wychowania młodzieży na ludzi pracowitych i uczciwych" i „odczuwających przynależność do ziemi ojczystej' (Gminiak, 1907, 148; Mieczkowski, 1916, 943).

Zdecydowany regres w tematyce listów poświęconych zagadnieniom wychowania w rodzinie widać po rozpoczęciu I wojny światowej. Zaczęły wówczas dominować informacje o bieżącej sytuacji na ziemiach polskich. Dopiero od 1916 roku nastąpił zauważalny wzrost ilości listów, na łamach których podejmowano kwestie środowiska rodzinnego. W korespondencji opisywano rozwijające się szkolnictwo i zmiany w nastawieniu włościan do działań oświatowych (Orlicz, 1917; Kołodziej, 1917; Czytelnik Jasiek, 1917; Koźmiński, 1917c; Koźmiński, 1917b; H. S., 1917; Górdecki, 1917). Czytelnik Zorzy – Mietek (1917, 472). Na przykładzie wsi Strojec ukazywał, jak zmieniało się podejście rodziców do oświaty: „Niedawno jeszcze niektórzy gospodarze widzieli w szkole wroga, okazywali to nie posyłając dzieci do szkoły, a nawet warcholąc i podburzając innych. Kiedy się przekonali, że światlejsi gospodarze nie dadzą się sprowadzić z dobrej drogi, dali za wygraną. Dzisiaj nawet najwięksi zeszłoroczni wrogowie szkół zrozumieli doniosłość nauki i nie tylko wyrażają się o niej przychylnie, lecz okazują to w czynach". W przededniu odzyskania niepodległości Wawrzyniec Koźmiński przekonywał w liście, że instytucje i organizacje powinny wspierać wychowawcze oddziaływanie domu rodzinnego. Informo-

wał o przykładach działań wartych naśladowania, pisał o bibliotekach, kółkach rolniczych, kasach pożyczkowo-oszczędnościowych, które, jak twierdził, kształtowały „dzielnych i szlachetnych obywateli" (Koźmiński, 1917a).

W korespondencji czytelników „Zorzy" opublikowanej w latach 1905–1918 przeważały krytyczne opinie na temat działalności wychowawczej rodzin. W listach wskazywano, że środowisko rodzinne traciło dominujące znaczenie wychowawczo-socjalizacyjne. Ukazanie tych problemów i zagrożeń z nich wynikających przyczyniało się do formułowania postulatów zmian. Zauważano, że środowisko rodzinne nie dostarczało wzorów postaw i zachowań, które odpowiadałyby przemianom społecznym zachodzącym na ziemiach Królestwa na przełomie XIX i XX wieku, stąd w korespondencji pojawiały się głosy wskazujące na potrzebę instytucjonalnego wsparcia procesów socjalizacyjno-wychowawczych. Wykorzystanie korespondencji zamieszczonej w prasie umożliwiło opisanie jedynie fragmentu rzeczywistości wychowawczej w rodzinach włościańskich. Ta była przedstawiana głównie z perspektywy wiejskich elit, a w ich wypowiedziach przeważał paternalistyczny ton. Periodyk docierał do szerokiego grona włościan i służył upowszechnianiu poglądów dotyczących wychowania młodego pokolenia.

Bibliografia

A. Ch. (1912). Listy czytelników: Z Nowogrodu w pow. łomżyńskim. *Zorza*, *(7)*, 108.
A. Lub. (1910). Listy czytelników: Z okolicy Tyszowca, gub. lubelska. *Zorza*, *(50)*, 792-793.
A. Z. (1913). Listy czytelników: Ze wsi Róż. *Zorza*, *(15)*, 228.
Bezstronny. (1909). Listy czytelników: Odpowiedź na list z Prandocina, zamieszczony w nr 11 „Zorzy". *Zorza*, *(23)*, 360.
Biele-Brzeźnicy. (1916). Listy czytelników: Parafia Sochocin, pow. płoński. *Zorza*, *(53)*, 943.
Blizki. (1910). Listy czytelników: Ze Skrobowa, w pow. lubartowskim, *Zorza*, *(44)*, 695-696.
Bochnia J. (1911). Listy naszych czytelników: Z Węglowic pod Częstochową. *Zorza*, *(35)*, 693.
Borkowski A. (1908). Listy czytelników: Z Rawy Mazowieckiej. *Pobudka*, *(12)*, 231.
Chwalba A. (2000). *Historia Polski 1795–1918*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
Czytelnik Jasiek. (1917). Listy naszych czytelników: I u nas coraz lepiej się dzieje. Ze wsi Kidów (ziemia kielecka). *Zorza*, *(19)*, 289-290.
Czytelnik spod Mazowiecka. (1909). Listy czytelników: Z gm. Sokoły, pow. mazowieckiego, gub. łomżyńska. *Zorza*, *(1)*, 8.
Gminiak. (1907). Listy czytelników, z gm. Ułęż. *Zorza Warszawska*, *(8)*, 148.
Godzisz J. (1913). Listy czytelników: Z Lubelskiego. *Zorza*, *(44)*, 696.
Górdecki. (1917). Listy naszych czytelników: Z Gródka (pow. tomaszowski, ziemia lubelska). *Zorza*, *(30)*, 449.
H. S. (1917). Listy naszych czytelników: Z Broniny (ziemia kielecka). *Zorza*, *(26)*, 388.
I. K. (1908). Listy i głosy czytelników. Kto powinien nam pomagać? *Pobudka*, *(42)*, 830.
Iwanicka W. (1910). Listy czytelników: Nałęczów gub. lubelska. *Zorza*, *(39)*, 616.
J. (1908). Listy i głosy czytelników: Spod Krasnegostawu w lubelskim. *Pobudka*, *(45)*, 889.
Jakubiak, K., Nawrot-Borowska, M. (2018). Idee i postulaty wychowania rodzinnego oraz edukacji

domowej w świetle polskiego piśmiennictwa pedagogicznego od końca XVIII do początku XX wieku. *Kultura – Przemiany – Edukacja*, *6*, 22-45. DOI: 0.15584/kpe.2018.6.3.
Janczak, J.K. (1992). Struktura społeczna wsi w Królestwie Polskim. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Historica*, *(45)*, 31-49.
Józef S., (1908). Listy czytelników: Wieś Kąty, w powiecie włocławskim, guberni warszawskiej. *Pobudka*, *(4)*, 71.
Jurczyszyn, M. (2009). Oświata i szkolnictwo elementarne oraz zawodowe w świetle czasopisma „Zorza” 1894–1905. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, *(28)*, 227-233.
Klawe-Mazurowa, M. (1983). Listy chłopów do prasy dla wsi w latach 1875–1895 jako źródło historyczne. *Przegląd Polonijny*, *(4)*, 35-40.
Kmiecik, Z. (1976). Prasa polska w Królestwie Polskim i Imperium Rosyjskim w latach 1865–1904. W: J. Łojek (red.), *Prasa polska w latach 1864–1918* (ss. 11-57). Warszawa: Pracownia Historii Czasopiśmiennictwa Polskiego, Instytut Badań Literackich PAN.
Kmiecik, Z. (1966). Z dziejów pism dla ludu w latach 1866–1905. („Zorza” i „Gazeta Świąteczna”). *Rocznik Historii Czasopiśmiennictwa Polskiego*, *(5/1)*, 84-102.
Kmiecik, Z. (1975). Czasopiśmiennictwo ludowe w Królestwie Polskim (1866–1914). *Rocznik Historii Czasopiśmiennictwa Polskiego*, *2-3(14)*, 143-274.
Kodrąbiak. (1909). Listy czytelników: Z parafii Kodrębskiej powiatu noworadomskiego. *Zorza*, *(41)*, 648.
Kołodziej F. (1917), Czytelnik Zorzy, Listy naszych czytelników: Naprzód idziemy! Z parafii Garnek, spod Częstochowy. *Zorza*, *(19)*, 290.
Koziolek, A. (2019). Geneza polskiej prasy ludowej w zaborze rosyjskim. *Wieś i Rolnictwo*, *1(182)*, 105-121. DOI: 10.53098/wir012019/06.
Koźmiński W. (1914). Listy czytelników: Z Ostrówka pod Złoczewem. *Zorza*, *(21)*, 327.
Koźmiński W. (1917a). Listy naszych czytelników: O Kółkach i innych stowarzyszeniach wiejskich. *Zorza*, *(3)*, 42-43.
Koźmiński W. (1917b). Listy naszych czytelników: Z Wieluńskiego. *Zorza*, (19), 291.
Koźmiński W. (1917c). Listy naszych czytelników: Z Niemierzyna (powiat wieluński, ziemia kaliska). *Zorza*, *(13)*, 195.
Krisań, M. (2008). *Chłopi wobec zmian cywilizacyjnych w Królestwie Polskim w drugiej połowie XIX – początku XX wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Neriton.
Krisań, M. (1998). Listy do gazety „Zaranie” z lat 1909–1915. *Dzieje Najnowsze*, *30(4)*, 21-28.
Krzycki S. (1907). Listy czytelników: Ze wsi Młyńsk w par. liskowskiej. *Zorza Warszawska*, *(21)*, 406.
Listy czytelników: (1912). Z Koszoł, z siedleckiego. *Zorza*, *(24)*, 378-379.
Małkiński, M. (1909). Listy czytelników: Z Broku – w ziemi łomżyńskiej. *Zorza*, *(38)*, 599-601.
Mędrzecki, W. (2002). *Młodzież wiejska na ziemiach Polski Centralnej 1864–1939: Procesy socjalizacji*. Warszawa: Wydawnictwo DiG.
Michalska, I., Michalski, G. (red.) (2013). *Addenda do dziejów oświaty: Z badań nad prasą XIX i początków XX wieku*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
Michalska, I., Michalski, G. (red.) (2010). *Czasopiśmiennictwo XIX i początków XX wieku jako źródło do historii edukacji*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
Mieczkowski Fr. (1916). Listy naszych czytelników: Do Was Rodzice! O szkole ludowej w Biele-Brzeźnicy (parafia Sochocin, pow. płoński). *Zorza*, *(53)*, 943.
Mietek. (1917). Listy naszych czytelników: Kółko śpiewacze w Strojcu (z. wieluńska). *Zorza*, *(32)*, 472.
Młody Czytelnik „Zorzy”. (1912). Listy czytelników: Z pow. będzińskiego w gub. piotrkowskiej. *Zorza*, *(32)*, 507-508.
Młody czytelnik „Zorzy”. (1911). Listy naszych czytelników: Ze Skarzyna Starego, w łomżyńskim. *Zorza*, *(36)*, 713.

Młody czytelnik spod Kozienic. (1910). Listy czytelników: List spod Kozienic. *Zorza*, *(30)*, 472.
Młody przyjaciel oświaty A. (1908). Listy czytelników: Spod Mirosławic w Kutnowskim. *Pobudka*, *(28)*, 551.
Moczulski J. (1911). Listy czytelników: Z Nowego-Kropiwnego, gub. suwalskiej. *Zorza*, *(16)*, 313-314.
Mokrolipiak. (1909). Listy czytelników: Z okolic Radecznicy, wsi Mokrelipie. *Zorza*, *(37)*, 585.
Molenda, J. (1999). *Chłopi, naród, niepodległość. Kształtowanie się postaw narodowych i obywatelskich chłopów w Galicji i Królestwie Polskim w przededniu odrodzenia Polski.* Warszawa: Wydawnictwo Nerition.
Naoczny świadek. (1911). Listy czytelników: Ze Ślepowron i okolic, w pow. ostrowskim, gub. łomżyńskiej. *Zorza*, *(3)*, 49.
Niećko J. (1911). Listy czytelników: Z Kozłówki, w pow. lubartowskim. *Zorza*, *(46)*, 912.
Orlicz T. (1917) Listy naszych czytelników: Z parafii Brzeźno, (pow. sieradzki, gub. kaliska). *Zorza*, *(15)*, 226-227.
Podlasiak F. Ch. (1913). Listy czytelników: Z Podlasia. *Zorza*, *(14)*, 215-216.
Rychnowiak. (1912). Listy czytelników: Z Rychnowa, z kaliskiego. *Zorza*, *(44)*, 697.
Sokołowska, S., Ossowska, I. (red.) (2000). *Bibliografia historii Polski XIX i XX wieku, t. 3, vol. 1*. Warszawa: Wydawnictwo DiG.
Sąsiad o miedzę. (1906). Listy czytelników: Z Lubartowa w gub. lubelskiej. *Zorza Warszawska*, *(1)*, 10.
Stolnicki J. (1908). Listy czytelników: Spod Kolna w łomżyńskim. *Pobudka*, *(26)*, 510.
Szlendak, T. (2015). *Socjologia rodziny: Ewolucja, historia, zróżnicowanie.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
Szopa J. (1912). Listy czytelników: Spod Ojcowa. Młody do młodych na wsi. *Zorza*, *(21)*, 330.
W. P. (1912). Listy czytelników: Z powiatu brzezińskiego. *Zorza*, *(21)*, 331-332.
Wądołowski j. (1912). Listy czytelników: Z łomżyńskiego. *Zorza*, *(1)*, 7.
Więtczak M. (1917). Listy naszych czytelników: Matko! W dziecku Twoim przyszłość leży. *Zorza*, *(19)*, 289.
Wodyński J. (1911). Listy czytelników: List spod gór Świętokrzyskich, ze wsi Piotrów. *Zorza*, *(15)*, 292.
Woś. St. (1910). Listy czytelników: Z parafii Janowickiej w Radomskiem. *Zorza*, *(1)*, 9.
Zielony P. (1909). Listy czytelników: Z Holendrów: o czytaniu gazet i paleniu papierosów. *Zorza*, *(52)*, 825.
Zamyła T. (1908). Listy czytelników: Ze wsi Śmiłowic w gub. kieleckiej. *Pobudka*, *(16)*, 311.
Ż. (1906), Największy obowiązek. *Przegląd Polski*, *(31)*, 674.
Żak P. (1908). Listy czytelników: Spod Urzędowa w gub. lubelskiej. *Pobudka*, *(2)*, 32.

DOI: 10.34616/wwr.2021.2.025.039

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXV (2/2021)

nadesłany: 29.11.2021 r. – przyjęty: 20.12.2021 r.

Ryszard ŚLĘCZKA*
Adam RUTA**

Nauczyciel i wychowawca Profesor Zygmunt Ruta (1932–2021) – życie i nauka

Teacher and tutor Professor Zygmunt Ruta (1932–2021) – his life and science

Abstrakt

Wprowadzenie. W opracowaniu odniesiono się do młodości, wykształcenia i życia rodzinnego Zygmunta Ruty, jednego z najwybitniejszych profesorów krakowskiego środowiska naukowego. W części zasadniczej przedstawiono dorobek naukowy prof. Z. Ruty oraz starano się pokazać jego wpływ na losy współczesnej pedagogiki. Nie zapomniano też o jego związkach z dzisiejszym Uniwersytetem Pedagogicznym w Krakowie, które wyrażały się w licznych prac naukowych oraz sumienności w wykonywaniu zadań nauczyciela akademickiego.

Cele. Celem niniejszego opracowania było zaprezentowanie postaci jednego z bardziej znanych pedagogów i historyków wychowania. Osoby wybitnej i szlachetnej, zajmującej się dziejami edukacji w różnych jej aspektach, nie tylko historycznym.

* **e-mail: ryszard.sleczka@up.krakow.pl**
Katedra Historii Oświaty i Wychowania, Instytut Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Podchorążych 2, 30-084 Krakow, Polska
Department of History of Education and Upbringing, Institute of Preschool and School Pedagogy, Pedagogical University of Krakow, Podchorazych 2, 30-084 Krakow, Poland
ORCID: 0000-0002-1701-2767

** **e-mail: adam.ruta@urk.edu.pl**
Biblioteka Główna Uniwersytetu Rolniczego im. Hugona Kołłątaja w Krakowie, Mickiewicza 24/28, 30-059 Kraków, Polska
Main Library of the Agricultural University of Hugo Kollataj in Krakow, Mickiewicza 24/28, 30-059 Krakow, Poland
ORCID: 0000-0001-7034-6312

Materiały i metody. W opracowaniu wykorzystano metody: porównawczą i retrospektywną, pozwalające zweryfikować dostępność źródeł i istniejące opracowania, w których zaprezentowano dorobek naukowy prof. Z. Ruty, jako znanego pedagoga i historyka wychowania.
Wyniki. W artykule ukazano jednego z najbardziej cenionych profesorów, nauczycieli i wychowawców związanych z Uniwersytetem Pedagogicznym w Krakowie.

Słowa kluczowe: profesor, nauczyciel i wychowawca.

Abstract
Introduction. The text refers to the youth, education, and family life of Zygmunt Ruta, one of the most outstanding professors of Krakow academia. The main part presents his scientific achievements and his influence on the modern pedagogy. The author also explores Professor Ruta's connections with today's Pedagogical University of Krakow, which resulted in numerous scientific works and years of thorough academic teaching.
Aim. The goal of the text is to present one of the most renown pedagogues and historians of education. Professor Ruta was a remarkable and noble person, expert in education and its various aspects, not only historical.
Materials and methods. In order to prepare the text, the comparative and retrospective methods were used. They facilitated the verification of the available sources and existing publications in which the scientific achievements and the person of Professor Zygmunt Ruta – a renown pedagogue and historian of education – are presented.
Results. The paper presents one of the most acknowledged professors, teachers and educators connected with the Pedagogical University of Krakow.

Keywords: Professor, teacher, and educator.

Z łatwością w Profesorze Rucie odnajdujemy nauczyciela i pedagoga dużego formatu, potrafiącego inspirować studentów intelektualnymi informacjami z obszarów krajowej i europejskiej historii i dziejów oświaty. Skuteczności takich oddziaływań wychowawczych sprzyjała cechująca Go perfekcja w wykonywaniu wszystkiego, co odnosiło się do powinności pedagoga odpowiedzialnie kształtującego przyszłych nauczycieli polskiej szkoły, promującej harmonię między ludźmi i narodami zjednoczonej Europy.

Stanisław Gawlik

Dzieciństwo, młodość, wykształcenie i rodzina

Zygmunt Ruta urodził się 10 lipca 1932 roku we wsi Borusowa na Powiślu Dąbrowskim (woj. małopolskie) (Leksykon, 2006). Rodzice – Jan i Zofia z domu Sobota – doczekali się pięciorga potomstwa: trzech córek (Wiktoria, Emilia i Genowefa) oraz

dwóch synów (Józef i Zygmunt). Do szkoły powszechnej uczęszczał w rodzinnej miejscowości podczas II wojny światowej, natomiast świadectwo ukończenia siódmej klasy uzyskał już po jej zakończeniu. Jako jedyny z rodzeństwa zdobył wyższe wykształcenie. Niewątpliwie odznaczał się zdolnością i pilnością, skoro rodzice zdecydowali się na znaczny wysiłek finansowy, jakim było wysłanie syna na dalszą naukę. Z rodzinnych opowieści wiadomo, że mieszkał na stancji w Tarnowie u ciotki słynnego później malarza i reżysera Tadeusza Kantora. Zaraz po wojnie wyjechał kształcić się dalej w Łodzi, jednak po roku powrócił i ostatecznie podjął naukę w I Liceum Ogólnokształcącym im. Kazimierza Brodzińskiego w Tarnowie, gdzie w 1951 roku złożył egzamin maturalny (zob. Samsonowska, 2006, Aneks 2, s. 406). Równocześnie zdał egzamin uzupełniający z przedmiotów pedagogicznych, który uprawniał do nauczania w szkołach podstawowych. Po ukończeniu szkoły otrzymał nakaz pracy na stanowisku nauczyciela (przewodnika drużyny harcerskiej) w szkole ćwiczeń Towarzystwa Przyjaciół Dzieci przy Liceum Pedagogicznym w Tarnowie. W listopadzie następnego roku powołano go do odbycia dwuletniej zasadniczej służby wojskowej w jednostce artyleryjskiej (23.11.1952–29.10.1954), a po jej zakończeniu powrócił do pracy w szkole ćwiczeń (11.1954–07.1955), skąd przeszedł do Młodzieżowego Domu Kultury (Dom Harcerza) w Tarnowie jako instruktor (kierownik Gabinetu Harcerskiego), a następnie zastępca dyrektora ds. pedagogicznych (08.1955–11.1956)[1].

W 1955 roku rozpoczął studia zaoczne w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Warszawie na kierunku historii. Po ukończeniu I roku, dzięki rekomendacji prof. dr. Tadeusza Słowikowskiego, wybitnego dydaktyka historii, został przyjęty na studia dzienne historii w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie. Przenosiny były wymuszone zmianami organizacyjnymi wprowadzonymi przez Ministerstwo Oświaty w wyższych szkołach pedagogicznych: m.in. w Warszawie zamieniono Wydział Filologiczno-Historyczny na Wydział Filologiczny, a sekcję historii przeniesiono do WSP w Krakowie[2]. Na czas studiów korzystał z urlopu bezpłatnego udzielonego przez Kuratorium Oświaty i Wychowania (1.12.1956–30.09.1959). Ukończył je 22 czerwca 1959 roku[3] i uzyskał tytuł magistra historii na podstawie pracy pt. *Z problemów oświaty i szkolnictwa w Tarnowie do końca XVII wieku* napisanej pod

[1] Archiwum Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie [dalej: AUP], Akta osobowe Zygmunt Ruta, sygn. 1635/75.

[2] Zarządzenie Ministra Oświaty z 3 października 1955 Nr KD 3-4669/55 w sprawie zmian organizacyjnych w wyższych szkołach pedagogicznych (Dz. Urz. Min. Ośw., 1955, nr 13, poz. 120), za: Jarowiecki J., Nowecki B., Ruta Z. (red.) (1983). *Kształcenie nauczycieli w Polsce Ludowej (1945-1975)*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, s. 212.

[3] AUP, Akta osobowe Zygmunt Ruta, Dyplom ukończenia studiów wyższych, sygn. 1635/75.

kierunkiem prof. dr. Ignacego Zarębskiego. Podczas letniego zjazdu studiów zaocznych w 1955 roku, odbywającego się wyjątkowo w Toruniu (warszawskie domy studenckie zostały zajęte przez uczestników V Światowego Festiwalu Młodzieży i Studentów), poznał swoją przyszłą żonę, również studentkę historii – Marię Krystynę z domu Hałacz, którą poślubił 29 października 1960 roku w Raciborzu[4]. Owocem tego związku jest jedyny syn – Adam (ur. 1962). We wrześniu 1961 roku młode małżeństwo zamieszkało w prowizorycznym lokalu, utworzonym z dawnej sali lekcyjnej w domu studenckim przy ul. Mazowieckiej 43 (obecnie siedziba Wydziału Sztuki Uniwersytetu Pedagogicznego). Po dwóch latach asystent Instytutu Historii otrzymał upragniony przydział na mieszkanie w uczelnianym budynku na osiedlu Olsza II[5].

Po ukończeniu studiów Zygmunt Ruta został zatrudniony w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie jako asystent w Katedrze Historii Polski (1959–1960), następnie na tym samym stanowisku w Katedrze Historii Powszechnej (1960–1962) oraz ponownie w Katedrze Historii Polski jako starszy asystent (1962–1968). Po doktoracie pracował na stanowisku adiunkta w Katedrze Historii Polski (1968–1972), zaś od 1972 roku na tym samym stanowisku w Zakładzie Historii Oświaty i Wychowania, w latach 1974–1976 oraz 1978–1981 był kierownikiem tego Zakładu. Po przekształceniu Zakładu w Katedrę Historii Oświaty i Wychowania kierował nią w latach 1982–1997, a następnie do 2002 roku pracował na stanowisku profesora tejże, do 2003 r. na ½ etatu, kiedy to rozstał się ostatecznie z Uczelnią po 54 latach wytężonej pracy. Był promotorem blisko 300 prac magisterskich oraz 6 doktoratów.

Zygmunt Ruta niemal całe swoje życie zawodowe związał z krakowską WSP, tam też uzyskiwał kolejne stopnie i tytuły naukowe. Stopień doktora nauk humanistycznych na podstawie rozprawy *Szkoły tarnowskie w w. XV–XVIII i ich miejsce w dziejach szkolnictwa Małopolski*, napisanej pod kierunkiem prof. dr. I. Zarębskiego został nadany uchwałą Rady Wydziału Filologiczno-Historycznego WSP w Krakowie z dnia 15 lipca 1967 roku[6]. Doktorem habilitowanym nauk humanistycznych w zakresie historii oświaty i wychowania został w 1979 roku na podstawie rozprawy *Szkolnictwo powszechne w Okręgu Szkolnym Krakowskim w latach 1918–1939*[7]. Ko-

[4] Urząd Stanu Cywilnego Racibórz, Odpis skrócony aktu małżeństwa, AF 2289013.

[5] AUP, Akta osobowe…, Przydział mieszkania służbowego nr 20 w budynku nr 14 (osiedle Olsza II) [bez daty], znak: Pers. R-15/93.

[6] AUP, Teczka osobowa…, Kopia dyplomu doktorskiego, sygn. 1635/75.

[7] AUP, Teczka osobowa…, Odpis pisma Przewodniczącego Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej do Spraw Kadr Naukowych przy Prezesie Rady Ministrów do Rektora WSP w Krakowie z dnia 26 listopada 1979 roku o zatwierdzeniu uchwały Rady Wydziału Humanistycznego WSP w Krakowie w sprawie nadania stopnia naukowego doktora nauk humanistycznych w zakresie historii oświaty i wychowania, sygn. 1635/75.

lejne etapy to tytuł profesora nadzwyczajnego nauk humanistycznych (1986)[8] oraz profesora zwyczajnego nauk humanistycznych (1997)[9].

W latach 1978–1986 podjął dodatkowe zatrudnienie w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Kielcach (obecnie Uniwersytet Jana Kochanowskiego) na kierunku pedagogika – początkowo na godzinach zleconych prowadził seminarium magisterskie i wykłady z przedmiotu historia myśli pedagogicznej, a następnie jako docent na ½ etatu. Pamiętam, że przynajmniej jeden lub dwa weekendy w miesiącu spędzał poza domem. Mimo wszystko zapamiętałem go jako domatora, pochłoniętego przede wszystkim pracą naukową. Ponieważ mieszkanie było tylko dwupokojowe, więc Ojciec nie miał osobnego gabinetu do pracy, a funkcję tę spełniał tzw. salon, w którym centralne miejsce zajmowało potężne biurko. Przy jednej ze ścian stał podwójny regał szczelnie wypełniony aż po sufit książkami, oprócz tego były tam dwie mniejsze biblioteczki oraz wszechobecne stosy papierów – pod regałami, na stole i pod stołem. Wywoływało to zrozumiałe niezadowolenie małżonki, która starała się prowadzić normalny dom. Zawsze jednak dochodziło do kompromisu, nigdy nie słyszałem, aby rodzice się kłócili. Każdego roku (począwszy od 1968 roku) rodzice wyjeżdżali w sierpniu na wakacje w jedno i to samo ulubione miejsce – do Sopotu, gdzie w przyjaznym domu państwa Jekielów odpoczywali po całym roku pracy. Ojciec był ponadto na kilku wakacyjnych wyjazdach zagranicznych w ramach wymiany między uczelniami z tzw. bloku wschodniego, m.in. w Jugosławii i Bułgarii.

W porównaniu z bliskimi sobie osobami – naukowcami Z. Ruta nie należał do etatowych gawędziarzy, ale chętnie powracał do swoich wspomnień i dzielił się opowieściami o dzieciństwie, młodości, czasach studiów. Oto jedynie niewielka tylko część tych rozmów, które odbywały się przy stole rodzinnym i w pracy:

Wspomnienie z lata 1934 roku i wielkiej powodzi w południowej Polsce. Przypuszczam, że Ojciec był zbyt mały, aby dokładnie ją pamiętać, więc zapewne nałożyły

[8] AUP, Teczka osobowa…, Pismo dziekana Wydziału Humanistycznego do Rektora WSP w sprawie przedłożenia Senatowi Uczelni wniosku w sprawie nadania doc. dr. hab. Z. Rucie tytułu profesora nauk humanistycznych z dnia 20 września 1984; Pismo Przewodniczącego Rady Państwa z dnia 16 stycznia 1986 roku zawiadamiające o nadaniu tytułu naukowego profesora nadzwyczajnego nauk humanistycznych, sygn. 1635/75.

[9] AUP, Teczka osobowa…, Dokumentacja w sprawie mianowania na stanowisko prof. zwyczajnego, k. 555-768, m.in. Pismo dziekana Wydz. Pedagogicznego do Rektora WSP z dnia 3 marca 1995 r. informujące o pozytywnym zaopiniowaniu przez Radę Wydziału Pedagogicznego wniosku w sprawie powołania prof. dr. hab. Zygmunta Ruty na stanowisko prof. zwyczajnego w Katedrze Historii Oświaty i Wychowania (znak: WP/122/95), Pismo Z. Ruty do Rektora z prośbą o zatrudnienie na stanowisku prof. zw. z dnia 14 grudnia 1994 r., k. 557; Pismo ministra edukacji narodowej z dnia 10.02.1997 roku informujące o mianowaniu od 1 lutego 1997 r. na stanowisko profesora zwyczajnego w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie (znak: DNS-IV-93/95/97), k. 759.

się na to opowieści rodzeństwa i rodziców. W powodu intensywnych opadów deszczu w dorzeczu górnej Wisły doszło do największej powodzi w Polsce międzywojennej. W drugiej połowie lipca 1934 roku fala powodziowa z Raby i Dunajca dotarła do Wisły i doszło do przerwania wałów przeciwpowodziowych w Karsach. Woda zalała ogromne tereny na prawym brzegu rzeki, m.in. pobliską Borusową. Mimo że dom rodzinny położony był na niewielkim wzniesieniu, doszło do zalania budynku mieszkalnego i zabudowań gospodarczych. Rodzina schroniła się na strychu domu i czekała, aż woda opadnie. W ścianie pobliskiej kapliczki na wysokości ok. 1,5 metra wmurowany jest żeliwny znak wielkiej wody z 1934 roku.

Borusowa, ciągle tutaj przywoływana, położona jest tuż nad Wisłą, zaś na drugim brzegu rzeki, po jej świętokrzyskiej stronie, leży miasteczko Nowy Korczyn. Obie miejscowości połączył w sierpniu 1939 roku solidny, drewniany most, wybudowany przez Wojsko Polskie w związku z nadciągającą groźbą wybuchu wojny z Niemcami, w celu łatwiejszej relokacji oddziałów wojskowych. Ponieważ jesienią tego roku Tata miał rozpocząć naukę w szkole, zatem pod koniec lata wraz ze swoim ojcem poszedł przez tę jeszcze niedokończoną budowlę na jarmark odbywający się w Nowym Korczynie, aby zakupić przybory szkolne. O tym, jak ważne było to wydarzenie dla siedmioletniego chłopca, świadczy fakt, że jeszcze wiele lat później, niemal przy każdej wizycie w rodzinnej miejscowości wspominał o tym. Tym bardziej, że już 8 września 1939 roku, w obliczu zbliżającego się frontu, most został spalony przez polskich żołnierzy, aby zatrzymać oddziały niemieckie. Od tamtej pory funkcjonowała w tym miejscu przeprawa promowa, a nowy, betonowy most oddano do użytku dopiero 81 lat później, w grudniu 2020 roku. Niestety Ojciec z powodu zaawansowanej choroby tą nową przeprawą mostową już nie zdążył przejechać.

Z trzecim, ostatnim ze wspomnień, powiązane są wydarzenia kończące trudne czasy dla polskiego społeczeństwa – II wojnę światową. Latem 1944 roku miała ruszyć ogromna ofensywa Armii Czerwonej na froncie wschodnim. Niemcy przygotowywali się do odparcia ataku i rozpoczęli kopanie rowów przeciwczołgowych, a wykorzystywali do tego ludność cywilną. W Wojniczu koło Tarnowa utworzono obóz pracy, dokąd ściągano przymusowych pracowników z dalekich nawet stron. Kiedy hitlerowskie ciężarówki zjawiły się w Borusowej, stało się jasne, że z każdego domostwa musi zostać wysłana przynajmniej jedna osoba zgodnie z wykazami przygotowanymi przez władze. Z domu Rutów miano wywieźć na roboty najstarszego syna, 16-letniego Józefa. Ten jednak, kiedy zobaczył, co się święci, wraz z kilkoma kolegami gdzieś się ukrył, więc – aby stan liczbowy się zgadzał – zabrano młodszego, wówczas 12-letniego Zygmunta. Przez wiele dni zrozpaczeni rodzice usiłowali się dowiedzieć, dokąd zabrano ich syna. Wreszcie ktoś ze wsi przyniósł wiadomość, że więźniowie są w Wojniczu. Mama Zofia bez namysłu wyruszyła odnaleźć syna, a wiedzieć trzeba, że Borusową od Wojnicza dzieli około 40 kilometrów. Zapewne

część drogi przebyła piechotą, część – okazjonalnym transportem. Udało jej się zobaczyć z synem. Skorzystali z nieuwagi strażników, uciekli oboje z obozu i powrócili w rodzinne strony.

Wśród historyków wychowania i krakowskiej pedagogii

Zygmunt Ruta należał do niewielu osób, które były w pełni oddane nauce i swojej ukochanej uczelni, w tym Katedrze Historii Oświaty i Wychowania. W styczniu 1972 roku utworzono Zakład Historii Oświaty i Wychowania, który organizacyjne był powiązany z Instytutem Historii Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. W 1982 roku zakład przekształcono w Katedrę Historii Oświaty i Wychowania oraz – po pewnym czasie –przeniesiono do Instytutu Nauk Pedagogicznych. Wspomniany Instytut Nauk Pedagogicznych przekształcono następnie na Wydział Pedagogiczny, który obecnie działa jako Wydział Pedagogiki i Psychologii UP w Krakowie. Zarówno zakład, jak i katedra od samego początku ukierunkowane były na badania naukowe nad oświatą, dziejami szkolnictwa i wychowania. Jednym z niekwestionowanych liderów tego pierwszego zespołu badawczego był I. Zarębski. Zajmował się on okresem wczesnego humanizmu w Polsce i jego powiazaniami ze światem zachodnim. Należał do niezwykle cenionych znawców myśli pedagogicznej wczesnego humanizmu w Polsce. W pracach o istotnym znaczeniu dla dziejów edukacji zajmował się stosunkami Eneasza Sylwiusza Piccolominiego z Polską i Polakami oraz problemami wczesnego odrodzenia polskiego w kontekście działalności Grzegorza z Sanoka, Giovanniego Boccaccia i Jana Długosza. Opublikował ponad 60 prac z tego zakresu (Ślęczka, 2015). Ze wspomniana osobą Z. Ruta związany był poprzez wybór własnego seminarium, a następnie wspólną pracę w WSP w Krakowie.

Po prof. I. Zarębskim zakład, a następnie katedrę objął Z. Ruta. Pod jego kierownictwem zwłaszcza katedra systematycznie wzmacniała się organizacyjnie i naukowo. Na silną pozycję naukową tego zespołu złożyła się przemyślana polityka kadrowa i osobisty stosunek Profesora do osób tutaj zatrudnianych. Do zespołu zaprezentowanego poniżej starał się dobierać osoby odpowiedzialne i w pełni oddane nauce. Jednym z podstawowych kryteriów było sytuowanie się w różnych okresach z dziejów szkolnictwa i myśli pedagogicznej, od średniowiecza, aż po czasy współczesne. Na główny nurt badań tak dobranego zespołu złożyły się *Dzieje oświaty, nauki i myśli pedagogicznej w Polsce od XV–XX wieku*. W katedrze stworzonej przez Z. Rutę znaleźli się – Andrzej Kliś, Jan Krukowski, Czesław Majorek, Wacław Marmon, Jan Ryś, Ryszard Ślęczka. Do uczniów Profesora należeli: J. Ryś i R. Ślęczka, z których pierwszy lokował się w okresie staropolskim, natomiast drugi zajmował się dziejami najnowszymi. Spośród zespołu A. Kliś określał siebie jako znawcę galicyjskiej myśli pedagogicznej, a J. Krukowski

w swoich badaniach sięgał do czasów staropolskich i XVII wieku. Z kolei W. Marmon główne swoje zainteresowania badawcze odnosił do dwudziestolecia międzywojennego. Do osób wyróżniających się w tym zespole należał C. Majorek, który zajmował się Komisją Edukacji Narodowej oraz kształceniem nauczycieli w Galicji. Jeszcze jako młody naukowiec wybrany został do władz International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) i nawiązał liczne kontakty ze środowiskiem historyków wychowania z całego świata (Ryś, Ślęczka, 2016).

W jednostce naukowo-dydaktycznej stworzonej przez prof. Z. Rutę, poza podstawowymi badaniami nad polską edukacją, zajmowano się też współpracą z ośrodkami badawczymi na całym świecie, w tym z USA, Kanady i Japonii. Obejmowała ona wymianę studentów, kadry akademickiej i wspólne przedsięwzięcia naukowe. W ramach wymiany studenckiej wykłady prowadził na przykład prof. W. Urban z Uniwersytetu Georgia w USA. Do wizyt cyklicznych należały kontakty z K. Mazurkiem z Uniwersytetu w Lethbridge w Kanadzie. Od 2006 roku prowadzono współpracę z prof. Shunjiu Tanabe z Uniwersytetu w Kanazawa (Japonia), która obejmowała analizę porównawczą różnych form kształcenia nauczycieli. Do wydarzeń o istotnym znaczeniu należy zaliczyć udział w międzynarodowym życiu naukowym, co czyniono poprzez uczestnictwo i organizację konferencji naukowych. W sierpniu 1996 roku katedra zorganizowała w Krakowie Międzynarodową Konferencję Historyków Oświaty i Wychowania. Było to kolejne, osiemnaste, spotkanie historyków edukacji z całego świata, w ramach International Standing Conference for the History of Education (ISCHE). Wcześniej podobnego typu konferencja odbyła się tylko w Jabłonnie k. Warszawy w 1980 roku. W krakowskim spotkaniu wzięło udział 141 uczestników z 25 krajów świata i 24-osobowa grupa polskich uczonych. Ważnym wydarzeniem trzeciego dnia były obrady okrągłego stołu, stanowiące polski akcent. Były one swego rodzaju nawiązaniem do wagi problemów oświatowych, które pojawiły się w okresie transformacji ustrojowej w społeczeństwach środkowej i wschodniej Europy. Wśród mentorów spotkania pojawił się prof. Z. Ruta, który wprowadził do dyskusji nad regionalizmem w badaniach historycznooświatowych[10]. Wspomniana konferencja potwierdziła bliskość naukową i emocjonalną tych dwóch wyróżniających się postaci polskiej nauki. Już po śmierci prof. C. Majorka z inicjatywy prof. Z. Ruty powstało zbiorowe opracowanie pt. *W służbie szkoły i nauki. Księga poświęcona Czesławowi Majorkowi* (wspólnie z R. Ślęczką, 2003). W tym zbiorowym opracowaniu ukazano metodologiczne problemy historii wychowania, dzieje szkolnictwa i edukację dorosłych, wychowanie w rodzinie oraz stan badań nad biografią edukacyjną. Wprowadzeniem do całości było *In memoriam* (Z. Ruty) i bibliografia prac prof. C. Majorka

[10] Ślęczka, R. (1999). XVIII Międzynarodowa Konferencja Historyków Oświaty i Wychowania, Kraków 6-9 sierpnia 1996, *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny. Prace z Historii Oświaty i Wychowania*, *t. V*, 103-106.

za lata 1967–2002, przygotowana przez Ewę Piotrowską i Renatę Zając z Biblioteki Głównej naszej Akademii Pedagogicznej.

Z pragmatycznym spojrzeniem prof. Z. Ruty na polską naukę i edukację związane były nowe inicjatywy badawcze, które realizowano w katedrze z dużym powodzeniem. Jedną z nich była szeroko rozumiana edukacja europejska. Wspomniane badania obejmowały liczne prace nad europejskimi systemami edukacji, głównie w krajach stowarzyszonych z Unią Europejską. W obszarze zainteresowań znalazły się systemy oświatowe oraz nowe tendencje w badaniach pedagogicznych, które opracowywano w ramach grantu z fundacji Jeana Moneta – *History of Educational unity: developments and practical issues*. W efektach realizacji tego grantu wymieniono wykłady kursowe o nazwie edukacja europejska, które realizowano na kierunkach pedagogicznych.

W katedrze prowadzonej przez prof. Z. Rutę zajmowano się też badaniami nad biografistyką historyczno-oświatową. W tym obszarze podjęto ścisłą współpracę z Pracownią Biografistyki Instytutu Historii Akademii Pedagogicznej w Krakowie. W wyniku prowadzonej analizy naukowej powstały: *Szkolny słownik biograficzny* (1999), trzy tomy biografistyki do *Wielkiej Historii Polski* (1997–2001) oraz dwutomowy *Słownik biograficzny historii Polski* (2005). Z udziałem zespołu prowadzonego przez Profesora powstało ważne opracowanie słownikowe *Encyklopedia Krakowa* (2000), do którego stworzono większą część haseł dotyczących nauki, oświaty i szkolnictwa.

W nauce i wspieraniu edukacji

Z zawodem nauczycielskim Profesor był związany od 1951 roku. Wówczas to objął funkcję nauczyciela szkoły ćwiczeń w tarnowskim liceum pedagogicznym i podjął decyzję o rozpoczęciu studiów historycznych w Warszawie (w Wyższej Szkole Pedagogicznej). Następnie przeniósł się do Krakowa do Wyższej Szkoły Pedagogicznej, gdzie spotkał wyjątkowa osobę, prof. I. Zarębskiego. Z tą wszechnicą związał się na dobre i na złe oraz dedykował jej cały swój dorobek naukowy. Nie stronił też od wypełniania podstawowych obowiązków organizacyjnych na rzecz uczelni. Z grona młodszych pracowników nauki wybrano go do Rady Wydziału. Był rzecznikiem dyscyplinarnym rektora ds. spraw studenckich i przewodniczącym Rady Szkoły ds. Młodzieży. Już jako samodzielny pracownik naukowy brał udział w wielu komisjach senackich i zespołach naukowych. W latach 1980–1990, jako członek senatu, uczestniczył w pracach nad statutem uczelni oraz regulaminami wyboru rektora, dziekanów i dyrektorów instytutów. Profesor Z. Ruta należał do osób, które cieszyły się szczególnym zaufaniem wspólnoty akademickiej. Przez dwie kadencje pełnił funkcje przewodniczącego Uczelnianej Komisji Wyborczej oraz wiceprzewodniczącego

Senackiej Komisji ds. wydawniczych WSP w Krakowie, co szczególnie sobie cenił i uznawał za swego rodzaju wyróżnienie.

W dorobku naukowym prof. Z. Ruty dostrzec można co najmniej trzy nurty badawcze, które zostały wyznaczone określonymi cezurami czasowymi o zdecydowanie zidentyfikowanym wymiarze historycznym. W pierwszym z nich dostrzec można odniesienie do oświaty staropolskiej i szkolnictwa wieków od XV do XVIII. W badaniach tych, o wyraźnie regionalnym zabarwieniu, zostały pokazane zmiany zachodzące w oświacie i szkolnictwie tamtych czasów. Niezwykle istotne było to, że autor starał się odnaleźć w nich odniesienie do kultury, sytuacji społeczno-politycznej i religii. W oparciu o tę problematykę Z. Ruta zbudował swój podstawowy warsztat badacza, który zmaterializował w postaci książki pt. *Szkoły tarnowskie w XV–XVIII w.* (1968). Już wówczas można było stwierdzić, że autor cechował się wysokim stopniem kompetencji naukowych, choć odnosiły się one do realiów ściśle określonego środowiska. Wspólnie z J. Rysiem Profesor opracował jeszcze *Kolonię akademicką i szkołę podwydziałową w Białej Podlaskiej* (Rocz. Nauk.-Dydak. WSP w Krakowie, z. 153) oraz *Kolonię akademicką w Nowym Korczynie* (Rocz. Nauk.-Dydak. WSP w Krakowie 1989, z. 131). Warto też podkreślić, że nie były to jedyne opracowania poświęcone tej tematyce.

Na drugą sferę zainteresowań badawczych prof. Z. Ruty złożyły się zagadnienia z zakresu oświaty czasu zaborów i Drugiej Rzeczypospolitej. W odniesieniu do lat 1772–1918 Profesor wypowiadał się przy okazji omawiania szkolnictwa i oświaty w poszczególnych monografiach poświęconych małopolskim miastom. Z mniejszych form wymienić można też w tym miejscu artykuł pt. *Szkolnictwo klucza muszyńskiego w czasach zaboru austriackiego (1772–1918)* (Rocz. Nauk.-Dydak. WSP w Krakowie 1987, z. 109). Na szczególną uwagę zasługują natomiast odniesienia do II Rzeczypospolitej, zwłaszcza jedna z obszerniejszych monografii: *Szkolnictwo powszechne w Okręgu Szkolnym Krakowskim w latach 1918–1939* (Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1980). W pracy podjęta została próba ukazania ogólnych tendencji panujących w polityce oświatowej w zderzeniu jej z rzeczywistością. Wspomnianej problematyce towarzyszyły badania nad średnim szkolnictwem prywatnym, które odgrywało ważną rolę w ówczesnym systemie edukacji i nie doczekało się sprawiedliwej oceny. Opracowanie pt. *Prywatne szkoły średnie ogólnokształcące w Krakowie i województwie krakowskim w latach 1932–1939* (1990), wypełniało istniejącą lukę i wpisywało się w kierunek badań uwzględniających retrospektywną analizę współczesnej rzeczywistości. W postaci artykułu ukazało się też *Prywatne szkolnictwo średnie ogólnokształcące w województwie krakowskim w drugiej połowie lat trzydziestych (warunki lokalowe i materialne)* (Rocz. Komis. Nauk Pedag. 1986, t. 38) i kilka innych.

Z ostatnim, trzecim obszarem penetracji naukowych Profesora związane były czasy okupacji niemieckiej i okres po II wojnie światowej. Do tych lat odniósł się w artykułach: *Odbudowa i organizacja szkolnictwa średniego na terenie Okręgu*

Szkolnego Krakowskiego (styczeń – lipiec 1945)[11] i *Stan organizacyjny szkolnictwa w Okręgu Szkolnym Krakowskim w okresie Rządu Jedności Narodowej (lipiec 1945 – styczeń 1947)*. W jednym i drugim starał się odnieść do odbudowy szkolnictwa i tworzenia się nowych struktur oświatowych, w dużej mierze powiązanych z krakowskim okręgiem szkolnym. Z opracowań o szczególnym znaczeniu dla historiografii oświatowej tego okresu wymienić należy też pracę zbiorową pt. *Kształcenie nauczycieli w Polsce Ludowej 1945–1975* (1983). Z udziałem autora wspomnianej tutaj redakcji powstała również część poświęcona kształceniu nauczycieli na poziomie średnim, tj. w liceach pedagogicznych. Natomiast w „Roczniku Naukowo-Dydaktycznym" WSP w Krakowie ukazał się obszerny artykuł pt. *Kształcenie nauczycieli w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych w Polsce w latach 1945–1965*. Z. Ruta miał szczególny powód do zajęcia się tą problematyką, ponieważ sam był najpierw nauczycielem, a następnie wykładowcą, biorącym udział w kształceniu przyszłych kadr pedagogicznych (Krukowski, Majorek, 1994).

W podsumowaniu tej części dorobku naukowego Profesora należy wspomnieć o jego wkładzie w opis dziejów swojej uczelni. Na początku lat osiemdziesiątych wziął na siebie trud redagowania obszernych monografii, które ukazały się pod tytułami: *Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie w latach 1946–1981* (1981) oraz *Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie w latach 1982–1996* (1996). W dopełnieniu tych opracowań zebrano trzy tomy źródeł, pozwalających dokładniej pokazać jej rozwój. Z innych dokonań naukowych Profesora należy wymienić prace redakcyjne i zawarte w nich opracowania odnoszące się do dziejów regionalnych poszczególnych miast. We współpracy z Feliksem Kirykiem wydał kilka ciekawych monografii prezentujących dzieje miast, które odegrały istotną rolę w rozwoju polityczno-ekonomicznym Małopolski. Wśród nich znajdują się pokaźne dzieła poświęcone Bochni, Dąbrowie Tarnowskiej, Tarnowowi, Nowemu Sączowi i Wierzchosławicom. W każdej z nich Profesor starał się odnieść do roli i znaczenia oświaty w nawiązaniu do zmian politycznych, społecznych, kulturowych i religijnych. W ostatnim okresie aktywności naukowej Profesora dominowały oceny wyrażane w recenzjach, opracowaniach bibliograficznych oraz hasłach słownikowych, dotyczące postaci mu bliskich. Artykuły wspomnieniowe to m.in. refleksje nad życiem i twórczością Jadwigi Baran, C. Majorka, Tadeusza Jałmużny i I. Zarębskiego. W pozytywnej recenzji odniósł się do książki J. Krukowskiego pt. *Szkolnictwo parafialne Krakowa w XVII wieku*. Natomiast w *Encyklopedii Krakowa* ukazały się jego hasła z zakresu historii oświaty (Ryś, 1994).

Z zaprezentowanych tutaj form badawczych i różnorodności pisarskiej wynika, że prof. Z. Ruta należał do osób zaliczanych do ścisłej czołówki historyków wycho-

[11] Praca ta została napisana wspólnie z Wincentym Kołodziejem.

wania w Polsce. W uzupełnieniu powyżej statystyki należy stwierdzić, że był autorem blisko 90 prac sygnowanych własnym imieniem i nazwiskiem, 2 wydawnictw źródłowych i 20 opracowań redakcyjnych (Burkot, 1996). Zaproszono go do trzech redakcji naukowych: *Rocznika Naukowo-Dydaktycznego* WSP w Krakowie, *Rocznika Komisji Nauk Pedagogicznych* Polskiej Akademii Nauk Oddział w Krakowie i *Prac Komisji Nauk Pedagogicznych* Polskiej Akademii Nauk Oddział w Krakowie. W świecie zdominowanym przez pęd do wyrażania nauki w punktach i mnożeniu licznych pozycji dorobek ten może wydać się mało imponujący. Jednak wiele prac opublikowanych przez Profesora ma charakter fundamentalny i na trwałe wpisały się one do bibliografii polskiej edukacji. Jedną z nich jest na przykład artykuł *Nauczyciele kolonii akademickich Uniwersytetu Krakowskiego w XVIII w.* (1968), w którym zebrano informacje o składzie osobowym szkół niższych i średnich Akademii Krakowskiej od początku do czasów Komisji Edukacji Narodowej.

Popularyzacja nauki i ostatni jubileusz

Już jako ceniony pedagog i historyk wychowania prof. Z. Ruta należał do kilku znaczących towarzystw naukowych: Polskiego Towarzystwa Historycznego i Tarnowskiego Towarzystwa Kulturalnego Miłośników Ziemi Dąbrowskiej. Przez wiele lat był związany z Komisją Nauk Pedagogicznych i krakowskim oddziałem Polskiej Akademii Nauk, zaliczanym do jednych z największych w Polsce. W ramach niego, od 1990 roku, kierował redakcją naukową czasopisma pod nazwą „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych", wydawanego przez Komisję Nauk Pedagogicznych. Można mieć wrażenie, że ważniejsze było uczestniczenie Profesora w jednym z ciekawszych wątków badawczych, mających na celu upamiętnienie tajnego nauczania. W latach 1971–1993 przy krakowskim oddziale PAN działał Zespół Badawczy Dziejów Oświaty w Latach Okupacji Hitlerowskiej. Profesor poprzez prowadzone przez siebie badania identyfikował się z tym niezwykle istotnym przedsięwzięciem naukowym. W ramach całego wspomnianego zespołu dokonano wnikliwej analizy istniejącej dokumentacji i wspomnień nauczycieli uczestniczących w tajnym nauczaniu w tzw. dystrykcie krakowskim. W zdecydowanej większości badania te polegały na gromadzeniu i publikowaniu zebranych materiałów, następnie przedstawianiu ich w kolejnych tomach „Rocznika Komisji Nauk Pedagogicznych". Materiały opracowane w ten sposób przyczyniły się do powstania trwałego śladu po tej niezwykle bogatej działalności konspiracyjnej. Obejmowały one osobiste wspomnienia uczestników tajnego nauczania, sprawozdania z działalności zakonspirowanych wówczas władz oświatowych. Zaś zgromadzone dokumenty, wspomnienia i relacje pozwoliły na opracowanie szeregu publikacji, a wspólnie z Główną Komisją Badania Zbrodni

Hitlerowskich w Polsce przyczyniły się do ustalenia stanu strat wśród nauczycieli południowej Polski (Ślęczka, 2014). Z kilku prac o tej tematyce powinniśmy wymienić *Tajne nauczanie w Tarnowie i powiecie tarnowskim w okresie okupacji hitlerowskiej. Szkic historyczny* (opracowany wspólnie z C. Sterkowiczem, Rocz. Kom. Nauk Ped. 1976, t. XIX). W wydanym po latach *Słowniku biograficznym nauczycieli w Małopolsce w latach II wojny światowej*, opracowanym przez Jacka Chrobaczyńskiego, Profesor opracował powiaty: Dąbrowa Tarnowska i Tarnów. Z redakcją naukową „Rocznika Komisji Nauk Pedagogicznych" Z. Ruta związany był do 2007 r., po czym przekazał ją swojemu bliskiemu współpracownikowi J. Krukowskiemu.

Ze spotkań okolicznościowych prof. Z. Ruta najbardziej cenił sobie jubileusz pięćdziesięciolecia pracy naukowej, który odbył się w Wieliczce i Krakowie w dniach 11–12 stycznia 2009 roku. W celu podkreślenia znaczenia dorobku naukowego Profesora postanowiono powiązać obchody z konferencją naukową o *Krakowskim środowisku historyków wychowania w drugiej połowie XX wieku.* Wspomniane spotkanie miało dwie odsłony: zasadniczą w postaci jubileuszu, który odbył się w Wieliczce i naukową zorganizowaną w audytorium im. prof. W. Danka przy ul. Podchorążych 2 w Krakowie, czyli w gmachu głównym naszej uczelni. W Wieliczce w sali konferencyjnej hotelu Salin odbyła się główna część wspomnianego Jubileuszu, w której wzięły udział władze uczelni, przyjaciele i liczne grono historyków wychowania z całej Polski oraz rodzina. Laudacje na cześć prof. Z. Ruty wygłosili prof. Stanisław Gawlik i prof. Krzysztof Jakubiak (Gawlik, Jakubiak, 2006/2007). W pierwszej podkreślono wpływ krakowskiego środowiska na drogę naukową Jubilata:

> Kilkuletnie studia, twórczy nastrój panujący w środowisku miejscowym uczonych, a przy tym kontakt z Krakowem, królewskim miastem, o niezwykłym klimacie, swoiście popychającym do przodu polską naukę i sztukę, sprawiły, że zaraz po ukończeniu studiów Zygmunt Ruta, nie bez pozytywnego wpływu prof. Leszka Hajdukiewicza, oddał się pracy dydaktyczno-naukowej, ze szczególnym uwzględnieniem aspektu historycznego. Rozpoczęty wtedy Jego swoisty *furor biograficus* w krakowskiej WSP nieprzerwanie trwa do dziś. W tejże uczelni przeszedł wszystkie szczeble kariery akademickiej, od asystenta, adiunkta i docenta do profesora. W całej swojej rozległej przestrzeni czasowej zaowocowała ona wieloma osiągnięciami: dydaktycznymi, organizacyjnymi i badawczymi… (Gawlik, 2010).

Natomiast w drugiej skupiono się w znacznym stopniu na dorobku naukowym Jubilata. Podkreślono, że należał on do:

> grona znanych w całym kraju historyków edukacji, jest organizatorem aktywnego ruchu naukowego w zakresie historiografii pedagogicznej, co się wyraża

m.in. w inicjowaniu i redagowaniu zbiorowych wydawnictw naukowych, jest badaczem samodzielnym i twórczym o dużym dorobku naukowym, imponującym ścisłością i trzeźwością sądów oraz umiejętnościami organizacyjnymi (Jakubiak, 2010).

Za swoją pracę naukową i dydaktyczną prof. Z. Ruta był wielokrotnie nagradzany. Pięciokrotnie otrzymał nagrodę Ministra Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki. Odznaczono go Złotym Krzyżem Zasługi i Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski, Medalem 40-lecia PRL oraz Medalem Komisji Edukacji Narodowej. Za pracę na rzecz środowiska przyznano mu Medal za Zasługi dla Miasta Tarnowa, Medal 700-lecia Miasta Nowego Sącza oraz Złotą Odznakę za Zasługi dla Ziemi Krakowskiej.

W dniu 8 listopada 2021 r. pożegnaliśmy zmarłego 10 dni wcześniej Profesora Z. Rutę, nieocenionego znawcę dziejów wychowania. W nowej kaplicy na cmentarzu komunalnym w Batowicach odbyła się msza żałobna, która stanowiła smutne pożegnanie jednego z ważniejszych historyków wychowania w naszym środowisku naukowym.

Bibliografia

Źródła:

Akta osobowe Zygmunt Ruta, sygn. 1635/75. Archiwum Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Odpis skrócony aktu małżeństwa, AF 2289013. Urząd Stanu Cywilnego Racibórz.

Odpis skrócony aktu zgonu, AF 2288410. Urząd Stanu Cywilnego Kraków.

Opracowania:

Burkot, I. (1996). *Bibliografia publikacji pracowników Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie 1986–1995*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.

Gawlik, S. (2010). Laudacja na cześć prof. zw. dr hab. Zygmunta Ruty wygłoszona 11 stycznia 2009 roku w Krakowie. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Institutionem et Educationem Partinentia II*, *77*, 5-9.

Gawlik, S. (2005). Z „małej ojczyzny" do grodu Kraka. *Biuletyn Historii Wychowania*, *21(22)*, 121-123. DOI: 10.14746/bhw.2005.2006.21.22.12.

Gawlik, S., Jakubiak, K. (2005). 75-lecie urodzin Profesora zwyczajnego Zygmunta Ruty. *Biuletyn Historii Wychowania*, *1-2*, 115-120.

Hampel, J., Kiryk, F., Pietrzkiewicz, I. (2006). Leksykon profesorów Akademii Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej 1946–2006. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Jakubiak, K. (2010). Laudacja z okazji jubileuszu pracy naukowej i dydaktycznej Pana Profesora zwyczajnego dr hab. Zygmunta Ruty. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Institutionem et Educationem Partinentia II*, *77*.

Jarowiecki, J., Nowecki, B., Ruta, Z. (red.) (1983). *Kształcenie nauczycieli w Polsce Ludowej (1945–1975)*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.

Krukowski, J., Majorek, C. (1994). Zygmunt Ruta historyk wychowania i nauczyciel nauczycieli. *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny: Prace z historii oświaty i wychowania*, *174(4)*, 7-15.

Ryś, J. (1994). Bibliografia prac Prof. dra hab. Zygmunta Ruty za lata 1962–1993. *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie*, *174*, 17-26.

Ryś, J., Ślęczka, R. (2016). Katedra Historii Oświaty i Wychowania. W: K. Dormus, R. Ślęczka, J. Wojniak (red.), *Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Akademia Pedagogiczna, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie 1996–2016* (ss. 151-155). Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP w Krakowie**.**

Samsonowska, K. (2006). *I Liceum Ogólnokształcące im. Kazimierza Brodzińskiego w Tarnowie w latach 1939–2000*. Tarnów: Wydawnictwo S-CAN.

Ślęczka, R. (2015). Profesorowie Katedry Historii Oświaty i Wychowania i ich związek z Uniwersytetem Pedagogicznym w Krakowie. W: R. Grzybowski, K. Jakubiak, M. Brodnicki, T. Maliszewski (red.), *Polskie dziedzictwo edukacyjne od XVI do XX wieku – ciągłość i zmiana: zbiór studiów i rozpraw ofiarowanych Profesorowi Lechowi Mokrzeckiemu z okazji Jubileuszu 80 urodzin* (ss. 166-176). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Ślęczka, R. (2014). Działalność wydawnicza krakowskiego Oddziału Polskiej Akademii Nauk. W: I. Michalska, G. Michalski (red.), *Działalność instytucji wydawniczych na rzecz oświaty i edukacji w XX i pierwszych latach XXI wieku* (ss. 195-204). Łódź: Wydawnictwo UŁ.

DOI: 10.34616/wwr.2021.2.041.052

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXV (2/2021)

nadesłany: 30.11.2021 r. – przyjęty: 20.12.2021 r.

Mirosław KOWALSKI*

Edukacyjne konteksty katolickiej nauki społecznej w ujęciu Jana Pawła II (analizy i refleksje)

Educational contexts of Catholic social teaching as perceived by John Paul II (analyzes and reflections)

Abstrakt

Cel. Artykuł ma na celu pogłębioną analizę edukacyjnych kontekstów katolickiej nauki społecznej w ujęciu Jana Pawła II, w aspekcie m.in. sposobów jej interpretowania (rozumienia), jakie kształtowały się na przestrzeni lat w naukach społecznych (z odniesieniem do pedagogiki).

Materiały i metoda. Tekst ma charakter teoretyczny, przy czym jego konceptualizacja prowadzi do opracowania teorii pedagogiki i nawiązuje do fenomenologii oraz idei praktyki w działaniu.

Wnioski. Katolicka nauka społeczna posiada ważny wymiar interdyscyplinarny. Dotyczy to szczególnie odniesienia i otwartości na wymiar pedagogiczny i edukacyjny. Skuteczność teoretyczna i praktyczna pedagogiki zakłada dialog i jej otwartość wobec innych nauk społecznych. Jan Paweł II zalicza katolicką naukę społeczną do dziedziny teologii moralnej, wskazując tym samym na jej wymiar normatywny. Katolicka nauka społeczna zyskuje skuteczność oddziaływania na procesy socjalizacyjne i edukacyjne, jeśli związana jest z życiem społeczności oraz jednostek żyjących w społeczeństwie. Zasługą Jana Pawła II w tej kwestii jest umiejętność powiązania ze sobą potrzeby interdyscyplinarności i autonomiczności katolickiej nauki społecznej, jak również akcentowanie jej charakteru personalistycznego.

Słowa kluczowe: Jan Paweł II, pedagogika, katolicka nauka społeczna

* **e-mail: M.Kowalski@ipp.uz.zgora.pl**
Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Zielonogórski, Licealna 9, 65-417 Zielona Góra, Polska
Faculty of Social Sciences, Institute of Pedagogy, University of Zielona Gora, Licealna 9, 65-417 Zielona Gora, Poland
ORCID: 0000-0003-2960-8258

Abstact
Aim. The article aims to carry out an in-depth analysis of educational contexts concerning Catholic Social Science by John Paul II, especially in some interpretive ways (comprehension), which have been created in recent years (in reference to pedagogy).
Materials and methods. The study is purely theoretical. However, ideas presented in the article will lead to the development of a theory of pedagogy in relation to phenomenology and theory of practical action.
Conclusion. The important aspect of Catholic Social Science is its interdisciplinary character. In particular, it concerns both reference and openness to educational and pedagogical aspects. The theoretical and practical efficacy of pedagogy provides a setting for a dialogue and openness toward other social sciences. John Paul II made Catholic Social Science part of moral theology by showing its normative foundations. Catholic Social Science has its impacts on social and educational processes when it is connected with individuals living in society and communal life. John Paul's credits Catholic Social Science that he was able to bind together autonomy and interdisciplinary by pointing its personal orientation.

Keywords: John Paul II, pedagogy, Catholic Social Science

W encyklice społecznej *Laborem exercens* Jan Paweł II zauważa, że tzw. kwestia społeczna, która wielokrotnie była i jest rozpatrywana w katolickiej nauce społecznej (KNS), na przestrzeni lat nie jest już sprawą rozumianą wąsko, lokalnie, lecz domaga się analizy i syntezy o charakterze integralnym i kompleksowym (Jan Paweł II [dalej w przypisach: JPII], 2007d, ss. 147). Jest to dość znamienna cecha charakteryzująca całość nauczania Jana Pawła II, gdzie zarówno w jego treści, jak i w jego adresowaniu, zauważalny jest wątek integrowania, komplementarności, jednania i wiązania (JPII, 2006l, ss. 44–46), artykułujący nie tylko ważną rolę więzi i jedności, ale i specyfikę, konkretyzowanie, lokalizację, oraz różnorodność (JPII, 2006i, ss. 170). Już to wskazanie sugeruje potrzebę przemyślenia kwestii autonomii, fragmentaryczności, segmentowości i granic metodologiczno-epistemologicznych poszczególnych dyscyplin naukowych. Na tym tle nie jest bez znaczenia istotne napięcie pomiędzy zwolennikami poglądu o autonomiczności a głosicielami idei otwartości nauki, nie tylko w odniesieniu do praktyki życia, ale i przede wszystkim w relacji do stosunku między „sąsiadującymi ze sobą", ale i oddalonymi od siebie (z racji odmienności metodologicznej i epistemologicznej) dyscyplinami naukowymi. Fragmentaryzacja życia i nauki może być jednak interpretowana co najmniej dwojako: w sensie negatywnej parcelacji przedmiotu poddawanego naukowej analizie, oraz szansy na jej skuteczność oddziaływania (tj. m.in. poprzez niwelowanie zbędnych granic; ze względu na potrzebę własnej autonomiczności).

Niniejsza krótka analiza jest jedynie próbą określenia, podjętą przez autora, czy można mówić o otwartości i wyraźnie zarysowanej perspektywie dialogicznej na-

uczania społecznego Jana Pawła II – jako o tendencji sprzyjającej rozwojowi dyscyplin naukowych, ujętych w dziedzinie nauk społecznych. Przy tym chciałbym odnieść niniejszą refleksję do dyscypliny pedagogiki (sytuowanej formalno-prawnie w dziedzinie nauk społecznych), bowiem takowa perspektywa nie zostaje pozbawiona reperkusji w obszarze m.in. edukacyjnym (kształceniowo-wychowawczym). Niezbędny zatem – w niniejszym, skromnym rozpoznaniu – weryfikator katolickiej nauki społecznej, jakim powinna stać się dziedzina nauk społecznych, służy nie tylko udowodnieniu, iż nauczanie społeczne Jana Pawła II jest interdyscyplinarne[1], ale także, że taka jego impostacja włącza się w nurt formułowanego, a najistotniejszego chyba determinantu w obrębie pedagogiki, jakim jest edukacja. To odniesienie do pedagogiki pojawi się przy okazji analizy nie tylko relacji pomiędzy KNS a pedagogiką, ale także w kontekście określania tożsamości tej pierwszej (nie rozstrzygam też, w tym momencie, dylematu tożsamości KNS, rozumianego jako napięcie pomiędzy teologicznym czy społecznym jej wymiarem)[2]. Dlatego wskażę przede wszystkim na usytuowanie KNS, jakiego dokonał Jan Paweł II, w obrębie nauk społecznych, które ma istotny związek z możliwością oddziaływania tej nauki na namysł o charakterze pedagogicznym[3]. W rzeczy samej – w jaki sposób KNS powinna stawać się „narzędziem" oraz „przestrzenią i horyzontem" dla szeroko rozumianej edukacji i formacji, zwłaszcza w wymiarze społecznym, a szczególnie w perspektywie uczynienia KNS przedmiotem (treścią) edukacji. Wydaje się, że wiele kwestii związanych z powyższymi odniesieniami, a które Jan Paweł II zawarł w swoim społecznym nauczaniu, nie zostało wyczerpanych. Stąd refleksja nad dorobkiem wspomnianego Świętego określona zostaje jako „przestrzeń do zagospodarowania", co jest także pewnego rodzaju odniesieniem do stwierdzenia, jakie znajduję w *Kompendium nauki społecznej Kościoła* (2005, ss. 56).

Interdyscyplinarność KNS definiuje i wyjaśnia Jan Paweł II w encyklice społecznej *Centesimus annus*:

---

[1] Kwestia interdyscyplinarności KNS stała się ważnym punktem wyjścia w prowadzonych analizach na łamach kwartalnika „Społeczeństwo" pod koniec lat 90. Kwartalnik podjął szeroko zakrojoną dyskusję dotyczącą odniesienia KNS do różnych dyscyplin nauk społecznych; warto wskazać choćby niektóre z nazwisk uczestników dyskusji: Illanes, 1997; Livi, 1997; Carlotti, 1995; Bissoli, 1995; Tracca, 1995; Donati, 1995; Fontana, 1995; Colom, 1996; Cozzoli, 1995; Palumbieri, 1995; Covolo, 1995.

[2] Można zastosować dość daleko idącą analogię, biorąc pod uwagę doświadczalność konfliktowości, rozchodzenia się, oraz często nieuzasadnionej nieufności elementów życia społecznego, ale także i poszczególnych dyscyplin naukowych, iż obszary te poddawane zostają w nauczaniu Jana Pawła II „propozycji pojednawczej". Ten tok myślenia i wiodący temat zawarty został w adhortacji apostolskiej *Riconciliatio et paenitentia*, gdzie wskazuje się na pojednanie jako istotne działanie Kościoła (JPII, 2006k, ss. 271).

[3] Interdyscyplinarność tej nauki jest zagadnieniem, które domaga się dalszego jego zgłębiania.

> Ważną cechą doktryny społecznej Kościoła jest ponadto jej charakter interdyscyplinarny. By lepiej wcielać w rozmaite i stale się zmieniające konteksty społeczne, gospodarcze i polityczne jedyną prawdę o człowieku, doktryna ta podejmuje dialog z różnymi dyscyplinami, które zajmują się człowiekiem, przyswaja sobie ich dorobek i ukazuje im szerszą perspektywę służbie osobie ludzkiej, poznanej i miłowanej w pełni jej powołania (JPII, 2007b, ss. 699).

Z powyższego wynika, że Autor rozumie potrzebę dialogu, a własną perspektywę umiejscawia w obszarze dialogicznym (tym bardziej, że następny fragment encykliki wskazuje na praktyczno-doświadczalny wymiar KNS; tamże).

Różne dziedziny życia (także wiara) próbują „dialogować" z nauką, mimo, iż nie przyjmują tych samych co nauka kryteriów, wymogów naukowych. Wydaje się jednak, że intuicja Papieża skupia się wokół przekonania, iż dialog między KNS a innymi naukami może się toczyć właśnie ze względu na naukowość tej pierwszej, oraz, że samo określenie KNS jako nauki nie wydaje się pomijać kwestii jej naukowości (przy czym, w obrębie KNS występuje rozdzielenie terminologiczne, gdzie oddziela się nauczanie społeczne Kościoła od jego nauki społecznej, nadając jednocześnie tej drugiej status naukowości; Pyszka, 2003, ss. 9–10). Można wskazać, że:

> Epistemologia nauki społecznej Kościoła, jej metodologia, a przede wszystkim stosunek do innych dziedzin wiedzy, są ciągle aktualnym tematem, tematem nie zamkniętym, nawet po tym, jak Jan Paweł II w *Sollicitudo rei socialis*, a potem w *Centesimus annus* wyjaśnił w sposób miarodajny to, co nazywa się jej statusem metodologicznym" (Fontana, 1995b, ss. 369).

Jan Paweł II sytuuje KNS jako naukę w obrębie teologicznym, eklezjologicznym i ewangelizacyjnym. Dla właściwego wyjaśnienia warto przytoczyć obszerniejszy fragment tej impostacji:

> Nauka społeczna Kościoła nie jest jakąś *trzecią drogą* między *liberalnym kapitalizmem* i *marksistowskim kolektywizmem*, ani jakąś możliwą alternatywą innych, nie tak radykalnie przeciwstawnych wobec siebie rozwiązań: stanowi kategorię niezależną. Nie jest także *ideologią*, lecz *dokładnym sformułowaniem* wyników pogłębionej refleksji nad złożoną rzeczywistością ludzkiej egzystencji w społeczeństwie i w kontekście międzynarodowym, przeprowadzonej w świetle wiary i tradycji kościelnej. Jej podstawowym celem jest *wyjaśnianie* tej rzeczywistości poprzez badanie jej zgodności czy niezgodności z nauką Ewangelii o człowieku i jego powołaniu doczesnym, a zarazem transcendentnym; zmierza zatem do *ukierunkowania* chrześcijańskiego postępowania. Nauka ta należy przeto nie do dziedziny *ideologii*, lecz teologii, zwłaszcza teologii moralnej (JPII, 2007f, ss. 494–495).

Na podstawie powyższego fragmentu można stwierdzić, że oprócz wyraźnego usytuowania KNS w obrębie teologii udało się Autorowi dokonać umiejętnego otwarcia perspektywy interdyscyplinarnej, jak również wskazać autonomiczność dyscypliny (bez możliwości – jak sądzę – wykorzystania KNS dla celów manipulacji ideologicznej). Czy na podstawie choćby tych wskazanych elementów nie można by uznać KNS – w ujęciu Jana Pawła II – także jako pewnego rodzaju paradygmatu metodologiczno-epistemologicznego dla pedagogiki jako dyscypliny (w aspekcie np. jej normatywności)? Nauka nie powinna służyć celom manipulacji ideologicznej, natomiast powinna się cechować autonomicznością i gotowością do prowadzenia dialogu z innymi dyscyplinami, stając się tym samym stosownym „narzędziem" dla realizacji dobrze rozumianego dobra wspólnego jednostek i społeczeństwa.

KNS, zwłaszcza odnosząca się do Jana Pawła II, uwrażliwia zarówno systemy społeczne, jak i życie ludzi, w odniesieniu do wspólnoty, na odpowiedzialność wobec niej. To swego rodzaju spojrzenie i wrażliwość „w głąb" (JPII, 2006c, ss. 737). Pomimo przyjętej i wielokrotnie postulowanej perspektywy podmiotowo-personalistycznej Jan Paweł II zauważa jednak, że błędne byłoby zbytnie i przesadne podkreślanie indywidualności i podmiotowości, a więc zamykanie się człowieka w indywidualizmie i wyłączanie go z kontekstu społecznego (JPII, 2006j, ss. 537)[4]. W tym sensie perspektywa badawcza KNS, jaką sformułował Jan Paweł II, wydaje się być wyjątkowo cenna. Przypomniał o tym także Władysław Piwowarski, który określa specyfikę tegoż nauczania, upatrując w niej szczególny walor wynikający z osobistego przekonania i zaangażowania Papieża: „Nie ulega wątpliwości, że Jan Paweł II odznacza się wyjątkową aktywnością w dziedzinie nauczania społecznego. Co więcej, nauczanie to charakteryzuje się szerokim zasięgiem problematyki, wyjątkową częstotliwością zabierania głosu na tematy społeczne oraz głębią, zaangażowaniem i dawaniem osobistego świadectwa" (Piwowarski, 1999, ss. 93). Edward Balawejder (2010, ss. 185) zauważa przejście od orientacji przedmiotowej KNS do perspektywy podmiotowej (personalistycznej). To istotna zasługa Jana Pawła II dla faktycznej ewolucji nauki społecznej Kościoła[5].

Wielu autorów, znaczących autorytetów w kwestii uprawiania i badania KNS, podkreśla teologiczny jej charakter, wiążąc ją istotnie z teologią moralną. Fakt ten jednak nie zamyka kwestii dalszego namysłu, szczególnie jeśli postawi się pytanie o to, w jaki sposób teologiczność KNS miałaby stanowić horyzont badawczo-inter-

[4] Zobacz również ujęcie podmiotowości i świadomości (Kowalski, Falcman, 2011, ss. 35–41; Bartusiak, Kowalski, 2010, ss. 25–33).

[5] Nie tylko nauczanie społeczne Jana Pawła II, ale i inne opracowania z zakresu KNS, korzystają z bardzo odległych czasowo klasycznych dzieł, takich chociażby jak *Etyka nikomachejska* czy *Polityka* Arystotelesa. Powołuje się także na ten fakt Jan Paweł II (2005, ss. 48–49).

pretacyjny, a nie przeszkodę w spotkaniu z innymi dyscyplinami. Na czym miałaby polegać swoistość KNS, w związku z jej aksjologiczno-normatywnym wychyleniem, by nie została uznana przez przedstawicieli innych dyscyplin, choćby takich jak pedagogika, za „dyscyplinę konfesyjną"? Stanowisko Czesława Strzeszewskiego, który upatruje jednocześnie w teologicznej alokacji KNS niebezpieczeństwa utraty jej autonomiczności, jest w pewnym sensie sygnałem potwierdzającym, iż sprawa nie wydaje się być taka klarowna, jak by na to wskazywało konkretne sformułowanie, jakiego dokonał Jan Paweł II. Zarówno Strzeszewski jak i inni myśliciele uważają, że KNS powinna być nauką samodzielną. A decydują o tym przede wszystkim jej źródła, przedmiot i podmiot, zawarte w niej treści, cele, oraz metoda. Zatem umiejscowienie KNS, jakie dokonuje się w kontekście wypowiedzi doktrynalnej, dokonane między innymi przez Jana Pawła II, nie tylko kończy dyskusję na temat statusu metodologicznego KNS, nie stwarzając przeszkody, by wyjaśniać i uzasadniać słuszność oraz granice takowej impostacji, ale także inspiruje do odkrywania obszarów dialogu z taką dyscypliną, jak pedagogika (Strzeszewski, 2003, ss. 357).

Jeżeli postrzega się KNS jako „narzędzie interdyscyplinarności", to należy stwierdzić, że w tym kontekście nadaje się jej taki wymiar, jaki poszerza znacznie jej zakres i możliwości oddziaływania. Uważam, iż ten rodzaj dyskursu, jak i powyższe stwierdzenie, jest także odzwierciedleniem przejętej przez Autora encyklik perspektywy praktycznej dla KNSS. Zostaje ona umieszczona w szerokim obszarze badawczym i interpretacyjnym, gdzie często ma się do czynienia z „wchłonięciem" i „ułożeniem" poszczególnych „segmentów", jakimi są różne dziedziny myśli ludzkiej. Wydaje się, że ten rodzaj przyjętego założenia metodologicznego i epistemologicznego jest czyniony raczej w duchu zaprezentowania ambitnej perspektywy, której jednak nie będą podzielali badacze z pedagogiki. Perspektywa KNS Jana Pawła II może mimo to zapraszać do dialogu. Rozumiem go jako bliskie „zacieśnianie relacji" dla celów wspólnego poszukiwania skutecznych rozwiązań współczesnych kwestii społeczno-kulturowych i edukacyjnych.

Pedagogiczne odchylenie KNS? Konieczność czy możliwość?

KNS jako nauka zarówno autonomiczna, jak i interdyscyplinarna, nie manifestuje tylko i wyłącznie czysto teoretycznego przebiegu własnych dociekań, lecz postuluje (i często to *de facto* czyni) potrzebę zastosowania i wykorzystania dorobku empiryczno-pozytywistycznego, pochodzącego zwłaszcza z nauk społecznych, takich jak pedagogika. Choć wydaje się, że bardziej w naukach humanistycznych i filozofii katolickiej nauki społecznej upatruje się większych zasobów, które mogą być wykorzystane dla treściwie i płodnie prowadzonego dialogu KNS z innymi naukami,

dorobek pedagogiki, także empirycznej, stanowi ważny instrument wzmacniający jej wiarygodność i kompetencję[6]. Ma się tu na uwadze przede wszystkim centralną i priorytetową rolę człowieka w społeczeństwie wiedzy (edukacji), do czego odkrycia i ukonstytuowania przyczyniają się również inne dyscypliny naukowe. Tak jak w pedagogice nominuje, uwypukla się jej specyficzny charakter ze względu na jakąś konkretną cechę, tak również Jan Paweł II dokonuje cennych diagnoz, na podstawie których wyjaśnia mechanizmy, braki, walory, charakterystyki, określając je normatywno-aksjologicznymi formułami (przykładem może być określenie „społeczeństwo bez ojca" [JPII, 2007e, ss. 69]).

Jan Paweł II uznaje, że nauka społeczna Kościoła, w odniesieniu do nauk społecznych i humanistycznych, posiada szerszą perspektywę, służącą człowiekowi, poznawanemu i miłowanemu w szerokim, to znaczy w całkowitym wymiarze jego powołania (JPII, 2007b, ss. 699). Czy jest to przeszkoda (kolejna) dla wyzwań interdyscyplinarnych i dla prowadzenia możliwego dialogu? Warto wstrzymać się od jednoznacznej odpowiedzi i ani nie wykluczać, ani też nie obwieszczać jednoznacznie łatwości i automatyczności takiego dialogu. Sięgając do historii nauki, i przywołując dziejące się w kontekście filozofii nauki jej oddziaływania na pedagogikę, zauważa się wywieranie na nią silnego wpływu, czego efektem był proces przekształceń metodologicznych, a czego także konsekwencją była – jak należy sądzić – utrata przez pedagogikę charakteru dyscypliny humanistycznej. Pytania, jakie stawia filozofia, psychologia, antropologia, ale także KNS, choćby były także pytaniami pedagogicznymi, nie są pytaniami, na które mógłby odpowiedzieć pedagog. Pytania o wolność, odpowiedzialność, o jej granice, oraz o pochodzenie wiedzy na ich temat, są pytaniami, na które nie da on wiążącej odpowiedzi. A jednak treść takich odpowiedzi mogłaby znacznie pomóc pedagogice, nie tylko w wyjściu poza własne granice interpretacyjne, ale także mogłaby zgłębić wiedzę dla skuteczniejszego dyskursu interpretacyjnego, pozostającego dyskursem pedagogicznym. Wydaje się więc, iż w dialogu KNS z pedagogiką i innymi naukami społecznymi niezbędne jest uwzględnienie historycznego umiejscowienia poszczególnych dyscyplin i ich interpretacja. Taką impostację upatruję w możliwościach interpretacyjnych myśli społecznej Jana Pawła II.

Mając na uwadze główne odniesienie, które towarzyszy niniejszej analizie, a więc relację pomiędzy KNS a pedagogiką, zwłaszcza w jej perspektywie edukacyjnej, uważam za stosowne zastanowienie się nad tym, czy klasycy pedagogiki nie wyzwalają potrzeby nowego bądź ponownego odkrycia elementów wartościujących,

[6] Wydaje się, iż KNS nie chce się pozbawiać odniesienia do „pozytywistycznego" sposobu kumulowania informacji na temat społeczeństwa i obecnego w nim życia jednostki, jednak chce się kierować intuicją, którą zdolny jest realizować ludzki rozum, a mianowicie poddać poznanie zmysłowe krytycznej refleksji, dzięki czemu dociera się do przyczyny poznawalnej rzeczywistości (JPII, 2007c, ss. 1105).

ale także autonomizacji badań naukowych (w tym tworzenia teorii pedagogicznych) względem ideologii, w procesie np. wyjaśniania procesu edukacji. Za interesujące, w tym elemencie analizy, można uważać wyjaśnienie, jakiego dokonuje Jan Paweł II w *Przemówieniu do Papieskiej Akademii Nauk* z 1992 roku, w którym analizuje proces formułowania nowych teorii naukowych, postulując np. interpretację zjawiska życia, która nie powinna być bezpośrednia, prowadzona w jednorodnym kontekście naukowym. Dlatego możliwość głębszej interpretacji pojawiłaby się wtedy, gdyby tworzenie teorii dokonywało się poprzez większe otwarcie się na perspektywę filozoficzną[7].

Nie trudno zauważyć, że dorobek myśli społecznej Jana Pawła II oscyluje wokół takiej właśnie interpretacji życia społecznego, gdzie uwzględnia się przede wszystkim holistyczny i integralny wymiar zarówno rozwoju człowieka, jak i jego odniesienia do drugiego człowieka, z czego wyrastają postawy nacechowane braterstwem, sprawiedliwością społeczną, cierpliwością (JPII, 2007a, ss. 49). Nie bez znaczenia w tym dziele pozostaje aspekt wychowawczy, przedmiotem i celem wychowania są istotne wartości życia ludzkiego (JPII, 2006h, ss. 142).

Edukacyjny i formacyjny charakter KNS?

KNS nie jest nauką nową, choć podobnie jak pedagogika, jej formalizacja dokonała się stosunkowo niedawno. Pomimo tej nie dość jeszcze długiej historii, KNS staje się przedmiotem zainteresowań, które przybierają także charakter bardzo krytyczny. Od

7 Dla pełniejszego obrazu tej analizy uważam za stosowne przytoczenie obszerniejszego jej fragmentu: „W dążeniu do ścisłego opisu i do formalizacji danych empirycznych uczony skłonny jest posługiwać się pojęciami metanaukowymi, których zastosowanie wynika jak gdyby z samej logiki procedury naukowej. Należy bardzo dokładnie określić naturę tych pojęć, aby nie doprowadziły one do nieuprawnionych ekstrapolacji, wiążących odkrycia ściśle naukowe z określoną wizją świata lub z tezami ideologicznymi czy filozoficznymi, które bynajmniej z nich nie wynikają. Dostrzegamy tu znaczenie filozofii, która rozpatruje zarówno same zjawiska, jak i ich interpretacje. Przyjrzyjmy się dla przykładu procesowi formułowania nowych teorii naukowych, które mają wyjaśnić zjawisko życia. Poprawna metodologia nie pozwala interpretować ich bezpośrednio i w jednorodnym kontekście nauki. Zwłaszcza wówczas, gdy chodzi o taki przejaw życia, jakim jest człowiek i jego mózg, nie można powiedzieć, że teorie te stanowią same w sobie potwierdzenie lub negację istnienia duszy duchowej albo że są one dowodem na słuszność doktryny o stworzeniu czy też – przeciwnie – czynią ją bezużyteczną. Niezbędny jest wysiłek głębszej interpretacji: to właśnie stanowi przedmiot filozofii, która jest poszukiwaniem globalnego sensu danych uzyskanych z doświadczenia, a więc także zjawisk zaobserwowanych i zanalizowanych przez naukę. […] To prawda, że sukcesy nauki, których jesteśmy świadkami, są wynikiem specjalizacji poszukiwań" (JPII, 2008, ss. 357–358).

lat 60. XX w. z różnych stron nauka społeczna Kościoła stawała się często przedmiotem nie tylko dyskusji[8], lecz także zmasowanej krytyki przedstawicieli innych dyscyplin naukowych i reprezentantów różnych instytucji. Można wnioskować na podstawie lektury licznych wypowiedzi doktrynalnych Jana Pawła II, iż powodem tego jest stały i integralny nurt nauczania, w którym demaskuje się błędne koncepcje człowieka oraz jego działania (JPII, 2006e, ss. 491). Procesom krytyki, ale także dobrze rozumianej apologii, podlega również sama pedagogika oraz rola, jaką pełnią pedagodzy w kształtowaniu życia społeczno-kulturowego (De Natale, 2010, ss. 121–123). Konkludując niniejszą analizę, warto jednak postawić sobie jeszcze pytanie, na ile gruntownie przedstawiana argumentacja w „łonie" samej KNS na rzecz jej przydatności dla pedagogiki (i innych dyscyplin) ma wpływ na przyjęcie takiej perspektywy i jej faktyczną realizację (Crepaldi, Fontana, 2006, ss. 7). Nie tylko KNS, rozumiana w całości jako dyscyplina podejmująca wiele wątków o charakterze edukacyjnym, lecz także poszczególne jej segmenty, takie choćby jak wychowanie, formowanie – w ujęciu Jana Pawła II posiadają wymiar wielopłaszczyznowy (Śnieżyński, 2003, ss. 588). To jest istotna inspiracja dla autorów tej analizy, by doszukiwać się coraz bardziej żywotnych i twórczych impulsów dla interdyscyplinarnego badania i rozwijania dorobku KNSS. Tym bardziej – w moim rozpoznaniu – jest to niezbędne, że inne dyscypliny, takie jak chociażby pedagogika, wkraczają na drogę interdyscyplinarności (Nanni, 1995, ss. 396). W tym znaczeniu KNS podąża podobną ścieżką, jak większość innych nauk społecznych.

Niniejszy artykuł nie jest, w zamiarze jego autora, kompletnym wyselekcjonowaniem i analizą wątków dotyczących sformułowanego tematu. Moim zdaniem ewentualność podjęcia takiego wyzwania wymagałoby znacznie obszerniejszego opracowania. Jest natomiast skromną próbą analizy/refleksji, która odwołując się do niektórych jedynie odniesień autorstwa Jana Pawła II, wskazuje na różne możliwości

8 Dla egzemplifikacji tegoż stanowiska wystarczy przywołać syntetyczną wypowiedź Vittorio Possentiego: „Bez trudu można przypomnieć sobie zmasowane krytyki i nieufności wobec NSK [Nauka Społeczna Kościoła – przyp. M.K.] w tamtym okresie, które już w drugiej połowie lat 60. stały się całkiem wyraźne. Nie mam na myśli przede wszystkim tej ostrej, ale i 'oczywistej' krytyki, która bez przerwy szła z krajów opanowanych przed ideologię marksistowską, z zasady wroga wszelkiej NSK i chrześcijańskiej etyce społecznej. Niechęć wobec tej nauki zwiększyła się także na Zachodzie, i to pod wpływem wielu czynników, takich jak: krytyka prawa naturalnego; nietolerowanie pojęciowego aparatu, którym posługiwały się encykliki społeczne; wielkie zaufanie do nauk szczegółowych, uznanych za zdolne samodzielnie kierować działaniem, jak tez do analizy marksistowskiej, która przybiera pozór naukowości, podając się za naukowe odczytanie rzeczywistości; i polaryzacja orientacji na rewolucję i na reformę, na walkę klas i porozumienie między nimi (przy czym sympatie często były po stronie pierwszego członu); kryzys myśli personalistycznej, spychanej na margines przez potężną ofensywę strukturalizmu" (Possenti, 2005, ss. 309–310).

interpretacyjne. Jest zatem bardziej „zbiorem intuicji" niż „kompletnym opracowaniem". Czytelnik może – w mojej opinii – odnaleźć tutaj, dla własnych poszukiwań badawczych i rozwiązań praktycznych (mam tu na myśli przede wszystkim pedagogów), inspirację i horyzont interpretacyjno-formacyjny. Interdyscyplinarność KNS i uznanie jej przez Papieża za skuteczny element edukacyjny poczytuję nie tylko za możliwą do teoretycznego opracowania, ale przede wszystkim – odczytuję w myśli społecznej Jana Pawła II możliwość takiego ujęcia, które ułatwi praktyczną realizację projektu (służba człowiekowi [JPII, 2006b, 420-421]). Przede wszystkim mam na uwadze zakres edukacyjny (wychowawczo-kształceniowy) KNS – szczególnie jeśli założy się, iż ma on posiadać charakter chrześcijański (JPII, 2006d, ss. 330–331), formacyjny (odnosząc go głownie do dojrzałości wiary [JPII, 2006f, ss. 670–671]), który w niektórych zwłaszcza jego wymiarach powinien być, zdaniem Jana Pawła II, integralny (JPII, 2006a, ss. 42).

Stąd za wielce trafną uznaję konstatację włoskiego badacza Mario Toso, który dostrzega w KNS siłę humanizacyjną, co sprawia, że tym samym czynić się ją powinno nie tylko przedmiotem nauczania, ale przede wszystkim edukacji (Toso, 2000, ss. 75). Jan Paweł II dostrzegał i wielokrotnie o tym mówił, że KNS posiada w sobie skuteczne instrumenty dla rozwiązywania różnorodnych problemów, będąc podstawą odkrywania konkretnych rozwiązań (JPII, 2006d, ss. 378), również tych, które wchodzą w zakres edukacji i wychowania.

Bibliografia

Balawejder, E. (2010). Wobec kwestii społecznej naszych czasów: katolicka nauka społeczna w ujęciu Janusza Mariańskiego. W: J. Baniak (red.), *Między socjologią i teologią: pola zainteresowań i badań naukowych Janusza Mariańskiego* (ss. 183–206). Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Wydział Teologiczny.

Bartusiak, I., Kowalski, M. (2010). Świadomość wychowawcza jako przestrzeń edukacji w opiniach potencjalnych rodziców. *Społeczeństwo i Rodzina*, *25*, 25–33.

Bissoli, C. (1995). Nauka społeczna Kościoła i katecheza. *Społeczeństwo*, *2*, 381–384.

Carlotti, P. (1995). Nauka społeczna Kościoła i ewangelizacja. *Społeczeństwo*, *2*, 378–380.

Colom, E. (1996). Nauka społeczna Kościoła i nauki społeczne. *Społeczeństwo*, *1*, 119–126.

Cozzoli, M. (1995). Nauka społeczna Kościoła i filozofia. *Społeczeństwo*, *3*, 599–603.

Crepaldi, G., Fontana, S. (2006). *La dimensione interdisciplinare della Dottrina sociale della Chiesa: uno studio sul magistero*. Siena: Edizioni Cantagalli.

dal Covolo, E. (1995). Nauka społeczna Kościoła i patrologia. *Społeczeństwo*, *3*, 609–612.

De Natale, M. L. (2010). In difesa della pedagogia e dei pedagogisti. W: *Servizio nazionale per il Progetto Culturale della CEI:"L'emergenza educatica": persona, intelligenza, libertà, amore* (ss. 121–123). Bologna: Edizioni Dehoniane Bologna.

Donati, P. (1995a). Nauka społeczna Kościoła i socjologia. *Społeczeństwo*, *2*, 390–394.

Donati, P. (1995b). Nauka społeczna Kościoła i teologia. S*połeczeństwo*, *3*, 595–598.

Fontana, S. (1995a). Nauka społeczna Kościoła i postnowoczesność. *Społeczeństwo*, *2*, 400–411.

Fontana, S. (1995b). Nauka społeczna Kościoła jako horyzont. *Społeczeństwo*, *2*, 369–372.
Illanes, J. L. (1997). Nauka społeczna Kościoła i duchowość. *Społeczeństwo*, *4*, 699–704.
Jan Paweł II (2005). *Pamięć i tożsamość*. Kraków: Wydawnictwo Znak, Radio Kraków.
Jan Paweł II (2006a). Catechesi tradendae. W: M. Romanek (red.), *Adhortacje apostolskie Ojca Świętego Jana Pawła II: T. I: 1979–1995* (ss. 6–87). Kraków: Wydawnictwo Znak.
Jan Paweł II (2006b). Christifideles laici. W: M. Romanek (red.), *Adhortacje apostolskie Ojca Świętego Jana Pawła II: T. I: 1979–1995* (ss. 449–488). Kraków: Wydawnictwo Znak.
Jan Paweł II (2006c). Ecclesia in Africa. W: M. Romanek (red.), *Adhortacje apostolskie Ojca Świętego Jana Pawła II: T. I: 1979–1995* (ss. 699–817). Kraków: Wydawnictwo Znak.
Jan Paweł II (2006d). Ecclesia in America. W: M. Romanek (red.), *Adhortacje apostolskie Ojca Świętego Jana Pawła II: T. II: 1996–2003* (ss. 306–411). Kraków: Wydawnictwo Znak.
Jan Paweł II (2006e). Ecclesia in Asia. W: M. Romanek (red.), *Adhortacje apostolskie Ojca Świętego Jana Pawła II, T. II: 1996–2003* (ss. 413–525). Kraków: Wydawnictwo Znak.
Jan Paweł II (2006f). Ecclesia in Europa. W: M. Romanek (red.), *Adhortacje apostolskie Ojca Świętego Jana Pawła II: T. II: 1996–2003* (ss. 625–726). Kraków: Wydawnictwo Znak.
Jan Paweł II (2006g). Ecclesia in Oceania. W: M. Romanek (red.), *Adhortacje apostolskie Ojca Świętego Jana Pawła II: T. II: 1996–2003* (ss. 527–623). Kraków: Wydawnictwo Znak.
Jan Paweł II (2006h). Familiaris consortio. W: M. Romanek (red.), *Adhortacje apostolskie Ojca Świętego Jana Pawła II, T. I: 1979–1995* (ss. 89–213). Kraków: Wydawnictwo Znak.
Jan Paweł II (2006i). Nowa nadzieja dla Libanu. W: M. Romanek (red.), *Adhortacje apostolskie Ojca Świętego Jana Pawła II: T. II: 1996–2003* (ss. 161–304). Kraków: Wydawnictwo Znak.
Jan Paweł II (2006j). Pastorem dabo vobis. W: M. Romanek (red.), *Adhortacje apostolskie Ojca Świętego Jana Pawła II: T. I: 1979–1995* (ss. 525–697). Kraków: Wydawnictwo Znak.
Jan Paweł II (2006k). Riconciliatio et paenitentia. W: M. Romanek (red.), *Adhortacje apostolskie Ojca Świętego Jana Pawła II: T. I: 1979–1995* (ss. 253–347). Kraków: Wydawnictwo Znak.
Jan Paweł II (2006l). Vita consecrata. W: M. Romanek (red.), *Adhortacje apostolskie Ojca Świętego Jana Pawła II: T. II: 1996–2003* (ss. 5–159). Kraków: Wydawnictwo Znak.
Jan Paweł II (2007a). Amantissima Providentia. W: *Listy apostolskie Ojca Świętego Jana Pawła II* (ss. 39–53). Kraków: Wydawnictwo Znak,
Jan Paweł II (2007b). Centesimus annus. W: *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II* (ss. 617–702). Kraków: Wydawnictwo Znak.
Jan Paweł II (2007c). Fides et ratio. W: *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II* (ss. 1079–1198). Kraków: Wydawnictwo Znak,
Jan Paweł II (2007d). Laborem exercens. W: *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II* (ss. 141–213). Kraków: Wydawnictwo Znak.
Jan Paweł II (2007e). Sanctorum altrix. W: *Listy apostolskie Ojca Świętego Jana Pawła II* (ss. 55–73). Kraków: Wydawnictwo Znak.
Jan Paweł II (2007f). Sollicitudo rei socialis. W: *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II* (ss. 433–508). Kraków: Wydawnictwo Znak,
Jan Paweł II (2008). *Przemówienie do Papieskiej Akademii Nauk: Rzym, 31 października 1992*. W: *Przemówienia i homilie Ojca Świętego Jana Pawła II* (ss. 356–365). Kraków: Wydawnictwo Znak,
Jarecki, P. (1998). Słowo na otwarcie sesji. *Społeczeństwo*, *1*, 59–62.
Kowalski, M., Falcman, D. (2011). Świadomość aksjologiczna i podmiotowość etyczna: (refleksje o i dla edukacji szkolnej). *Edukacja: Studia, Badania, Innowacje*, *1(113)*, 35–41.
Livi, A. (1997). Nauka społeczna Kościoła i epistemologia. *Społeczeństwo*, *4*, 705–711.
Nanni, C. (1995). Nauka społeczna Kościoła i pedagogia. *Społeczeństwo*, *2*, 395–399.
Palumbieri, S. (1995). Nauka społeczna Kościoła i antropologia. *Społeczeństwo*, *3*, 604–608.
Papieska Rada Iustitia et Pax (2005). *Kompendium nauki społecznej Kościoła.* Kielce: Jedność.

Piwowarski, W. (1999). Personalistyczny wymiar pracy ludzkiej w nauczaniu społecznym Jana Pawła II. *Społeczeństwo*, *1*, 93–96.
Possenti, V. (2005). Karol Wojtyła i ponowne odkrycie nauki społecznej Kościoła. *Społeczeństwo*, *2*, 309–310.
Pyszka, S. (2003). *Krótko o społecznej nauce Kościoła*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
Strzeszewski, Cz. (2003). *Katolicka nauka społeczna.* Lublin: Wydawnictwo KUL.
Śnieżyński, M. (2003). Wychowanie. W: A. Zwoliński (red.), *Encyklopedia nauczania społecznego Jana Pawła II* (ss. 588–590). Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne.
Toso, M. (2000). *Verso duale società?: la dottrina sociale della Chiesa per una nuova progettualità.* Roma: LAS.
Triacca, A. M. (1995). Nauka społeczna Kościoła i liturgia. *Społeczeństwo* 1995, *2*, 385–389.

DOI: 10.34616/wwr.2021.2.053.069

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXV (2/2021)

nadesłany: 24.11.2021 r. – przyjęty: 18.12.2021 r.

Marek BUDAJCZAK*

Podstawowe pojęcia namysłu nad moralnością

The basic concepts of thinking on morality

Abstrakt

Wprowadzenie. Artykuł jest próbą wyróżnienia, wewnętrznego zróżnicowania i usystematyzowania podstawowych pojęć używanych w refleksji i dyskusjach na temat moralności.

Cel. Celem artykułu jest przedstawienie propozycji narzędzia dydaktycznego, możliwego do wykorzystania w edukacji etycznej oraz głosu w dyskusji nad podstawowymi kategoriami w myśleniu o moralności.

Materiały i metody. W artykule obok tekstu z przedmiotowymi analizami zawarto szereg plansz wizualizujących systematyzowanie wyróżnianych kategorii.

Wyniki. Efektem przeprowadzonych analiz jest kompaktowy model pojedynczego zdarzenia moralnego, podatny na dalsze elaboracje.

Słowa kluczowe: etyka, moralność, podstawowe pojęcia.

Abstract

Introduction. The article is an attempt to distinguish, internally differentiate, and systematize the basic concepts used in reflection and discussions on morality.

Purpose. The aim of the article is to present a proposal of a didactic tool that can be used in ethical education and a voice in the discussion on the basic categories of thinking on morality.

Materials and methods. Apart from the text with the analyses in question, the article contains a series of charts visualizing the systematization of the distinguished categories.

* **e-mail: marek.budajczak@amu.edu.pl**
Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska
Faculty of Educational Studies, Adam Mickiewicz University in Poznan, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznan, Poland
ORCID: 0000-0001-9126-6207

Results. The effect of the conducted analyses is a compact model of a single moral event, susceptible to further elaborations.

Keywords: ethics, morality, basic concepts.

Meta-uwagi przedwstępne: wobec operowania w tekście pojęciami rudymentarnymi, które niekiedy są niedefiniowalne, znacząco powiększono w nim zakres stosowania znaków cudzysłowu. Ma to służyć oddaniu metaforyczności języka, którą zwyczajnie przecież dla przybliżeń danego sensu się posługujemy, nawet jeśli nie całkiem sobie nawet ten fakt uświadamiamy. Dodatkowo w nadmiarze użyto nawiasów dla wprowadzenia krótkich, lecz istotnych dopowiedzeń lub uściśleń, trudnych do zaprezentowania inaczej. Tekst przedkłada propozycję systematyzacji (także dla celów edukacyjnych – propedeutycznych) podstawowych pojęć etyki, w uznaniu, że niewystarczające są alfabetyczne listy w tym względzie (zob. np. Baggini, Fosl, 2016). Z metodologicznego punktu widzenia propozycja ta ma charakter analiz językoznawczych z odcieniem hermeneutycznym. Wreszcie grzechem, który z żalem, ale jednak się tu popełnia, jest brak ekstensywnych przywołań literatury przedmiotu, ponieważ miejscami byłoby to – w opinii autora – banalne, a kiedy indziej szkolarskie, bez istotnych korzyści merytorycznych. Oczywisty i tak pozostaje fakt, że autor, jak każda inna istota kulturowa, stoi na ramionach nader licznych olbrzymów. Mimo to ponosi on pełną odpowiedzialność za wszystkie mankamenty niniejszego tekstu i samej propozycji w nim zawartej.

Etyka a moralność – uwagi wstępne

Etyka uznawana bywa (o ile w ogóle pojawia się w doświadczeniu konkretnego człowieka, a przecież nie wszystkich ludzi to dotyczy) za jeden z działów aksjologii, tj. teorii wartości, będącej z kolei działem filozofii (zob. np. *Random House Webster's Unabridged Dictionary*). Przedmiotem badań etyki jako poddziału filozofii i działu aksjologii jest dobro jako jedna z naczelnych, platońskich wartości, oraz ludzkie praktyki wobec niego, zwane moralnością.

Jak się jednak wydaje, redukowanie etyki jedynie do domeny filozofii jest niesłuszne, ponieważ obok niej refleksję na temat moralności rozwija się poprzez stosowanie także i innych, intelektualnych „podejść" do niej.

Z dawien dawna moralnością zajmuje się przecież teologia, o ile odróżnimy ją od filozofii nieteistycznej, a wreszcie, choć znacznie krócej, także różne dyscypliny naukowe, przede wszystkim z zakresu nauk społecznych i humanistycznych (bez rozstrzygania, jakie są między nimi różnice). A wobec dwóch faktów: po pierwsze takiego, że filozofowie, teologowie i naukowcy stanowią zaledwie drobną część ludzkości

i wpływają na niewiele jednostek, a po wtóre takiego, że pozostali ludzie też wiedzą „swoje" na temat moralności, powinniśmy honorować w tym odniesieniu także wiedzę potoczną (zdroworozsądkową, być może intuicyjną) zwykłych ludzi. Godzi się jeszcze wskazać na to, że w sposób niedyskursywny o moralności „mówią", niekiedy nawet dobitniej niż przy pomocy kanonicznej logiki, różnoracy artyści. Skądinąd nie można też zapomnieć, że wszystkie wymienione gatunki intelektualnych „podejść" do materii moralności są realizowane w praktyce w wielu odmianach: grupowych (szkół lub nurtów) i indywidualnych.

I jeszcze jedna, drobna, lecz istotna kwestia. Etykę jako „teorię" moralności można uprawiać w indywidualnym myśleniu, z zawieszeniem ekspresji jego efektów. Można też wyrażać swoje przemyślenia w postaci niesymetrycznej, retorycznej komunikacji „mówienia/pisania do innych" (lub „mówienia innym"), a wreszcie we względnie symetrycznym „rozmawianiu" lub „korespondowaniu" z innymi ludźmi, w ramach dyskusji na tematy moralne.

Bez wchodzenia w szczegóły, warto również zauważyć, że oba główne terminy, tj. „etyka" i „moralność" (wraz z wyrazami od nich pochodnymi) są dziś ze sobą wręcz utożsamiane. Dzieje się tak z pewnością wskutek niefrasobliwego lub/i nieodpowiedzialnego ich używania. A przecież, jeśli pominąć nader rzadkie ścisłe czy pełne synonimy, istotą stosowania odmiennych określeń jest ich przynajmniej trochę różne znaczenie, stanowiące uzasadnienie dla ich odrębnych zastosowań. Uzus jest tu jednak przemożny.

Proponuje się zatem – dla uspójnienia i klaryfikacji niniejszej analizy – przyjęcie, że etyka to deskryptywna „teoria moralności", podczas kiedy moralność to wszystko to, co w ludzkim funkcjonowaniu (a więc i moralnej normatywności) dotyczy „dobra" oraz „tego, co nim nie jest".

Logika nakazuje, aby nie używać tutaj pospolitego wskazania na bezpośrednie przeciwieństwo dobra, którym jest zło, ale na cały zbiór jakości dopełniających dobro do zbioru pełnego. Obok „czystego", intencjonalnego zła lokują się w tym dopełnieniu do dobra różne (co do jakości i miar) odmiany, wciąż wszelako szkodliwego, niezamierzonego błędu moralnego.

Pominięto też w tym miejscu próby ustalenia, które z określeń dobra – hedonistyczne, utylitarystyczne czy racjonalistyczne – właściwie je identyfikuje, a tym bardziej to, czym dobro miałoby „samo w sobie" być.

Struktura (obiektywizowanego) zdarzenia z udziałem ludzi w kontekście moralnym

Kiedy pada podstawowe pytanie o to, co ludzie epitetują jako „moralne" lub „niemoralne", respondenci (tu: studenci pedagogiki spotykani przez autora) udzielają szeregu odpowiedzi.

Najczęściej wśród nich spotykaną jest „zachowanie". Uwidacznia się tu, jak można podejrzewać, silny wpływ języka psychologii. Niestety, z kilku powodów odpowiedź ta nie wydaje się satysfakcjonująca.

Po pierwsze, termin „zachowanie człowieka" może oznaczać zarówno jedno zdarzenie, jak i kompleks bądź serię zdarzeń, a nawet uogólnienie całości funkcjonowania danej jednostki. W tym rozumieniu to określenie nie jest ani jednoznaczne, ani stabilne znaczeniowo, może więc powodować brak adekwatnej recepcji po stronie odbiorcy komunikatu z jego użyciem. W dodatku prymarnemu opisowi, którego mamy zamiar dokonać, należy poddać jak najbardziej elementarne, tj. pojedyncze zdarzenie.

Po drugie, termin „zachowanie" literalnie niesie w sobie znaczenie reaktywno-defensywne: chronienia danej osoby przed zagrożeniem (por. „zachowywanie przy życiu", „zabezpieczanie", „ocalanie"), a zaniedbuje kwestie proaktywności.

I po trzecie, a w związku z drugim zastrzeżeniem, właśnie ta reaktywność stanowi nadmierne rozszerzenie zakresu stosowania terminu „zachowanie" względem zdarzeń o kontekście moralnym. Reaktywne, impulsywne, niekontrolowane, poniekąd przypadkowe re-akcje ludzkie, nawet jeśli przynoszą innym jakieś szkody lub korzyści, nie podlegają ocenom pod względem moralnym, w przeciwieństwie do czynów świadomych.

Część odpowiedzi na pytanie postawione wyżej dotyczy także różnych mechanizmów psychicznych (różnorakich rodzajów myśli i uczuć), są one jednak zaledwie subiektywnymi korelatami obiektywnych zdarzeń „moralnych", muszą być bowiem zapośredniczane przez obiektywne akty.

Wśród odpowiedzi pojawia się także wskazanie na „wypowiedzi językowe", które w istocie swojej są wprawdzie aktami, ale aktami symbolicznymi, a stąd obiektami dość eterycznymi, choć ich oddziaływanie bywa już ewidentnie obiektywne. Do tych kwestii jeszcze poniżej powrócę, ponieważ w tym punkcie chodzi jedynie o ustalenie pierwotnej kategorii dyskursu etycznego.

Wreszcie, jako odpowiedzi proponowano kategorie: „postępowanie", „działalność" czy „aktywność". Wszystkie one jednak mają złożony, a więc nieelementarny charakter (są to mnogie postępki, działania czy akty). Interesującą semantycznie kategorią jest w tym gronie „postępowanie", które wskazuje na kolejne kroki wykonywane w ramach określonej procedury.

Podstawową kategorią, nieredukowalną w kontekście tu rozpatrywanym i proponowaną w odpowiedziach, którą można tu przyjąć, jest bez wątpienia „czyn" – akt przynajmniej względnie świadomy, celowy i premedytowany, tj. poprzedzony refleksją. To o „czynie" najadekwatniej mawiamy, że jest „moralny" bądź „niemoralny". „Czyn" to zatem główny składnik języka dyskursu etycznego.

czyn

Schemat 1. Czyn. Źródło: Opracowanie własne autora.

Czyn ma charakterystykę jednoznacznie temporalną. Niezależnie od tego, jak szybko mógłby być dokonany, zawsze zaczyna się i kończy w innej, późniejszej jednostce czasu, w innym, jednym z kolejnych punktów na nieodwracalnej co do zwrotu „strzałce czasu". Sensowne będzie zatem pytanie o te „jakości", które na tej strzałce poprzedzają czyn i następują po nim.

Ich techniczne określenia są z konieczności banalne. Są to: najpierw – to, co poprzedza i „wyznacza" dany czyn, czyli „przyczyny" (raczej liczne, a nie tylko jedna, wiązka przyczyn, choć potencjalnie o różnej mocy oddziaływania), a następnie – *nomen omen* „następujące wskutek" czynu – jego „skutki" (również możliwe w liczbie mnogiej).

Dzięki takiemu rozróżnieniu uzyskujemy wstępny model „zdarzenia z proaktywnym zaangażowaniem człowieka" (aktywność i moralność zwierząt czy ewentualnych innych istot wyżej rozwiniętych nie jest tu przedmiotem rozważań, jakkolwiek ważne moralnie pozostaje to, co ludzie czynią tym pierwszym bytom).

przyczyny

czyn

skutki

Schemat 2. Model ludzkiego czynu. Źródło: Opracowanie własne autora.

Co łatwo zauważyć, model prezentowany wyżej dotyczy każdego ludzkiego czynu, a że nie wszystkie one wiążą się z moralnością, to i ten model nie jest *sensu stricto* modelem zdarzenia „moralnego".

Aby model ten zaczął funkcjonować w kontekście moralnym, trzeba go wzbogacić o kolejny i ostatni element składowy, który nazwiemy tutaj m- (moralnymi) konsekwencjami danego czynu – wtórnymi po jego pierwszostopniowych skutkach.

Analiza owych m-konsekwencji (także możliwych w liczbie mnogiej) wykazuje ich proceduralność.

Procedura, którą można nazwać „moralnościową", składa się, jak się wydaje (jej psychodynamika nie jest łatwa do rozeznania), z sekwencji następujących kroków:

– osobiste zaobserwowanie danego zdarzenia lub pozyskanie sprawozdania od jego świadka/świadków albo innych osób mających o nim informacje;
– analiza i synteza zgromadzonych danych, z wstępnym przypisaniem im walencji (zdarzenie korzystne, obojętne, niekorzystne);
– odniesienie syntezy i intuicji walencyjnej powstałych w ten sposób do standardów moralnych: norm, wartości i, już rzadziej, osądzanie fundamentów dla tych ostatnich;
– finalne konstatowanie faktu „moralnego" wraz z ewentualnym (niekoniecznym) wydaniem ostatecznej oceny tegoż faktu;
– wydanie „wyroku" w sprawie, z określeniem sankcji negatywnych bądź pozytywnych z tytułu przedmiotowego zdarzenia;
– wdrożenie wyznaczonych sankcji.

Jak łatwo zauważyć i co nie powinno też dziwić z powodu normatywnego przecież charakteru ich obu, procedura moralnościowa jest bliska prawnej, choć oczywiście dolegliwość negatywnych sankcji moralnych (m-kar) jest nieporównanie mniejsza od prawnych (przy wyłączeniu ewentualnych kar metafizycznych). Najczęściej jest to mniej lub bardziej publiczna krytyka moralna, odebranie prestiżu czy czasowa izolacja psychospołeczna, znacznie rzadziej zaś ostateczne wykluczenie osoby ze zbiorowości. Warto też zauważyć, że koncentracja na negatywach moralnych jest wśród ludzi znacznie większa niż na moralnych pozytywach działań. Te ostatnie uważa się za wręcz konieczne, a do przyznawania ich autorom m-nagród ludzie *in genere* nie są zbyt skorzy.

W tym miejscu konieczne są dodatkowe wyjaśnienia w kwestii wręcz kanonicznej, jakkolwiek wobec toku niniejszego wywodu tylko pobocznej. Chodzi mianowicie o relację pomiędzy normami a wartościami, a także pomiędzy wartościami a ewentualnymi i domniemanymi dla nich podstawami.

Jak się wydaje, związek między normami a wartościami ma charakter zależnościowy. Pierwsze są implikacjami drugich. Najpierw następuje uznanie czegoś za wartość (za cenne, warte zabiegów, nawet niezbędne), a dopiero potem buduje się postulaty funkcjonalne – normy – wynikające z danej wartości. Normy mogą mieć orientację proaktywną bądź inhibicyjną, przy radykalnym lub umiarkowanym stopniu nacisku na nie położonego. I tak mamy tu do czynienia, odpowiednio, z nakazami lub zakazami, zaleceniami albo ostrzeżeniami.

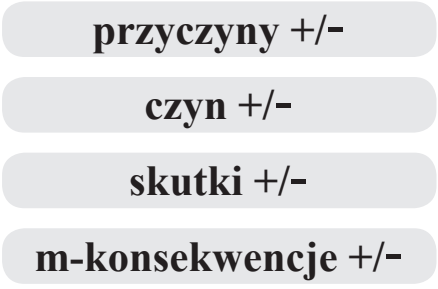
Tabela 1
Rodzaje norm

Normy:	radykalne	umiarkowane
proaktywne	nakaz	zalecenie
inhibicyjne	zakaz	ostrzeżenie

Źródło: Opracowanie własne autora.

W rozważaniach na ten temat najczęściej poprzestaje się na konstatacji istnienia wartości w ludzkim świecie, natomiast konieczne jest udzielenie odpowiedzi na pytanie, czy są one pierwotne czy wtórne, a jeśli wtórne, to na jakiej bazie są ufundowane. Niezależnie od tego, czy to ludzie konstytuują wartości, czy też są one zakorzenione w ludzkiej naturze nam przyrodzonej, jedno wydaje się logiczne: u ich podstaw muszą tkwić jakieś konieczności życiowe, a te zwykło się nazywać – choć i to pojęcie bywa w swym znaczeniu nadmiernie rozszerzane i nadużywane przez obejmowanie nim także nieuzasadnionych pragnień i awersji – potrzebami (Kocowski, 1982). I to one, a nie społeczne konwencje czy subiektywizmy, stanowią źródło dla moralnej aksjologii i normatywności – dla moralnych obowiązków i odpowiednich uprawnień.

Ostatecznie zatem, jeśli wrócić do głównego toku wywodu, struktura elementów zdarzenia moralnego będzie się przedstawiać następująco (z uwzględnieniem, że każdy z elementów zdarzenia o kontekście moralnym może być i bywa, odpowiednio do założeń ewaluacyjnych, kwalifikowany jako pozytywny lub negatywny):



Schemat 3. Model elementów zdarzenia moralnego. Źródło: Opracowanie własne autora.

Model taki jednak, nawet z dodanymi do niego kwalifikacjami, jest płaski, jednowymiarowy i nie daje wielu dodatkowych, intelektualnych możliwości do wnikania

w ludzką moralność czy nawet jej generalnego, choć zróżnicowanego opisywania. Spróbujmy zatem model ten rozbudować.

Najpierw warto powrócić do kwestii poniechanych wyżej i zadać sobie pytanie o „rodzaje" czynu. Na jakie sposoby mogą ludzie w ogóle działać? Oto poręczna, klasyczna, triadyczna propozycja:

Po pierwsze, czyny ludzkie mogą być fizyczne, tj. takie, w których czynnik fizyczny, a więc materialny, jest dominujący, a przecież każdy ludzki czyn musi być zakorzeniony w cielesności. Działają tylko ludzie z krwi i kości, poprzez swoje mięśnie i pozostałe elementy narządu ruchu, a nawet przy pomocy masywnych części ciała.

Po wtóre, ludzkie czyny mogą być też aktami komunikacji symbolicznej (najczęściej werbalnej, choć także przy zastosowaniu innych systemów semiotycznych, jednak sprowadzanych ostatecznie i tak do znaczeń języka). Dominuje tu wymiar fizyczny, zawsze przecież obecny w działaniu człowieka (do mówienia np. niezbędne są: mózg, system oddychania i aparat mowy). Jako że język zawsze opiera się na konwencji międzyludzkiej, to ten rodzaj czynu możemy zasadnie nazwać czynem „społecznym".

Po trzecie w końcu, obok bycia w ciele i bycia członkiem kolejnych zbiorowości („bytu społecznego" jednostki), a szerzej – aktywności i bierności w świecie – szczególnie w tzw. antroposferze, człowiek jest zawsze zanurzony w życiu wewnętrznym – w psychice.

Czy jednak istnieją takie mechanizmy psychiczne, które miałyby ewidentną charakterystykę funkcjonalną lub czynnościową? Na pewno nie są nimi uczucia, których się nie wytwarza, lecz powstają one samoistnie. Jak się wydaje, myślenie mogłoby zostać uznane za działalność, ponieważ jest ono procedurą względnie świadomą, polegającą na niekiedy mozolnym (któż nie zmęczył się nigdy myśleniem) składaniu w sensowną całość elementarnych jednostek językowych, które trzeba wydobyć z pamięci, a następnie ułożyć zgodnie z regułami składni dla osiągnięcia efektu końcowego, myśli-zdania (to, rzecz jasna, tylko pierwsze przybliżenie, upraszczające tę sprawę). Jednostkowe, przedmiotowe „pomyślenie czegoś" można więc chyba uznać za odmianę czynu.

Tym sposobem zatem wyróżniono trzy rodzaje czynu: fizyczne, społeczne i psychiczne. Ta trójka, jeśli chcieć skonstruować model dwuwymiarowy, musiałaby jednak dotyczyć także pozostałych, podstawowych elementów zdarzenia moralnego, wyżej wyróżnionych. Trzeba zatem sprawdzić ewentualne tu dopasowanie.

Czy przyczyny, które zaproponowano jako genetycznie pierwszy spośród tych elementów, można pogrupować według rozróżnienia rodzajów dla czynu „moralnego" jako takiego? Odpowiedzi nie powinny nastręczać tu szczególnych trudności.

Czy mogą zachodzić przyczyny o charakterze fizycznym? Tak, kiedy motorem do działania jest ciało realizatora czynu – dysfunkcyjne z powodu wrodzonych defek-

tów, przebytych urazów czy sytuacyjnych niesprawności (np. wskutek intoksykacji). Wprawdzie tego typu czynnik ogranicza świadomość czynu u działającego, ale raczej całkowicie go jej nie pozbawia.

Przyczyny bywają też oczywiście pochodzenia społecznego – to różnego rodzaju wpływy zewnętrzne na sprawcę (który w tym przypadku staje się cudzym narzędziem): trwałe lub sytuacyjne normatywy – jawne dyspozycje i skrywane manipulacje konkretnych ludzi, niekiedy zawarte w artefaktach ich autorstwa (np. w pisemnych nakazach).

Najbardziej zróżnicowaną grupę przyczyn stanowią przyczyny psychiczne, czyli różnego rodzaju motywacje poznawcze i afektywne – sytuacyjne lub trwałe, np. postawy.

A zatem, jak można stąd wnosić, w odniesieniu do rodzajów przyczyn ten trójrodzajowy model okazuje się funkcjonalny.

W kolejnym kroku można będzie zbadać ewentualną ważność rozróżnienia na rodzaje wspólnie względem pierwotnych skutków czynu oraz jego m-konsekwencji.

I znów łatwa będzie odpowiedź na pytanie, czy skutki danego czynu, rozpatrywanego pod kątem moralnym, mogą mieć charakter fizyczny. Oczywiście – tak, np. przy uszkodzeniach ciała osoby, na którą nakierowane jest działanie (a także przy karach fizycznych wobec działającego).

Czy – dalej – skutki mogą mieć charakter społeczny? Owszem – można np. ofierze zepsuć opinię za sprawą pomówienia (a sprawcę za karę społecznie izolować).

Wreszcie, czy zarówno odbiorcy czynu, jak i jego realizatora dotyczą skutki natury psychicznej? I tu sprawa wydaje się oczywista, jakkolwiek w odniesieniu do sprawcy kwalifikacja psycho- czy socjopatii może wprowadzać pewną odmienność.

Co do pierwotnych skutków danego czynu warto poruszyć jeszcze jedną, szczególną kwestię. Jeśli bowiem związek czynu fizycznego i czynu społecznego z odpowiednimi dla nich skutkami jest ewidentny, to w jednak przypadku myśli rzeczy się mają inaczej. Sama, niewyrażona myśl, bez uzewnętrznienia w czynie fizycznym lub społecznym jawi się jako nieprzynosząca obiektywnego skutku u ofiary – ani fizycznego, ani (społecznie) strukturalnego, ani też psychicznego . Myśl wydaje się nie mieć bezpośredniego wpływu na odbiorcę czynu.

Jednakże nauka nie wie jeszcze wszystkiego o subtelnościach rzeczywistości (i raczej nigdy będzie wiedzieć), a tradycyjne kultury (obok tzw. paranauk) zawierają przekazy o tym, że „czystą" myślą można było generować różnego rodzaju efekty fizyczne i społeczne (zwane też strukturalnymi). Z tego względu warto w tym odniesieniu zachować wstrzemięźliwość w opiniach i powstrzymać się zarówno przed odpowiedziami przeczącymi, jak i twierdzącymi.

Schemat 4. Rodzaje elementów zdarzenia moralnego. Źródło: Opracowanie własne autora.

Proponowany model zyskał w ten sposób uzupełnienie (drugi wymiar) w postaci identycznych rozróżnień rodzajowych odnoszących się do wszystkich jego elementów składowych.

Dodajmy tu kolejne rozwinięcia, poszerzające optykę co do moralności.

Sprawa dotyczy ontologii czynu, która dopuszcza zachodzenie czynu *à rebours*, przez jego nieobecność. Można bowiem doprowadzić do pewnych skutków nie przez dokonanie czynu, a przez zaniechanie podjęcia konkretnego działania, przez bez-czynność, jak np. w tak zwanym niepodaniu ręki tonącemu. Nie jest to jednak kolejny „rodzaj" czynu, a jedna z jego modalności. Co do zasady zaś, zaniechanie czynu także może mieć charakter negatywny bądź pozytywny (to ostatnie występuje rzadziej).

I tu pojawia się kolejne pytanie: Czy zaniechanie realizacji czynu może dotyczyć wszystkich jego trzech rodzajów, wyróżnionych wcześniej?

Co do czynu fizycznego i społecznego, odpowiedź jest oczywista: tak. Można powstrzymać się od fizycznego aktu, podobnie jak od powiedzenia (zakomunikowania) czegoś, kiedy należałoby to zrobić. Kłopot znów może dotyczyć świadomego zablokowania pomyślenia czegoś, czego w danej sytuacji pomyśleć się nie powinno lub, przeciwnie, co pomyśleć należałoby. Jest to możliwe, jednak raczej w rzadkich przypadkach, takich jak np. pohamowanie się przed mentalnym życzeniem komuś krzywdy („niech cię/was…!") lub odmówienie sobie czy wzbranianie się przed życzeniem komuś w duchu czegoś dobrego.

Omawiany model ma, jak dotąd, poważną wadę – jest on abstrakcyjny. Wyróżnia się w nim elementy składowe zdarzenia „moralnego", a jedynie z braku innej możliwości prowadzenia analiz, wspomina się półgębkiem uczestników tegoż zdarzenia. A przecież bez nich żadne zdarzenie nie mogłoby zaistnieć. Czyny są zawsze działaniami określonych osób.

Numerem jeden i inicjatorem w zdarzeniu tego rodzaju jest, by użyć tu neutralnego, technicznego określenia, sprawca danego czynu, a drugim jego uczestnikiem – obiekt, na który dany czyn jest skierowany, tj. jego odbiorca. Jako że i w tym odniesieniu oczywiste jest zróżnicowanie jakościowe, toteż podmiot czynu może być albo dobro-, albo zło-czyńcą, natomiast jego przedmiot najczęściej bywa nazywany ofiarą, choć może także być beneficjentem.

W tym punkcie konieczne będzie dodanie jeszcze jednej uwagi i substytucyjnej kategorii zamiast kategorii uczestnika zdarzenia moralnego użytej wcześniej. Chodzi mianowicie o obszerniejszą kategorię instancji.

Jak bowiem wyżej zauważono, przyczyny zdarzenia moralnego bywają zarówno osobowe (dla przyczyn społecznych), jak i nie w pełni osobowe (dla przyczyn fizycznych i psychicznych). Stąd instancję obejmującą wszystkie wyróżnione rodzaje przyczyn można by nazwać „(tym, co jest) motywującym".

Z kolei instancja „moralne trzecie" (trzecie po sprawcy i odbiorcy, niejako zewnętrzne wobec przebiegu zdarzenia) obejmowałaby „fizyczne" jednostki ludzkie realizujące w całości procedurę moralnościową (od percepcji zdarzenia po wypełnienie sankcji), „społeczne" agregacje ludzi wypełniających poszczególne funkcje w ramach tej procedury, a na planie psychicznym wreszcie, tym, co realizuje tę procedurę (z wyłączeniem jej etapu pierwszego, przedostatniego i ostatniego, z powodu ich czysto wewnętrznej natury) jest mechanizm psychiczny, zwany tradycyjnie sumieniem (niekiedy określany też moralną intuicją).

Schemat 5. Instancje zdarzenia moralnego. Źródło: Opracowanie własne autora.

Proponowany model zyskał już szereg dookreśleń, jednakże przynajmniej dwie ważne kwestie domagają się jeszcze uwzględnienia.

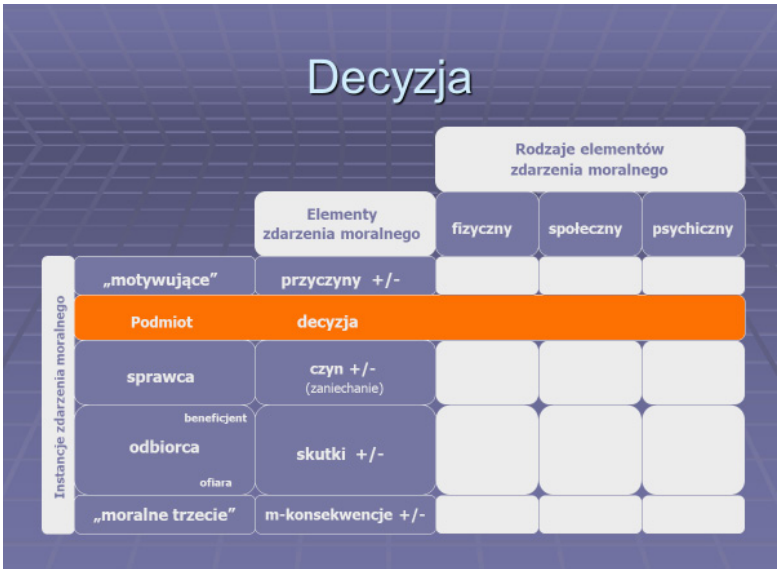
Po pierwsze, wskutek opierania się na konwencjonalnej triadzie: przyczyny – czyn – skutki, został zaniedbany wątek przejścia od pierwszego z tych faktów (łacińskie *factum* literalnie oznaczało „to, co zostało uczynione") do faktu drugiego. Nie jest przecież tak, że przyczyna jest warunkiem wystarczającym do zainicjowania czynu. Daje ona stosowną energię i nastawienie, jednak sama motywacja nie aktywuje sprawcy (jak zauważono w popularnym powiedzeniu: „dobrymi chęciami piekło jest brukowane"). Tym bardziej że w kompleksie motywacyjnym mogą współzachodzić motywy wzajemnie sprzeczne, powodujące zjawisko konfliktu motywacyjnego.

Co zatem jest niezbędne dla uruchomienia czynu?

Jak się wydaje, mechanizmem koniecznym jest w tym punkcie akt woli. Jest to decyzja, czyli przesądzenie o wszczęciu lub zaniechaniu określonego działania z jednoczesnym (?) samoprzymuszeniem do uruchomienia odpowiednich partii „efektora" (narządu wykonawczego). A choć natura decyzji nie została dotąd istotnie przez naukę rozpoznana, nie realizuje się ona z pewnością według odrębnych „rodzajów", a raczej pozostaje spleciona z nich wszystkich jako z komponentów: ma składnik mózgowy (fizyczny), wolicjonalny (psychiczny), a nawet społeczny, kiedy odpowiednie motywy „dyskutują" między sobą, aby siłę ich argumentów mógł rozstrzygnąć, jako ostatnia instancja, albo najsilniejszy, albo swoisty „arbiter wolicjonalny". [Ostatnie uwagi, skądinąd poboczne, oparte są jedynie na domniemaniach autora].

Aby nie zaniedbać wyróżnienia i nazwania instancji zdarzenia moralnego odpowiedniej dla „decyzji", proponuję, aby nazwać ją „podmiotem".

Tym, co wydaje się (autorowi) szczególnie ważne, kiedy kładłoby się silny akcent w analizach etycznych na decyzję, jest fakt, że nie można uniknąć przypisania sprawcy podmiotowości czynu moralnego i ponoszenia przez niego odpowiedzialności, a co najmniej współodpowiedzialności za dokonany czyn. Każdy sprawca pozostaje autorem czynu, niezależnie do tego, kto lub co (np. patologiczny afekt) na niego wpływało, ponieważ ostateczną decyzję co do rozpoczęcia działania podejmuje się zawsze osobiście. Nawet rozstrzygnięcie w kwestii poczytalności sprawcy nie wydaje się w tym świetle usprawiedliwiające czy „rozgrzeszające" i zawsze pozostaje jakiś zakres świadomości własnego czynu. Z normatywnego punktu widzenia wydaje się to też wskazaniem, aby być wyjątkowo ostrożnym i przezornym w każdym działaniu mogącym prowokować skutki niepożądane z moralnego punktu widzenia.



Schemat 6. Decyzja w modelu zdarzenia moralnego. Źródło: Opracowanie własne autora.

Druga kwestia dotyczy wątku dotąd niepodejmowanego – ewentualnego czwartego rodzaju czynów i pozostałych elementów zdarzenia moralnego. Jeśli bowiem wyróżni się w tym gronie jakość „fizyczną", to może należałoby rozważyć także zamieszczenie tu jakości metafizycznej?

Mimo że nauka stroni od podejmowania kwestii duchowych, jako z zasady nieuchwytnych i niemierzalnych, to wydają się zachodzić przynajmniej trzy powody, dla których należy tym aspektem się zająć.

Po pierwsze, religie to istotna część kultury ogólnoludzkiej i dlatego są przedmiotem badań kulturoznawczych czy, szerzej, humanistyczno-społecznych.

Po drugie, zgodnie z różnymi badaniami, dla mniej więcej 85% dzisiejszej ludzkości (PEW Research Center, 2012), wierzących w istoty, siły lub/i zależności duchowe, dyspozycje ze świata duchowego w sprawach ludzkiej moralności są ważne i obowiązujące, a w konsekwencji wpływają w większym lub mniejszym stopniu na postępowanie człowieka. Dlatego refleksje i stanowiska tego rodzaju zasługują na uwzględnienie.

Po trzecie, niektórzy komentatorzy tej kwestii zauważają, że bez sankcji metafizycznej, swoiście obiektywnej, bo „zewnętrznej" względem sprawcy, obowiązywalność norm moralnych i adekwatność wartości będących dla nich podstawą jest wręcz żadna (zob. np. Zuckerman, 2008). Dla większości ludzi, poza tymi nielicznymi z silną wolą, przyjdzie się z tym zgodzić.

Rozpocznijmy tego rodzaju refleksje od pytania o istnienie „czynów metafizycznych". Odpowiedź jest tu jasna: jako że ludzie żyją w określonym czasie, w fizycznym wszechświecie określonym granicami, poza który, na mocy fundamentalnego założenia, sfera duchowa wykracza, to nie są władni dokonywać czynów metafizycznych *per se*. Możliwe jest jednak dołączenie kontekstu duchowego do symbolicznych gestów czy komunikatów wzywających do działania (lub hamujących działanie) istoty czy siły duchowe. Tak jest np. w przypadkach zabiegów magicznych, modlitw o łaski lub klątw. Tylko poprzez instrumentalne zapośredniczenie, z wykorzystaniem tych istot czy sił jako agentów czynności, można uzyskać zamierzony efekt. Tu ujawnia się swoiście „społeczny" charakter czynności „duchowych", z kierowniczym, inspiratorskim wpływem człowieka.

Kolejne pytanie dotyczy możliwości zachodzenia metafizycznych przyczyn dla „ziemskiego" czynu. I tu odpowiedź może być pozytywna, jest bowiem możliwe, że duchowe podmioty są zdolne – znów *sui generis* „społecznie" – poprzez metafizyczną sugestię, wpływać na podjęcie (lub zaniechanie) określonego działania przez człowieka – np. w postaci „podszeptów złego ducha" lub „duchowych napomnień anioła".

Jeszcze poważniejsza jest w tym odniesieniu trudna kwestia wpływu samego Boga (w systemach monoteistycznych) na ludzką moralność. Kwestię tę podejmuje się od wieków w postaci rozważania tzw. teodycei, prób zrozumienia obecności zła w świecie stworzonym przecież przez Boga, będącego z założenia „wcieleniem" dobra i dobrem absolutnym (zob. Pecorino, 2000).

A choć to nie jest właściwa domena rozważań o związkach metafizyki z moralnością, a raczej przedmiot zainteresowania paranauk społecznych zajmujących się naszym światem i wszechświatem, to wspomnijmy jeszcze o spekulacjach na temat możliwości infiltrowania ludzkich umysłów i wpływania na ludzkie czyny przez „kosmitów" lub przez wrogie siły któregoś ze światowych spisków, np. działających pod auspicjami NWO (Nowego Porządku Świata).

W kontekście metafizyki pozostały nam jeszcze do uwzględnienia kwestie istnienia metafizycznych skutków dla odbiorców i takich konsekwencji dla sprawców czynów „okołometafizycznych". Także i tu widać pewne możliwości interpretacyjne. Z jednej strony można zarówno zaszkodzić, jak i przyczyniać się do dobra duchowego odbiorcy, z drugiej zaś – sankcje metafizyczne są w rożnych systemach religijnych pokazywane i nazywane: „niebo" dla czyniących dobro i „piekło" dla czyniących zło. Nie można też zapomnieć o uznawaniu w niektórych wykładniach sumienia jako głosu Boga, mechanizmu celowo zainstalowanego w człowieku przez Stwórcę.

Schemat 7. Ewentualny/kulturowy, metafizyczny rodzaj zdarzenia moralnego. Źródło: Opracowanie własne autora.

Co oczywiste, tak skonstruowany model elementarnego zdarzenia moralnego może i powinien podlegać różnorakim dalszym elaboracjom. My wskażemy tylko niektóre możliwości, tradycyjnie częściej wyróżniane albo dodatkowo warte wyróżnienia.

Choć podstawowy model ograniczono do analizy pojedynczego zdarzenia moralnego, to oczywiste jest, że inną kwalifikację moralną przypisze się tym zdarzeniom, które są co do jakości powtarzane. Wielokrotna iteracja danego czynu/zaniechania będzie większym wykroczeniem albo zasługą ze strony sprawcy niż czyn lub zaniechanie jednorazowe. Takie jakości zwyczajowo nazywane są odpowiednio cnotami lub wadami (są też uznawane za przymioty charakteru – psychicznej stabilności i konsekwencji jednostki w kontekście moralnym). Podobnie będzie z kompleksem czynów, które są nietożsame co do jakości, ale powiązane ze sobą . I tak np. jednorazowe zastosowanie, a tym bardziej sukcesywne stosowanie różnych zestawów tortur będzie moralnie czymś gorszym niż tortura pojedyncza czy mniej liczne dręczenia.

Wśród przyczyn społecznych dla danego czynu, obok bieżących komunikatów *sensu stricto*, warto też uwzględniać cudze czyny fizyczne lub „zmaterializowane” komunikaty, które – jako bodźce – wywołują odzew dowolnego rodzaju i realizowany w dowolnym czasie, niekiedy nawet substytucyjnie przeniesiony na innego odbiorcę ze strony sprawcy danego czynu: odzew negatywny bądź pozytywny, a bywa i paradoksalny („płacenie złem za dobro” lub przeciwnie). Takie same będą tu strukturalne,

a więc trwałe, organizacyjne obramowania normatywne: ułatwienia (czynniki facylitujące) lub inhibitory dla określonych czynów. Tu wreszcie można zaliczyć narzędzia cudzego wytworu służące do realizacji danego czynu (jak np. broń palna udostępniona sprawcy).

I podobnie, między przyczynami natury psychicznej można także wskazać na usposobienia do podejmowania czynu danego rodzaju, wskutek jego nawykowego stosowania wcześniej.

Można dalej zauważyć różnicę pomiędzy czynem bezpośrednim, dokonanym w danym czasie i miejscu a czynem zapośredniczonym przez artefakt lub artefakty autorstwa danego sprawcy działającego w innej czasoprzestrzeni.

Z założenia niniejsza analiza ograniczona była jak dotąd do jednego tylko sprawcy i jednego odbiorcy, choć, co oczywiste, mogą tu wystąpić wszystkie konfiguracje ilościowe i zespołowe – jeden, dwóch i więcej sprawców wobec jednego, dwóch i większej liczby odbiorców, aż po odbiorców mnogich (*vide* masowe morderstwa dokonywane przez ograniczone ilościowo zespoły hitlerowskich eksterminatorów, działających zgodnie z państwowym prawem, a wbrew roszczeniom moralności).

W tym kontekście mówi się też niekiedy o tzw. dobru wspólnym, w rozumieniu dóbr czy zasobów, które nie są wprost związane z partykularną własnością konkretnej osoby czy osób (np. zasoby ekologiczne).

Jako że natura ludzka potrafi być (choćby zdarzało się to wyjątkowo rzadko) przewrotna, jak wzmiankowano powyżej, możliwe są też takie obroty spraw moralnych, kiedy z jednej strony ofiara przemocy incydentalnej, a nawet długotrwałej, masochistycznie akceptuje taki stan relacji ze swym dręczycielem i uznaje go za moralnie właściwy, albo przeciwnie, kiedy (raczej jako beneficjent) za wyświadczane jej dobro odpowiada niewdzięcznym złem.

Jeszcze inaczej bywa przy – także paradoksalnych – działaniach supererogacyjnych, kiedy dobro własne (potrzeby osobiste) jest minimalizowane, aż po całkowite, ofiarne zaprzeczenie mu przez sprawcę, na rzecz dobra drugiej osoby bądź osób.

Na koniec wreszcie wspomnieć trzeba o szczególnej okoliczności w ramach zdarzenia moralnego, jaką jest autoreferencjalna możliwość skierowania przez sprawcę danego czynu na samego siebie. Tu najdobitniejszym przykładem, chociaż w generalnym odniesieniu, będzie próba samobójcza, choć i tu można upatrywać quasi-społecznego charakteru tego czynu, w nim bowiem psychika jednostki arbitralnie przesądza o dalszym trwaniu nie tylko siebie samej, ale i ciała, niezależnego od tej psychiki (w pewnym rozumieniu: ponieważ nie jest ono własnością psychiki, a szczególnie jaźni).

Przypomnieć też należy, że sprawca może wchodzić i najczęściej wchodzi w rolę „moralnego trzeciego" z zaangażowaniem własnego sumienia, jakkolwiek nierzadko próbuje zagłuszyć głos tego sumienia swoimi racjonalizacjami czy samousprawiedliwieniami.

Jak widać, zaproponowana konstrukcja modelu elementarnego zdarzenia moralnego pozwala na pogłębianie analiz i odkrywanie kolejnych wymiarów oraz subtelności ludzkiej moralności, a także na odkrywanie jej dla samego siebie. Tym samym łączy w sobie i realizuje niezależną funkcję poznawczą (filozoficznej natury) oraz „zależną", grupową funkcję kognitywną, realizowaną w ramach edukacyjnych zajęć z etyki.

Bibliografia

Baggini, J., Fosl, P.S. (2016). *Przybornik etyka: Kompendium metod i pojęć etycznych*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.

Kocowski, T. (1982). *Potrzeby człowieka: Koncepcja systemowa*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Pecorino, P.A. (2000). *An Introduction to Philosophy: An Online Textbook, Chapter 3: Philosophy of Religion. Problem of Evil*. Pobrane z: https://www.qcc.cuny.edu/socialsciences/ppecorino/intro_text/Chapter%203%20Religion/Problem_of_Evil.htm.

PEW Research Center. (2012). *The Global Religious Landscape*. Pobrane z: https://www.pewforum.org/2012/12/18/global-religious-landscape-exec/.

Random House Webster's Unabridged Dictionary, *Ethics*. Pobrane 22.08.2021 z: https://www.dictionary.com/browse/ethics.

Zuckerman, P. (2008). *Society without God*. New York: NYU Press.

DOI: 10.34616/wwr.2021.2.071.079

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXV (2/2021)

nadesłany: 9.11.2021 r. – przyjęty: 20.12.2021 r.

Katarzyna FORECKA-WAŚKO*

Wolność dziecka w koncepcjach pedagogicznych Emila Jaques-Dalcroze'a i Janusza Korczaka

The child's freedom in the pedagogical concepts of Emil Jaques-Dalcroze and Janusz Korczak

Abstrakt

Wprowadzenie. Metoda Emila Jaques-Dalcroze'a i jego idee pedagogiczne są zgodne z założeniami pedagogiki Nowego Wychowania. Zazwyczaj analizowane są tylko te elementy metody związane z rozwojem muzycznym dziecka. Istotą rytmiki jest jednak koncentracja na całościowym rozwoju, w tym tworzeniu sprzyjających warunków do rozwoju emocjonalności i indywidualizmu, a także możliwości doświadczania świata w jego złożoności, nie tylko muzycznej. Podobne założenia można odnaleźć w myśli pedagogicznej Janusza Korczaka, który podkreślał podmiotowość dzieci, w tym ich naturalne prawo do odczuwania i wyrażania emocji. Wspólnymi obszarami obu pedagogicznych linii myślowych, stanowiących oś analizy porównawczej, są podmiotowość dziecka w świecie dorosłych i w świecie sztuki, troska o harmonijny rozwój, wolność uczenia się poprzez własne doświadczenie dziecka.

Cel. Celem analizy porównawczej jest podkreślenie podobieństw między dwiema myślami pedagogicznymi, pogłębienie wiedzy o edukacyjnych aspektach metody Jacques-Dalcroze'a, a także wskazanie możliwości zastosowania myśli Korczaka w działalności dydaktycznej praktyków rytmiki oraz nauczycieli przedmiotów muzycznych.

Materiały i metody. W artykule przedstawiono wyniki analizy dokumentów źródłowych Jaquesa-Dalcroze'a (*Rytm, muzyka i edukacja*) oraz Korczaka (*Jak kochać dziecko*, *Prawo dziecka do szacunku*, *Pedagogika żartobliwa*). W wybranych pracach obaj wychowawcy

* **e-mail: kforecka@amu.edu.pl**
Laboratorium Edukacji Muzycznej, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wieniawskiego 1, 61-712 Poznań, Polska
Music Education Laboratory, Educational Studies Department, Adam Mickiewicz University in Poznan, Wieniawskiego 1, 61-712 Poznan, Poland
ORCID: 0000-0001-8133-5512

uwzględniają najważniejsze aspekty rozwoju dziecka (np. wolność człowieka do przeżywania i wyrażania uczuć i myśli) oraz rolę dorosłych w tym procesie.
Wyniki. Analiza porównawcza wykazała podobieństwa w założeniach oraz poglądach na edukację i wychowania obu pedagogów ze szczególnym uwzględnieniem wolności ekspresji dziecka i roli dorosłych w tym procesie.

***Słowa kluczowe*:** rytmika, pedagogika progresywna, edukacja muzyczna, pedagogika korczakowska

Abstract
Introduction. The method of Emil Jaques-Dalcroze and his pedagogical ideas are in line with the assumptions of progressive pedagogy. Usually only the elements of the method related to the child's musical development are analysed. The essence of rhythmics, however, is to focus on holistic development, including creating favourable conditions for the development of emotionality and individualism, as well as the possibility of experiencing the world in its complexity, not only in terms of music. Similar assumptions can be found in the pedagogical thought of Janusz Korczak, who emphasized the subjectivity of children, including their natural right to feel and express emotions. The common areas of both pedagogical lines of thought, which will constitute the axis of comparative analysis, are the subjectivity of the child in the world of adults and in the world of art, care for harmonious development, the freedom to learn through the child's own experience.
Aim. The aim of the comparative analysis is to emphasize the similarities between them, as well as to deepen the knowledge about the educational aspects of Dalcroze's method, as well as to indicate the possibility of using Korczak's thought in the didactic activity of rhythmic practitioners and teachers of musical subjects.
Materials and methods. The article presents the results of the analysis of the source documents of Jaques-Dalcroze (*Rhythm, music and education*) and Korczak (*How to love a child*, *Children's right to respect*, *Playful pedagogy*). In selected works, both educators consider the most important aspects of a child's development (e.g., human freedom to experience and express feelings and thoughts) and the role of adults in this process.
Results. A comparative analysis showed similarities in the assumptions and views on education and upbringing of both educators, with particular emphasis on the child's freedom of expression and the role of adults in this process.

Keywords: rhythmics, progressive pedagogy, music education, Korczak pedagogy

Wprowadzenie

Działalność naukowa, jak każdy inny obszar życia człowieka, nie powstaje w emocjonalnej próżni: dotyczy zagadnień, które bliskie są naszym zainteresowaniom, wywołują uczucia i emocje, implikują dociekliwość, sprawiają, że wciąż zadajemy sobie kolejne pytania. W tym kontekście warto przyjrzeć się założeniom pedagogicznym myśli Janusza Korczaka i Emila Jaques-Dalcroze'a, by odszukać zbieżność w ich

spostrzeganiu dziecka jako jednostki. System wychowania muzycznego E. Jaques-Dalcroze'a korzeniami sięga bardzo głęboko do założeń pedagogiki progresywnej, zaś refleksje nad wychowaniem i rozwojem muzycznym dziecka stanowią niekiedy jego dialog z J. Korczakiem.

Rytmika w zamyśle E. Jaques-Dalcroze'a miała wychowywać „przez muzykę i do muzyki" (Brzozowska-Kuczkiewicz, 1991, s. 29), głęboki humanizm jego metody znajduje swe korzenie w niezwykłej wrażliwości pedagoga na dziecko, jego emocje i potrzeby. Dziecko staje się podmiotem nauczania, współtworzy ten proces, wykorzystując i angażując nie tylko cały swój potencjał fizyczny i intelektualny, lecz przede wszystkim – duchowy. Dziecko, czyli mały człowiek, jak powtarzał J. Korczak, posiada wszystkie cechy dorosłego, poza doświadczeniem (Korczak, 2012, s. 91). Dopiero doświadczanie życia poprzez zabawę i naukę pozwala mu powoli wkraczać w dorosłość. Trzeba jednak na to pozwolić lub choćby zbytnio nie przeszkadzać. Zarówno J. Korczak, jak i E. Jaques-Dalcroze pokazują, jak ufać dziecku, jego intuicji, pomysłowości, kreatywności. Ich zdaniem wszelkie szablony w edukacji prowadzą do tresury, a nawet, jak powiadał J. Korczak, sprawiają, że dziecko będzie „bezwolne wewnętrznie i niedołężne życiowo" (Korczak, 2012, s. 24). Obaj więc wpuszczają do pedagogiki to, co moglibyśmy metaforycznie nazwać przestrzenią lub powietrzem.

Na lekcji rytmiki zachęcamy dzieci słowami „znajdź sposób, by pokazać", które uważam za słowa-klucze, słowa otwierające wyobraźnię, a także przyzwalające na eksperymentowanie z własnym ciałem (Brice, 2012, s. 50). Empiryzm i tworzenie przyjaznego pola zdobywania przez dziecko własnych doświadczeń stały się drogowskazem działalności pedagogicznej E. Jaques-Dalcroze'a i J. Korczaka. Pierwszy z nich zbudował system wychowania muzycznego oparty na emocjonalnym przeżywaniu muzyki, jej doświadczaniu i wyrażaniu. Drugi z wymienionych pedagogów, którego życie zdeterminowała praca jako lekarza wśród żydowskiej biedoty Warszawy, a później wojna i okupacja, zbudował wraz z dziećmi w Domu Sierot demokratyczne państwo. Republika Dziecięca, w której funkcjonował sejm, sądy, gazety, uczyła dzieci demokracji, dawała możliwość odważnego wygłaszania własnych myśli, tworzyła przestrzeń do refleksji, budowała poczucie wspólnoty i odpowiedzialności (Olczak-Ronikier, 2011). J. Korczak, bacznie przyglądając się dziecku, pozostawił nam schedę w postaci literatury pedagogicznej i dziecięcej.

Poniższe rozważania prezentuję w oparciu o analizę następujących dzieł J. Korczaka: *Dziecko w rodzinie*, *Jak kochać dziecko*, *Pedagogika żartobliwa* oraz dzieł E. Jaques-Dalcroze'a – *Rytm, muzyka i wychowanie*, *Muzyka i my*, *The Jaques-Dalcroze method of eurhythmics*. Osią podjętych rozważań jest dziecko – dziecko jako jednostka, jego otoczenie społeczne, edukacyjne oraz jego droga ku dorosłości jako proces.

Dziecko

Dziecko w oczach pedagogów jawi się jako istota wyjątkowa. J. Korczak (2012) opisuje je najpierw tak:

> Jest w niem ośm funtów wody i garść węgla, wapnia, azotu, siarki, fosforu, potasu, żelaza, Urodziłaś ośm funtów wody i dwa popiołu. A każda kropla tego twojego dziecka była parą chmury, kryształem śniegu, mgłą, rosą, zdrojem, mętem kanału miejskiego. Każdy atom węgla czy azotu wiązał się i rozwiązywał w miljony różnych połączeń. Tyś tylko zebrała to wszystko, co było. (Korczak, 2012, s. 15).

Zaznacza on jednak: „dziecko nie jest twoje" (Korczak, 2012, s. 16), dziecko jest wspólne i jest wyrazem kontynuacji pokoleń. Podobnie rolę dziecka w świecie widzi E. Jaques- Dalcroze, pisząc, że „nasze ciała i dusze są wyrazem postępu na przestrzeni tysiącleci" (Jaques-Dalcroze, 1992, s. 34). Dzieci są więc naszą przyszłością i plonem naszych działań. E. Jaques-Dalcroze widzi edukację jako siłę sprawczą czynienia świata coraz lepszym. Żaden z pedagogów nie traktuje dziecka instrumentalnie, wręcz przeciwnie – obaj przyglądają się mu, wskazując na jego potencjał, który odkryć i pomóc rozwijać mogą dorośli, rodzice i nauczyciele. Paradoksalnie jednak właśnie dorośli przewodnicy często przyczyniają się do dziecięcego nieszczęścia. E. Jaques-Dalcroze konstatuje: „Na świecie jest znacznie więcej muzykalnych dzieci, niż wydaje się to rodzicom" (Jaques-Dalcroze, 1973, s. 47), wskazując na brak wiary rodziców w możliwości ich pociech lub też nie dość wnikliwą obserwację rozwoju własnych dzieci. J. Korczak z kolei zwraca uwagę na potencjał tkwiący w każdym małym człowieku, przestrzegając, by nie zastanawiać się „czy jest mądre, raczej – jak mądre?" (Korczak, 2012, s.23). Kluczowe zatem okazuje się jakościowe podejście do obcowania z dzieckiem, zgoda na szukanie własnej drogi. Egoizm i ambicje rodziców, które wtłaczają dziecko w określony szablon, spędzają sen z powiek obu pedagogów. J. Korczaka trapi nieustanna tresura dzieci, nacisk i przemoc w wychowaniu, które uważa za środki nietrwałe i zawodne. E. Jaques-Dalcroze w obszarze wychowania muzycznego ubolewa nad modą na przymusową naukę gry na fortepianie, którą interpretuje właśnie jako tresurę oraz wyraz niezdrowej ambicji rodziców (Jaques--Dalcroze, 1973, s. 56). Zgodnie z jego koncepcją wykonywanie muzyki nie może odbywać się bez spokojnego wchodzenia w jej świat, odczuwania i doświadczania. Jeśli edukacja nie jest drogą przeżywania i doświadczania, a od dziecka oczekujemy odtwórstwa i wirtuozerii, to nauka niczym nie będzie różnić się od tresury.

Wiele myśli poświęca on także wczesnemu dzieciństwu, środowisku domowemu, śpiewaniu matki. Zaznacza wręcz, że to jej rolą jest w pierwszej kolejności umuzykalnienie dziecka.

> W dniu w którym, tak czy inaczej matka pojmie, jaką rolę odgrywa ona w historii ludzkości, zrozumie jednocześnie konieczność wychowania swych dzieci w taki sposób, iż bez większego trudu zostaną one uwolnione od wszelkich konwencjonalnych norm stojących na drodze ich intelektualnego i fizycznego rozwoju (Jaques-Dalcroze, 1992, s. 34).

Do mądrości matki nieustannie odwołuje się także J. Korczak uczulający ją na przejawy muzycznej wypowiedzi, które spostrzec może u dziecka: „Jeżeli odbierasz łyżkę, którą uderza po stole, pozbawiasz nie własności a właściwości, którą ręka wyładowuje energię, wypowiada się w odmienny sposób – przez dźwięk" (Korczak, 2012, s. 69). W cytowanych słowach J. Korczaka można odnaleźć istotną paralelę z myślą E. Jaques-Dalcroze'a, traktującą muzyczną wypowiedź dziecka jak jego naturalny język, który próbuje ono wyzwalać na różne sposoby. Rolą rodziców i nauczycieli jest więc rozwijanie uwagi i ciekawości, umiejętności spostrzegania zjawisk, które prowadzą do poznawania siebie i świata. Tak ów problem ujmuje E. Jaques-Dalcroze: „Wychowanie od pierwszych lat życia, zmierzające do rozwijania w dziecku uwagi, ciekawości i woli, mogłoby uzdrowić je z lenistwa, lecz często nie robi się nic, aby to osiągnąć" (Jaques-Dalcroze, 1992, s. 101).

Prawo dziecka do zabawy

Dzieciństwo jest wartością samą w sobie i choć toruje drogę do dorosłości, mozolnie do niej przygotowuje, to patrzenie na ten okres rozwoju dziecka z perspektywy „dorastania do…" stoi w sprzeczności z koncepcją wychowawczą obu pedagogów. J. Korczak jasno wskazuje, że porównywanie dziecka do dorosłego umniejsza jego wartość, podcina mu skrzydła. Taką samą opinię wyraża E. Jaques-Dalcroze, twierdząc, że słowami „jesteś za mały, by zrozumieć" doprowadzamy dziecko do kompleksu niższości. Pyta więc dorosłych: „Skąd możemy mieć pewność, że nie potrafi zrozumieć? A nawet jeśli jesteśmy o tym przekonani, dlaczego nie staramy się im pomóc w zrozumieniu" (Jaques-Dalcroze, 1992, s. 105).

J. Korczak i E. Jaques-Dalcroze wyciągają w stronę dziecka przyjazną rękę. Dialog z dzieckiem podejmują oni zgodnie z regułami ich świata, gdzie niezbywalne jest prawo do zabawy. Podczas zabawy dziecko czuje się swobodnie, spontanicznie wyraża emocje i uczucia. Puszcza wodze fantazji, potrafi tworzyć krainy wyobrażone. Tak opisuje zabawę J. Korczak: „Zabawa jest nie tyle żywiołem dziecka, ile jedyną dziedziną, gdzie mu zezwalamy na inicjatywę.. W zabawie dziecko czuje się do pewnego stopnia niezależne… Do zabawy dziecko ma prawo" (Korczak, 2012, s. 105). Zabawa angażuje dzieci, pozwala ujrzeć je w spontanicznym działaniu.

E. Jaques-Dalcroze wykorzystał właśnie te jej elementy i uczynił z zabawy muzycznej najważniejsze narzędzie dydaktyczne. Co więcej, przesunął autorytet z nauczyciela na muzykę. To muzyka prowadzi dzieci przez lekcję; muzyka w jego metodzie ma głos nadrzędny, nauczyciel natomiast jest przewodnikiem (Hoge-Mead, 1994, s. 10). Doświadczanie muzyki poprzez zabawę jest wyrazem niezwykłego zrozumienia istoty dzieciństwa przez E. Jaques-Dalcroze'a. Obserwując dzieci, nabrał on przekonania, że skoro w zabawie uwalniają się uczucia i emocje, to tak samo uwolnią się w kontakcie z muzyką: „Dziewczynka, która opiekuje się lalką, krzyczy na nią lub zwierza się jej, nie odgrywa komedii. Wyraża swe najszczersze uczucia, które poruszają ją równie mocno jak te, których dozna kiedyś później" (Jaques-Dalcroze, 1992, s. 123).

Zabawy muzyczne na zajęciach rytmiki są bliskie dziecku, imitują wszak codzienne czynności, zmiany zachodzące w przyrodzie. Realizowana jest zasada: od bliższego do dalszego. J. Korczak także podkreśla, że to właśnie proste zabawy i niepozorne czynności tworzą dzieciństwo. Ich brak czyni dziecko uboższym, tak jak uczynił smutnym bohatera jego książki Króla Maciusia, którego marzeniem było wyjście na spacer i zabawa z dziećmi (Korczak, 2017). W dziełach J. Korczaka zawarta jest jednakże jeszcze inna ważna myśl: zabawa obrazować może także różne braki i deficyty (Korczak, 2012, s. 105–106). Mówi on wprost, iż zwłaszcza w uboższych warstwach społeczeństwa zabawa ujawnia samotność, ubóstwo i zaniedbanie. Z braku zabawek dzieci zamieniają długie kije w konie lub kolby kukurydzy w lalki. Ale dzięki sile wyobraźni, jak twierdzi J. Korczak, nawet osamotnione dziecko potrafi tchnąć w zabawki duszę (Korczak, 2012, s. 106). Jego zdaniem inaczej bawią się dzieci szczęśliwe i nieszczęśliwe. Z pewnością na zajęciach muzycznych także można dostrzec tę prawidłowość, obserwując dzieci w zabawie i ruchu.

Głównym założeniem systemu E. Jaques-Dalcroze'a jest dążenie, by dziecko nie mówiło „ja wiem", lecz „ja odczuwam" (Jaques-Dalcroze, 1992, s. 40). Aby jednak cel taki osiągnąć, konieczne jest rozwijanie sfery emocjonalnej dziecka, wykształcenie w dziecku umiejętności wyrażania i nazwania swoich emocji, które rodzą się w kontakcie z dziełem muzycznym. Obcowanie z muzyką angażuje nie tylko zmysły, lecz także ciało dziecka, które spontanicznie reaguje na dźwięki, otwierając mu drogę do samopoznania (Greenhead, 2016). Owa wolność doświadczania i swoboda ekspresji stanowią podwaliny jego metody rytmiki. O taką właśnie wolność apelował też J. Korczak słowami: „wychowanie współczesne pragnie, by dziecko było wygodne, konsekwentnie krok za krokiem dąży, by uśpić, stłumić, zniszczyć wszystko, co jest wolą i wolnością dziecka, hartem jego ducha, siłą jego żądań i zamierzeń" (Korczak, 2012, s. 24). Wiara w możliwości poznawcze dziecka, tworzenie mu możliwości zdobywania rozmaitych doświadczeń prowadzących do odczuwania nawet skrajnych emocji, będzie w konsekwencji kształtować jego charakter.

J. Korczak bacznie przyglądając się dziecku, zwraca szczególną uwagę na jego zachowania indywidualne i grupowe. Podkreśla, że nie można poprzestać na obserwacji dziecka, gdy jest ono samo. Taka obserwacja jest ułomna, jednostronna. Dopiero inicjowanie grupowych sytuacji wychowawczych oraz edukacyjnych pozwoli nam poznać awers i rewers jego osobowości (Korczak, 1978, s. 125). Jak podkreślał J. Korczak, „z intymnej rozmowy wiemy czego pragnie, z obserwacji w gromadzie, co zdolne urzeczywistnić" (Korczak, 2012, s. 111). Ta konstatacja nie jest oczywiście obca twórcy metody rytmiki. W ćwiczeniach dalcrozowskich odnajdziemy całe spektrum zabaw grupowych, w których dzieci podporządkowują się muzycznej frazie, ucząc się czekania na swoją kolej, w ćwiczeniach opartych na imitacji ruchu lub jego improwizacji wspólnie tworzą interpretację muzyki, w innych dzielą się rolami, w jeszcze innych działają jak jeden organizm (Vanderspar, 1984, s. 16). Społeczna funkcja tych grupowych zabaw jest nieoceniona, stymuluje proces socjalizacji dziecka. O ich roli wiemy dzisiaj dużo więcej, ale wówczas myśl szwajcarskiego kompozytora o sposobach pracy z dzieckiem była niezwykle postępowa.

Wychowawca i nauczyciel

J. Korczak i E. Jaques-Dalcroze to pedagodzy ponadprzeciętni, świetnie wykształceni, o szerokich horyzontach myślowych. Pierwszy to przecież także lekarz, pisarz i społecznik (Olczak-Ronkier, 2011), drugi to kompozytor, znawca poezji i sztuk scenicznych (Hoge-Mead, 1984, s. 1-3). Obaj doceniają rolę nauczycieli i często bezpośrednio się do nich zwracają. W ich dwugłosie nie ma dysonansu, płynie jedna melodia, jedna myśl. Tak pisze J. Korczak:

> Szukaj własnej drogi. Poznaj siebie, zanim zechcesz dzieci poznać. Zdaj sobie sprawę z tego, do czego sam jesteś zdolny, zanim dzieciom poczniesz wykreślać zakres praw i obowiązków. Ze wszystkich sam jesteś dzieckiem, które musisz poznać, wychować, wykształcić przede wszystkim (Korczak, 2012, s. 166).

A oto opinia Jaques-Dalcroze'a:

> Nie można bowiem przekonać innych, jeśli nie rozumie się samego siebie […]. Uważam, ze nie trzeba być geniuszem, by uczyć innych, ale ten zawód zdecydowania wymaga silnego przekonania, entuzjazmu, wytrwałości i pewności siebie (Jaques-Dalcroze, 1920, s. 30).

Autorzy obu tych wypowiedzi akcentują podstawowe walory dobrego nauczyciela: samoświadomość i dążenie do samodoskonalenia. J. Korczak w wielu swoich publikacjach podkreślał, że każdemu pedagogowi potrzebna jest nadto pewna doza

charyzmy, a przede wszystkim entuzjazmu, który dziecko szybko dostrzeże i na swój sposób będzie podzielać. Nieszczęśliwy nauczyciel nie rozwinie swojego potencjału, zamknięty w sobie nie będzie umiał otworzyć innych. J. Korczak nie miał wątpliwości: „Dobry wychowawca nie wtłacza, a wyzwala, nie ciągnie a wznosi, nie ugniata a kształtuje, nie dyktuje a uczy, nie żąda a zapytuje – przeżyje z dziećmi wiele natchnionych chwil" (Korczak, 2012, s. 220). Jego słowa ukazują obszar wolności, jakim nauczyciel dysponuje w procesie nauczania i wychowania. Zauważmy, że nie odnosi się on do treści kształcenia, do zasad wychowawczych takich czy innych, lecz koncentruje się na metodach postępowania z dzieckiem w całym złożonym procesie jego edukacji i kształtowania osobowości. Co więcej, obiecuje nagrodę na końcu pedagogicznej drogi, którą postrzega jako wspólną podróż rozwijającą wszystkich jej uczestników i dostarczającą wiele natchnionych chwil.

E. Jaques-Dalcroze także wybiera wspólną drogę, podczas której nauczyciel nie przyjmuje roli dominującego dorosłego, lecz dostosowuje się do poziomu dziecka, chce je zrozumieć: „Nauczyciel stale usiłuje dostosować dziecko do swego poziomu, zamiast samemu ustawić się na poziomie dziecka. Zadanie wychowawcy polega na badaniu jego myśli, odgadywaniu pragnień i poznawaniu tajników życia, tak różnego od życia człowieka dorosłego" (Jaques-Dalcroze, 1992, s. 146). W jego metodzie nauczyciel jest obserwatorem, ocenia poziom trudności zadań, dostrzega braki i postępy. Kontrolując zachowanie grupy, dostosowuje lekcję do aktualnych możliwości psychofizycznych. Musi być uważny i wrażliwy, ale także stawiać wyzwania. To właśnie jest wspólna droga, która wymaga zestrojenia nauczyciela i uczniów (Vanderspar, 1984, s. 16).

Podsumowanie

Przywołane idee pedagogiczne oraz wychowawcze J. Korczaka i E. Jaques-Dalacroze-'a uwidaczniają zaskakującą zbieżność ich poglądów, a także pozwalają na konstatację o niezwykłej aktualności myśli sformułowanych blisko 100 lat temu przez ludzi z tak skrajnie różnych kręgów kulturowych. Obaj docenili podmiotowość dziecka, znaczenie jego wolności i twórczej ekspresji, weszli w świat jego uczuć i emocji. I obaj, jakby siedzieli przy tym samym biurku, nakreślili wzór nauczyciela idealnego, precyzyjnie wyposażając go w najbardziej pożądane cechy charakteru, przymioty umysłu i duszy. Obaj oczywiście dobrze wiedzieli, że ideał nie istnieje. My też to wiemy aż nadto dobrze. Ale przecież ideał – mówiąc trywialnie – jest po to, by do niego dążyć, a to stanowi już istotną wartość. Warto więc zachęcać młodych nauczycieli, by sięgnęli do dzieł Starego Doktora, bo wówczas zobaczą zbieżność jego myśli nie tylko z twórcą metody rytmiki, lecz także z wieloma przedstawicielami nowoczesnej pedagogiki.

Bibliografia

Brice, M. (2012). *Pédagogie de tous les possibles… La Rythmique Jaques-Dalcroze à la lumière des Intelligences Multiples du professeur Howar Gardner.* Geneve: Editions Papillon.

Greenhead, K. (2016). Becoming music: Reflection od transformative experience and the development of agency through dynamic rehearsal. *Arts and Humanities as Higher Education.* Pobrane z: https://www.researchgate.net/publication/308357512_Becoming_music_Reflections_on_transformative_experience_and_the_development_of_agency_through_Dynamic_Rehearsal.

Habron, J. (2019). The Dalcroze diamond: A theory of spiritual experiences in Dalcroze eurhythmics. *Music Education Research*, *21 (2)*, 1–15.

Hoge-Mead, V. (1994). *Dalcroze Eurhythmics in today music classroom.* New York: Schott Music Corporation.

Jaques-Dalcroze, E. (1920). *The eurhythmics of Jaques-Dalcroze*. London: Constable and Company.

Jaques-Dalcroze, E. (1967). *Rythm, music and education*. London: The Dalcroze Society.

Jaques-Dalcroze, E. (1992). *Pisma wybrane*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Juntunen, M-L. (2004). *Embodiment in Dalcroze eurhythmics*. Praca doktorska. Oulu: Oulu University Press.

Korczak, J. (1939). *Pedagogika żartobliwa.* Warszawa: Fundacja Nowoczesna Polska. Biuro Rzecznika Praw Dziecka. Pobrane z: https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/korczak-pedagogika-zartobliwa/.

Korczak, J. (1978). *Pisma wybrane II.* Warszawa: Nasza Księgarnia.

Korczak, J. (1986). *Pisma wybrane IV.* Warszawa: Nasza Księgarnia.

Korczak, J. (2012). *Jak kochać dziecko: Dziecko w rodzinie.* Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka. Instytut Książki.

Korczak, J. (2017). *Król Maciuś I.* Warszawa: Wydawnictwo Wilga.

Olczak-Ronikier, J. (2011). *Korczak: Próba biografii.* Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.

Vanderspar, E. (1984). *Manuel Jaques-Dalcroze: Principes et recommandations pour l'enseignement de la rythmique*. Maszynopis, dostęp: Biblioteka Instytutu Emila Jaques-Dalcroze'a, Genewa.

DOI: 10.34616/wwr.2021.2.081.097

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXV (2/2021)

nadesłany: 22.10.2021 r. – przyjęty: 30.11.2021 r.

Katarzyna KMITA-ZANIEWSKA*

Swobodna zabawa w przedszkolu – ku edukacyjnej wolności

Free play in preschool. Towards educational freedom

Abstrakt

Cel. Celem artykułu jest ukazanie nieustrukturyzowanej, swobodnej zabawy jako naturalnej aktywności dzieci oraz warunku ich holistycznego rozwoju.

Metody. Autorka dokonuje przeglądu teoretycznego na podstawie literatury przedmiotu.

Wyniki. Rodzice i nauczyciele jako animatorzy dziecięcej zabawy ograniczają najmłodszym perspektywę rozwoju emocjonalnego, społecznego i fizycznego w naturalnych warunkach socjalizacji, czyli w grupie rówieśniczej. Podczas swobodnej zabawy dzieci zdobywają kompetencje niezbędne do podejmowania przyszłych ról, radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych, zmagania się z problemami, budowania relacji i odkrywania innowacyjnych rozwiązań.

Wnioski. Pomimo świadomości potrzeb rozwojowych dzieci i korzyści płynących z respektowania prawa do (swobodnej) zabawy, pozostawienie dzieciom wolności w decydowaniu o sposobach zagospodarowania czasu może być dla nauczycieli przedszkoli oraz rodziców dużym wyzwaniem, natomiast realizacja podejścia pedagogicznego, nasyconego zaufaniem do dzieci, respektowaniem ich autonomii i samorządności – barierą, której nie zdołają przekroczyć.

Słowa kluczowe: swobodna zabawa, wczesna edukacja, przedszkole, edukacja oparta na relacjach.

* **e-mail: kmita.zaniewska@ug.edu.pl**
Zakład Teorii Wychowania i Pedagogiki Opiekuńczej, Wydział Nauk Społecznych Uniwersytet Gdański, Bażyńskiego 4, 80-309 Gdańsk, Polska
Division of Theory of Education and Pedagogy of Care, Faculty of Social Sciences, University of Gdansk, Bazynskiego 4, 80-309 Gdansk, Poland
ORCID: 0000-0002-5802-6321

Abstract
Aim. The aim of the article is to present unstructured, free play as a natural activity of children and a condition for their holistic development.
Methods. The author conducts a theoretical review of literature.
Results. Parents and teachers as animators of children's play, limit the children's emotional, social, and physical development in the natural conditions of socialization – in a peer group. By playing freely, children acquire competences necessary to take up future roles, coping with conflicts, dealing with problems, building relationships, and discovering innovate solutions.
Conclusions. Despite the awareness of the developmental needs of children and the benefits of respecting their right to (free) play, allowing children to decide how to spend their free time may be the big challenge for preschool teachers and parents. Implementation of a pedagogical approach, filled with trust in children, their autonomy and self-governance, may be a barrier they cannot cross.

Keywords: unstructured play, early education, preschool, relational education.

Wprowadzenie

Swobodna zabawa, czyli niekierowana, samorzutna aktywność dzieci, pojawia się w przedszkolnym rozkładzie dnia i tygodnia w różnym zakresie. Zależy to od specyfiki placówki, tj. programu i zasad organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej, postaw kadry i dyrekcji oraz od warsztatu nauczycieli.

W czasie swobodnej aktywności dzieci odkrywają różne materiały i przedmioty, wykorzystują swoją wiedzę i wyobraźnię, „ożywiają" te rzeczy oraz nadają im nowe zastosowanie. Najmłodsi wyrażają emocje, uczą się współpracy, negocjacji i rozwiązywania problemów. W zabawie rozwijają umiejętności komunikacyjne i sprawność posługiwania się językiem. Powtarzane rytmy i wzory zabawy pozwalają dzieciom refleksyjnie i krytycznie ocenić dotychczasowe schematy działania i własne zainteresowania. Swobodnej zabawie dziecka bezsprzecznie towarzyszy proces uczenia się – ćwiczą, rozwijają się, aby ostatecznie dojść do mistrzostwa.

Zabawa jako podstawowa aktywność wieku dziecięcego

Znaczeniu zabawy w wychowaniu dzieci i młodzieży wiele uwagi poświęcił już w XVII wieku John Locke w filozoficznym traktacie *Myśli o wychowaniu* ukazującym zabawę jako podstawową aktywność dzieciństwa (Locke, 1959, ss. 41-42).

Jeśli dostrzegamy społeczną użyteczność zabawy, wtedy łatwo widzimy jej walory edukacyjne. Odgrywanie ról i naśladownictwo – związane z normami obowiązującymi w życiu społecznym – prowadzą do nabywania przez dziecko niezbędnych kompetencji.

Na początku XX wieku, w odpowiedzi na kryzys w edukacji, głos nawołujący do reform należał do Ellen Key – autorki książki pt. *Stulecie dziecka* (1900). Przekonywała ona, że zabawa jest fundamentalna dla dziecięcego rozwoju, a jej znaczenie wzrasta, gdy dziecko nie ma dyrektyw dorosłej osoby: „Kto sam, dzieckiem będąc, bawił się na wybrzeżu morskim lub w lesie, w obszernym pokoju dziecinnym lub na strychu i widział inne dzieci bawiące się w ten sposób, ten wie, jak olbrzymią wartość posiada taka zabawa, jak pogłębia duszę, pobudza przedsiębiorczość i fantazję, jak zyskuje w porównaniu z zabawami i zajęciami rozpoczynanymi i przerywanymi na rozkaz starszych" (Key, 2017, s. 62). Zabawa była niedocenianą aktywnością „niepełnowartościowych dorosłych", ale stopniowo – wraz z rozkwitem badań nad rozwojem człowieka – dowodzono, że ma ważne funkcje stymulujące, diagnostyczne i terapeutyczne. Zainteresowaniu dzieciństwem towarzyszył rozkwit pajdocentryzmu i rozpowszechnienie idei Nowego wychowania. Myśli pedagogiczne znaczących teoretyków i metodyków, takich jak: John Dewey, Lew Wygotski, Jerome Bruner, Friedrich Froebel, Maria Montessori, Celestyn Freinet, Janusz Korczak, Loris Malaguzzi i Alexander Neill, nawoływały do zmiany założeń w organizacji instytucji opiekuńczych i wychowawczych, czyli szkół, przedszkoli i żłobków.

Johan Huizinga koncentruje się na pewnych określonych warunkach aktywności uznanej za zabawę i wskazuje, że jest ona: „dobrowolną czynnością lub zajęciem wykonywanym w pewnych ustalonych granicach czasu i przestrzeni, według dobrowolnie przyjętych, lecz bezwarunkowo obowiązujących reguł, jest celem sama w sobie, towarzyszy jej zaś uczucie napięcia i radości oraz świadomość »odmienności« od »zwyczajnego życia«" (Huizinga, 2007, s. 52). Każda zabawa jest „najpierw i przede wszystkim swobodnym działaniem. Nakazana zabawa nie jest już zabawą, najwyżej może być poleconym odtworzeniem zabawy" (Huizinga, 2007, ss. 20-21).

Zabawa nie musi być wobec tego tylko „bawieniem się", a naturalną, dowolną i dobrowolną aktywnością, której oddajemy się, kiedy jesteśmy w „nastroju zabawy". Peter Gray, badacz procesu uczenia się dzieci i krytyk edukacji systemowej, podkreśla, że umysł wprowadzony w „nastrój zabawy" jest czujny i pozbawiony stresu, środki stają się ważniejsze niż cele zabawy – motywujące do zabawy jest już samo działanie (Gray, 2015a).

Zabawy doświadczają również dzieci młodsze, jednak aktywność powyżej trzeciego roku życia jest szczególnie interesująca, gdy weźmiemy pod uwagę ich gotowość do wykorzystania wyobraźni (Smykowski, 2005). Wyobraźnia jest nową formą rozwojową, a zabawa w tym wieku opiera się na niej i, jak twierdzi L. Wygotski, tak należy ją postrzegać – jako „iluzoryczną realizację niezrealizowanych pragnień" (Wygotski, 1995, s. 70). Dziecko w wieku przedszkolnym w zabawie „przekracza samego siebie" –staje się ona źródłem postępu, zaspokojenia pewnych potrzeb i pobudek. Pokazuje też strefę, którą dziecko rozwinie w najbliższym czasie. W typowej zabawie występującej w wieku przedszkolnym dziecko wspina się „na grzbiet fali"

i poprzez działania w polu wyobrażeniowym, w obrębie sytuacji „na niby", w biegu nieskrępowanych zamierzeń, tworzenia planów życiowych i zaspokajania potrzeb woli dosięga najwyższych poziomów rozwoju (tamże, ss. 67-88).

Jest to aktywność, która dostarcza przyjemności. Karl Bühler opisuje tę przyjemność jako funkcjonalną – poprzez nią lub dzięki niej zabawa się utrzymuje, niezależnie od jej innych skutków i celu (Okoń, 1995, s. 25). Charlotte Bühler dodaje, że doskonalenie tej funkcji nadaje zabawie większy sens niż sama jej treść (tamże).

Należy odróżnić proces bawienia się od zabawy – jest ona jedną z form, w której mogą się przejawiać efekty procesu bawienia się (Czub, 1995, s. 270). Na podstawie interesującego, terapeutycznego podejścia do procesu zabawy, które zawarł w swoich pracach Donald Winnicott, Tomasz Czub wskazał kryteria uznające czynność za bawienie się. Po pierwsze wiąże się ona z aktywnością przebiegającą na zewnątrz i widoczną dla innych ludzi, gdyż angażuje sferę ruchów dowolnych. Po drugie trudno ustalić zewnętrzne kryteria wartości, dla której bawiący się podejmuje określone działania oraz przejawia zainteresowanie pewnymi elementami świata fizycznego. Nie służy to celom praktycznym i jest oceniane jako niepoważne, jednak osoba, która się bawi, skupia się i bardzo angażuje się w to, co robi. Po trzecie bawiący się cały czas „zachowuje możliwość odróżnienia świata »rzeczywistych« znaczeń od świata znaczeń, które przykuwają jego uwagę, więc jednocześnie pozostaje skupiony i zaangażowany oraz zachowuje pewien dystans do tego[,] co robi" (tamże, s. 273). Po czwarte bawieniu się towarzyszy rodzaj ekscytacji, którą postrzega się jako doświadczenie przyjemności i która jest prawdopodobnie powodem występowania różnych przejawów zadowolenia i radości powstających w związku z bawieniem się (tamże, ss. 271-273).

Zabawa jest demokratyczna. Każdy może w dowolnym momencie dołączyć się lub wycofać, a podczas zabawy działać zgodnie z własną intencją. Jest też działaniem rozbudzającym kreatywność i proces uczenia się, gdyż umysł koncentruje się na znaczeniach, nie ma strachu ani błędów – każdy uczestnik może wnieść nowe zasoby informacji i eksperymentować ze sposobami działania (Gray, 2008).

Ograniczone przestrzenie swobodnej aktywności dzieci

Nowy model dzieciństwa – dominujący w przestrzeni zurbanizowanej – oznacza dziś redukcję czasu wolnego dzieci, który mógłby być przeznaczony na aktywność bez nadzoru dorosłych oraz ograniczenie czasu spędzanego na podwórku i w przestrzeni publicznej. Niekierowane i nieustrukturyzowane działania dzieci w środowisku rodzinnym i przedszkolu coraz mocniej ograniczają i kontrolują dorośli.

David Elkind, autor książki *The Power of Play*, uważa, że dzieci uczą się poprzez zabawę, lecz proces ten jest ograniczony ich sytuacją społeczną, rozwojem emocjo-

nalnym, fizycznym i umysłowym. Zabawa najlepiej wspiera rozwój dzieci, gdy zapewnimy im warunki do aktywności samodzielnie przez nie inicjowanych (Elkind, 2008, s. 4).

Sposób spędzania czasu wolnego przez dzieci zależy od dostępności przestrzeni i miejsc wypełnionych określonymi treściami i wartościami, a „ich jakość i dostępność zależy głównie od wiedzy, przekonań i preferencji dorosłych, którzy zawłaszczają dzieciństwo i starają się panować nawet nad tym, co dotychczas było tajemnicą dzieciom tylko znaną. Tendencje do nieskrępowanego działania w wybranych przez siebie środowiskach – szczególnie w okresie dzieciństwa – są zwykle przez dorosłych ograniczane" (Parczewska, 2017, ss. 105-106).

Wyniki badań prowadzonych w Stanach Zjednoczonych pokazały drastyczny spadek czasu przeznaczonego na swobodną aktywność dzieci w przedszkolu (ok. 30 minut dziennie) i tendencję do wydłużania zajęć prowadzonych przez nauczycieli. Z sal znikają tradycyjne zabawki – klocki, stoły do zabaw sensorycznych i przedmioty do zabaw teatralnych. W wielu przedszkolach nie ma czasu na swobodną zabawę, ponieważ zdaniem badanych nauczycieli, program jej nie przewiduje, nie ma na nią miejsca, ponadto nie jest ona wartościowa dla osób zarządzających placówką (Miller, 2009, s. 3).

Lia Karsten opisuje współczesne dzieciństwo jako „dzieciństwo z tylnego siedzenia samochodu". Obrazuje w ten sposób perspektywę dziecka obserwującego rodziców, którzy eskortują je na kolejne zajęcia (Karsten, 2005, ss. 275-290). Dramaturgii dodaje wizja codziennej trasy z rodzicem – szoferem, która ma początek w podziemnym garażu. Sposób wykorzystania czasu wolnego zmienił się ze spontanicznego i inicjowanego przez dzieci na aktywność zaplanowaną i kontrolowaną przez dorosłych.

Tendencja do nadmiernego zaangażowania rodziców w życie dzieci jest widoczna w dostępnych badaniach i publikacjach psychologów i psychiatrów dziecięcych. Poprzez odbieranie dzieciom możliwości autonomicznego działania ograniczamy ich rozwój. Michael Patte, badacz procesu zabawy, uważa, że dzieci podczas swobodnej aktywności rozwijają kompetencje społeczne, uczą się respektowania zasad, samodyscypliny, kontroli agresji, umiejętności rozwiązywania problemów, rozwijają cechy przywódcze, umiejętności radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych, zabawy według reguł (Patte, 2015). Badania, które prowadził psychiatra Stuart Brown na Uniwersytecie w Houston, pokazują, że ograniczony dostęp do swobodnej zabawy w dzieciństwie może wywołać społeczno-emocjonalne zaburzenia w dorosłości. Deprywacja zabawy prowadzi do powstania generacji sfrustrowanych, nieszczęśliwych i społecznie nieprzystosowanych dorosłych (Wenner, 2009).

Psychologowie alarmują, że czas przeznaczony na swobodną zabawę coraz bardziej się skraca. W latach 1981–1997 wystąpił wyraźny spadek swobodnej aktywności dzieci, a zaczęła dominować ta kierowana przez dorosłych, kosztem zabawy opartej na wyobraźni, kreatywności i współpracy (tamże). Warto pamiętać słowa E.

Key, że „gry i zabawy nieustannie kierowane przez nauczycieli są tylko parodią zabawy" (Key, 2017, s. 73).

Aby zabawa była spontaniczną, niekierowaną przez nauczyciela aktywnością, powinna przebiegać w warunkach i w przestrzeni, którą dziecko dobrowolnie wybiera. Zdaniem Danuty Waloszek, jeżeli przestrzeń do zabawy wskazuje dorosły, „dziecko się nie bawi, lecz co najwyżej jest zabawiane przez zadania, przez przedmioty podsuwane czy wkładane do ręki, przez określenie miejsca do zabawy, czasu jej realizacji. Nie o taki stosunek do zabawy nam chodzi" (Waloszek, 2006, ss. 258-261).

Tina Bruce odrzuca założenie o uczeniu się przez zabawę. Określa ją jako proces umożliwiający ćwiczenie tego, czego dziecko już się nauczyło. Według autorki zabawa jest niezbędna do rozwoju i jest zarówno drogą, jak i efektem gromadzenia doświadczeń (Bilewicz-Kuźnia, 2017, s. 119). Zabawa to zintegrowany mechanizm – jest swobodna, czyli wolna i „niezależna od czasu, miejsca, przestrzeni i przedmiotów, w której i z którymi się rozgrywa" (tamże, s. 117).

W swojej koncepcji T. Bruce wskazuje 12 cech swobodnej zabawy:

- zabawa jest aktywnym procesem bez produktu;
- zabawa jest motywowana wewnętrznie;
- zabawa nie wywiera presji dostosowania się do zasad, celów, zadań ani konkretnego ukierunkowania się;
- zabawa dotyczy możliwych światów alternatywnych, które zawierają pojęcia »wspierania« i »jak gdyby«, i które wznoszą uczestników zabawy na najwyższy poziom funkcjonowania. To obejmuje takie cechy jak: posiadanie wyobraźni, kreatywność, oryginalność i innowacyjność;
- zabawa pozwala uczestnikom rozkoszować się pomysłami, uczuciami i relacjami oraz stać się świadomym tego, co wiemy (metapoznanie);
- zabawa aktywnie używa doświadczeń z pierwszej ręki;
- zabawa jest długotrwała, kiedy się w pełni rozwinie[,] pomaga funkcjonować w przyszłych sytuacjach w prawdziwym życiu;
- w zabawie używamy techniki prowadzącej do mistrzowskiego opanowania sprawności i kompetencji, które wcześniej wykształciliśmy. My kontrolujemy sytuację;
- dzieci lub dorośli mogą inicjować zabawę, ale muszą być wrażliwi na możliwości innych;
- zabawa może być izolacją;
- zabawa może być z innymi, każdy jest wrażliwy w stosunku do innych uczestników zabawy;
- zabawa integruje wszystko to, czego się uczymy, co wiemy, co czujemy, do czego się odnosimy i co rozumiemy" (Szymczak i in. 2017, s. 47).

Dzieci powinny spędzać więcej czasu na działaniach niekierowanych zamiast na prowadzonych przez dorosłych, jednak zabawa potrzebuje zapewnienia odpowiednich warunków. Dotyczy to aktywności dzieci w przedszkolu i szkole, ale przede wszystkim w środowisku rodzinnym. Dorosły w interakcji z dzieckiem może zostać facylitatorem – przygotować warunki, materiały, otoczenie, aby wspierać aktywność dzieci w wyrażaniu się na swój sposób. Najmłodsi w przedszkolu często bawią się w odgrywanie ról – wsparciem ich zabawy będzie pozostawienie do dowolnego wykorzystania garderoby dorosłych – ubrań, dodatków, a także kostiumów. Poprzez zmianę przestrzeni dajemy dzieciom decyzyjność, a przez to możliwość manifestowania swojej indywidualności (Elkind, 2008, s. 5). Rolą dorosłego jest więc wspieranie i zachęcanie dzieci do przejmowania inicjatywy w procesie uczenia się.

Zabawa ma również szczególne znaczenie w osiąganiu efektów w rozwoju poznawczym dziecka. Tworzy ona bowiem pomost między mówieniem a słuchaniem oraz pisaniem a czytaniem. W czasie zabawy dzieci stale używają języka – dyskutują, odgrywają role. Słuchają podczas negocjacji z kolegami w celu rozwiązania sytuacji konfliktowych. Wykorzystują swoje umiejętności i doświadczenia, tym samym wspierają rozwój nowych kompetencji językowych (Miller, 2005, s. 5). W pierwszym roku życia dziecka inicjatorem jego aktywności oraz przewodnikiem w świecie przedmiotów jest opiekun – rodzic. Wraz z wiekiem i nabywaniem kompetencji poznawczo-społecznych rola inicjatora zabaw zmienia się w rolę towarzysza. Mały człowiek staje się coraz bardziej autonomiczny i samodzielnie wybiera zabawy i zabawki, jedzenie czy ubranie (Lasota, 2017, s. 86).

Granice swobody dziecka w przedszkolu

Przedszkole jest często dla dziecka miejscem intensywnej pracy, wysiłku podejmowanego w określonych godzinach. Czas „pracy" przedszkolaka wydłuża się i obejmuje również zajęcia popołudniowe. Rytm dnia przeciętnego kilkulatka jest podporządkowany dorosłym. Niektóre przedszkola realizują bogatą ofertę zajęć ponadprogramowych – artystycznych, sportowych, z robotyki itp., natomiast inne placówki troszczą się o balans między swobodną zabawą a aktywnością podporządkowana nauczycielowi i ograniczają zajęcia kierowane.

Przedszkolna rzeczywistość związana jest z przenikaniem się dwóch aktywności: zabawy i zadań. Nauczyciel łączy te doświadczenia – ważne rozwojowo i edukacyjnie – przekształca je i strukturyzuje. Realizacja celów dydaktycznych i wychowawczych musi być poprzedzona obserwacją dzieci. Nauczyciel jest odpowiedzialny za emancypację dzieci, musi też troszczyć się o rozbudzenie ich wewnętrznej motywacji do odkrywania, podejmowania wyzwań i zadań. Staje się rusztowaniem dla samodzielnej aktywności dziecka.

Rusztowanie jest szerokim, zbiorczym terminem, oznaczającym „proces, umożliwiający dziecku lub osobie początkującej rozwiązanie problemu, kontynuowanie zadania lub osiąganie celu, który byłby dla tej osoby niemożliwy do zrealizowania bez pomocy" (Schaffer, 2006, s. 266). Rudolph Schaffer w odniesieniu do koncepcji rusztowania skupia uwagę na niezwykłym wkładzie interakcji społecznych w rozwój poznawczy człowieka (tamże).

Zabawa bywa niedoceniana, traktowana jako infantylna i na niby. Postrzega się ją jako „formę działalności przynależną głównie dzieciństwu, najczęściej niepoważną, ulotną, stanowiącą jakąś wyodrębnioną część dziecięcego świata, pełniącą co prawda istotne funkcje w rozwoju dziecka, stanowiącą ważny obszar jego aktywności, ale nie ten »prawdziwy«, ani tak owocny jak uczenie się czy praca, co może wynikać z braku powagi zarzucanego zabawie" (Brzezińska, 1995, ss. 8-9).

Oczekiwanie od dziecka, żeby „było grzeczne" oznacza skupienie na tym, aby wychowanek wykonywał zadania. Taki obraz przedszkola odzwierciedla socjalizacyjną misję placówek przedszkolnych – wyraźnie oczekiwaną przez rodziców. Z założenia wyklucza to spontaniczność w zabawie, czyli w sytuacji testowania norm i dookreślania ich granic. Rola społeczna przedszkolaka lub ucznia klas początkowych jest silnie zakorzeniona w świadomości nauczycieli i jej definicja nie obejmuje zachowań i cech charakterystycznych dla dzieci (Klus-Stańska, 2015, s. 22). „Dziecięcość – z typową dla niej żywiołowością, spontanicznością, ruchliwością i ciekawością świata oraz podkreślaniem swojej odrębności przez opór – znajduje się poza standardem szkolnym" (tamże).

Dorota Klus-Stańska nazywa proces obserwowany w polskich placówkach oświatowych „biurokratyzowaniem tożsamości dzieci", które może wynikać z występujących w Polsce „sformalizowanych metodycznych charakterystyk przedszkola i szkoły: z roku na rok w przedszkolach upowszechnia się dyktat metodyki i planu zajęć: placówki te chwalą się stosowaniem wielu metod (całe listy) i regulują pobyt przedszkolaków szczegółowym planem dnia (normalizacja rytmu dnia, wpisanego w codzienność pulsu czasu i przestrzeni); dominuje metodyka pracy kolektywnej, usztywnionej przez narzucone projektom detale wykonania (normalizacja myślenia i działania); nagradzana jest posłuszna wykonawczość dzieci (znormalizowana etyka); niewydolność kształceniowa szkoły prowadzi do postępującego zawłaszczania życia domowego uczniów przez zbyt rozbudowane prace domowe oraz wymagania, by rodzice uczestniczyli w odrabianiu lekcji, stanowiąc domową protezę nauczycieli (znormalizowana prywatność)" (Klus-Stańska, 2015, ss. 23-24).

W świetle powyższej diagnozy można wywnioskować, że powszechne wypieranie swobodnej zabawy z (wczesnego) dzieciństwa odbywa się w wyniku bardziej lub mniej świadomego współdziałania rodziców i nauczycieli.

Zabawa zajmuje jednak ważne miejsce w podstawie programowej wychowania przedszkolnego obowiązującej od 2017 roku i nauczyciele ani rodzice nie mogą zignorować doniosłości tego faktu.

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego (załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r., poz. 356) określa, że zasadniczym celem edukacji przedszkolnej jest osiągnięcie dojrzałości do podjęcia nauki w szkole.

W tym dokumencie zawarto 17 punktów – zadań przedszkola, określających warunki i środowisko uczenia się dzieci. Pierwszym, ogólnym zadaniem, odwołującym się do organizacji procesu edukacji i treści wychowania przedszkolnego jest „wspieranie wielokierunkowej aktywności dziecka poprzez organizację warunków sprzyjających nabywaniu doświadczeń w fizycznym, emocjonalnym, społecznym i poznawczym obszarze jego rozwoju". Bezpośrednie odniesienia do świata zabawy i swobodnej aktywności dzieci pojawiają się w kolejnych punktach: „tworzenie warunków umożliwiających dzieciom swobodny rozwój, zabawę i odpoczynek w poczuciu bezpieczeństwa, […] wspieranie samodzielnej eksploracji świata, dobór treści adekwatnych do poziomu rozwoju dziecka, jego możliwości percepcyjnych, wyobrażeń i rozumowania z poszanowaniem indywidualnych potrzeb i zainteresowań" (Dz. U. 2017 r. poz. 356).

Wśród warunków wychowania przedszkolnego zawartych w podstawie programowej odnajdziemy treści bezpośrednio definiujące funkcję zabawy w organizacji pracy opiekuńczo-wychowawczo-dydaktycznej: „naturalne obszary rozwoju dziecka wskazują na konieczność uszanowania typowych dla tego okresu potrzeb rozwojowych, których spełnieniem powinna stać się dobrze zorganizowana zabawa, zarówno w budynku przedszkola, jak i na świeżym powietrzu. Naturalna zabawa dziecka wiąże się z doskonaleniem motoryki i zaspokojeniem potrzeby ruchu, dlatego organizacja zajęć na świeżym powietrzu powinna być elementem codziennej pracy z dzieckiem w każdej grupie wiekowej […]. Pobyt w przedszkolu jest czasem wypełnionym zabawą, która pod okiem specjalistów tworzy pole doświadczeń rozwojowych budujących dojrzałość szkolną. Nauczyciele zwracają uwagę na konieczność tworzenia stosownych nawyków ruchowych u dzieci, które będą niezbędne, aby rozpocząć naukę w szkole, a także rolę poznawania wielozmysłowego […]; jeżeli dzieci w sposób naturalny są zainteresowane zabawami prowadzącymi do ćwiczeń czynności złożonych, takich jak liczenie, czytanie, a nawet pisanie, nauczyciel przygotowuje dzieci do wykonywania tych czynności zgodnie z fizjologią i naturą pojawienia się tychże procesów […]. Nauczyciele diagnozują, obserwują dzieci i twórczo organizują przestrzeń ich rozwoju, włączając do zabaw i doświadczeń przedszkolnych potencjał tkwiący w dzieciach oraz ich zaciekawienie elementami otoczenia […]. Elementem przestrze-

ni są także zabawki i pomoce dydaktyczne wykorzystywane w motywowaniu dzieci do podejmowania samodzielnego działania, odkrywania zjawisk oraz zachodzących procesów, utrwalania zdobytej wiedzy i umiejętności, inspirowania do prowadzenia własnych eksperymentów. Istotne jest, aby każde dziecko miało możliwość korzystania z nich bez nieuzasadnionych ograniczeń czasowych" (Dz. U. 2017 r. poz. 356).

Obserwacja aktywności dzieci podczas zabawy jest cennym narzędziem diagnostycznym – pozwala określić postępy w ich rozwoju. Nie może być chwilowa, sporadyczna, ale powinna być systematycznym procesem, tak jak systematyczna jest aktywność dzieci. Podczas obserwacji zabawy – jej początku, przebiegu i zakończenia – możemy odnieść się jednocześnie do doświadczeń z każdego obszaru rozwoju i określić, czy umiejętność zapisana w podstawie już się pojawiła (Dziamska i in., 2017, s. 50).

Obecnie w dyskursie społecznym i debacie naukowej podejmuje się temat przywrócenia dzieciom prawa do spontanicznej zabawy, choć zagrożenie swobodnego rozwoju dostrzegano już w połowie XX wieku. Powstawały wówczas międzynarodowe organizacje stojące na straży praw i przywilejów dzieciństwa. W 1946 roku założono UNICEF – Fundusz Narodów Zjednoczonych na Rzecz Dzieci (www.unicef.pl). W 1959 roku Zgromadzenie Ogólne ONZ uchwaliło *Deklarację Praw Dziecka*, która zawiera preambułę i 10 postulatów – zasad, do których zobowiązuje się globalne społeczeństwo. Zasada siódma dotyczy kategorii zabawy: „Dziecku należy dać wszelkie możliwości zabaw i rozrywek, które powinny zmierzać do tych samych celów[,] co nauka; społeczeństwo i władze państwowe powinny ułatwić korzystanie z tego prawa" (*Deklaracja Praw Dziecka*, Zasada 7).

W 30. rocznicę powstania *Deklaracji* uchwalono *Konwencję o Prawach Dziecka*, przyjętą przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 20 listopada 1989 roku (Dz. U. z 23.12.1991). Polska była inicjatorem uchwalenia *Konwencji* i ratyfikowała ją w 1991 roku. Dokument gwarantuje prawa dziecka niezależnie od koloru skóry, wyznania i pochodzenia. Jego postanowienia są podstawą działalności UNICEF. W 2015 roku 195 państw zostało stronami *Konwencji* i zobowiązało się między innymi do zagwarantowania dzieciom prawa do zabawy (Artykuł 31):

> 1. Państwa-Strony uznają prawo dziecka do wypoczynku i czasu wolnego, do uczestniczenia w zabawach i zajęciach rekreacyjnych, stosownych do wieku dziecka, oraz do nieskrępowanego uczestniczenia w życiu kulturalnym i artystycznym.
>
> 2. Państwa-Strony będą przestrzegały oraz popierały prawo dziecka do wszechstronnego uczestnictwa w życiu kulturalnym i artystycznym oraz będą sprzyjały tworzeniu właściwych i równych sposobności dla działalności kulturalnej, artystycznej, rekreacyjnej oraz w zakresie wykorzystania czasu wolnego" (*Konwencja*, 1991).

Na świecie istnieje wiele organizacji pozarządowych skoncentrowanych na ochronie praw dzieci. Niektóre stawiają na pierwszym miejscu prawo do zabawy. Z takim założeniem International Play Association (Międzynarodowe Stowarzyszenie na Rzecz Zabawy) przygotowało w 1977 roku *Deklarację Praw Dziecka do Zabawy*. Ta międzynarodowa organizacja ma duży udział w rozpowszechnianiu podejścia do edukacji opartej na zabawie oraz wspiera projektowanie przestrzeni publicznych sprzyjających swobodnej aktywności.

Nauczyciel czy wspierający wychowawca?

Dla opisania relacji nauczyciela i wychowanka w kontekście współtworzenia przestrzeni edukacyjnej w przedszkolu warto sięgnąć po koncepcję towarzyszenia w rozwoju, która w praktyce oznacza przede wszystkim „tworzenie warunków sprzyjających podejmowaniu przez dziecko działań z własnej inicjatywy" (Telka, 2020, s. 77).

Lucyna Telka wyjaśnia, że koncepcja towarzyszenia w rozwoju, wywodząca się z pedagogiki społecznej i poglądów Heleny Radlińskiej na temat niezbędności wychowawcy w życiu wychowanka, odwołuje się do zadań nauczyciela, który odpowiada za formowanie przestrzeni dla możliwej aktywności dziecka oraz dla równoważenia relacji (tamże). Koncepcja ta „nie wnosi szczegółów treści spotkania dorosłego i dziecka, wskazuje kierunek, cechy zasadnicze, można powiedzieć, że cel jest wspólnie określany, treść spotkania jest wspólnie tworzona […]. Uwaga i wrażliwość są wyrażane przez wychowawcę tak, by zwracać się ku dziecku, być obok niego podczas inicjowanej przez nie aktywności" (Telka, 2020, s. 78).

Jeśli zakładamy, że rolą nauczyciela w przedszkolu jest tworzenie właściwego środowiska do samodzielnej aktywności i zabawy dzieci, należy przyjąć, że nie jest to jednorazowe zadanie, ale długoterminowa strategia, która musi wynikać z przekonania o fundamentalnym znaczeniu podmiotowości dziecka i doniosłej roli zabawy.

Doświadczenia ostatnich dekad wskazują, że granice akademickiej edukacji przesuwają się i tworzą gęstą siatkę różnorodnych kierowanych zajęć już w przedszkolu. Nauczyciele przedszkoli mają zazwyczaj dostatecznie duży zakres wolności, aby podjąć decyzję, czy będą realizować program wychowania przedszkolnego skoncentrowany na umiejętnościach akademickich, czy oparty na spontanicznej aktywności.

Zabawa jest światem dziecka, zaś zadaniem nauczyciela-wychowawcy w pracy z dziećmi w wieku od 3 do 6 lat jest przede wszystkim organizowanie i rozwijanie świata zabawy poprzez współtworzenie warunków do niej, zgodnej z ich etapem rozwoju i zainteresowaniami, bez nacisku na dzieci, bez „zabawiania" ich.

Różnice, które rysują się w obszarze rozwoju społecznego i emocjonalnego dzieci, wynikające z założeń programowych przedszkoli, widać w wynikach badań pro-

wadzonych w latach 70. w Niemczech. Porównano osiągnięcia dzieci z 50 przedszkoli realizujących program oparty na zabawie i 50 „przedszkoli akademickich". Badania prowadzone wśród czwartoklasistów będących absolwentami tych placówek wykazały zdecydowanie słabsze wyniki dzieci z przedszkoli z programem dyrektywnym. Były one gorsze niemal w każdej kategorii – zarówno w zakresie umiejętności matematycznych i czytania, jak i kompetencji społecznych oraz dojrzałości emocjonalnej. W zbliżonych badaniach, które prowadziła Rebecca Marcon w Stanach Zjednoczonych, dowiedziono jeszcze dalej idących skutków funkcjonowania dzieci w przestrzeni sprzyjającej swobodnej zabawie – studenci, którzy mieli w dzieciństwie większe możliwości zabawy, na poziomie akademickim osiągali znacząco wyższe wyniki (Gray, 2015b).

Podczas realizacji programu skoncentrowanego na zabawie nauczyciel mógłby być jej przewodnikiem. Na podstawie wyników badań, które prowadziła T. Bruce, możemy uznać, że najważniejszym zadaniem dorosłego jest podjęcie się roli obserwatora i katalizatora zabawy swobodnie płynącej[1]. Może on uczestniczyć w niej na zasadzie życzliwej współobecności, nie może jednak pozostawać biernym opiekunem, pozwalającym, aby dzieci polegały jedynie na sobie – dorosły może bawić się obok, a nawet dyskretnie naśladować dzieci (Bilewicz-Kuźnia, 2017, s. 123). Akceptacja i życzliwość sprawiają, że dzieci chętnie zapraszają nauczyciela do zabawy.

Zdaniem konstruktywistów, obowiązkiem nauczyciela, który jest świadomy potrzeb rozwojowych dzieci, jest troska o to, aby mogły one „odkrywać świat i samego siebie w różnych relacjach ze światem. Dlatego rolą nauczyciela jest tworzenie warunków do tego, aby każda grupa przedszkolna i każda jednostka w przedszkolu mogła ujawnić potrzeby, problemy, wątpliwości, pragnienia" (Andrzejewska, 2018, ss. 44-45).

Doświadczenia wynikające z przebywania dzieci w grupie rówieśniczej są niezwykle cenne i można zastanawiać się nad tym, w jakich warunkach i czy w ogóle interwencja dorosłych w zabawę jest konieczna.

Interesującej odpowiedzi na to pytanie dostarcza między innymi rosyjski psycholog i pedagog L. Wygotski. Kontynuatorzy jego myśli zapewniają, że dzieci potrzebują i poszukują wsparcia dorosłych. W wieku zabawy, pomiędzy 2. a 7. rokiem życia, występują dwa kryzysy (w wieku 3 i 7 lat). Nauczyciel powinien interweniować, ponieważ jego uczestnictwo jest potrzebne, ale głównym celem tego działania jest „stworzenie środowiska edukacyjnego, które wspierałoby rozwój dojrzałych form zabawy u dzieci" (Bredikyte, Brandisauskiene, 2015, s. 117).

Udział dorosłych w zabawie jest pożądany w następującym zakresie: „1) Inicjatywa dorosłego jest niezwykle istotna na początku wieku zabawy (około 2. roku życia).

[1] Koncepcja T. Bruce *free flow play* opiera się na teorii przepływu, por. Csíkszentmihályi, M., (2005). *Przepływ. Psychologia optymalnego doświadczenia*. Wrocław: Moderator.

Ciągłość działań wynikających z roli i rozumienie konwencjonalności zabawy muszą być wspierane przez dorosłych. 2) Po tym okresie kluczowa jest inicjatywa podejmowana przez same dzieci. Obecność dorosłego może być warunkiem koniecznym zabawy, jednak inicjatywa dorosłych może zakłócić proces zabawy. Pomoc dorosłego jest potrzebna we wspólnym konstruowaniu motywującej fabuły. 3) Po pięciu latach ponownie rodzi się potrzeba pomocy dorosłych w celu wzbogacenia aspektu moralnego zabawy oraz jej symboliki" (tamże, s. 116).

Knud Illeris patrzy z perspektywy teorii uczenia się społecznego i podkreśla, że „dzieciństwo jako faza życia kształtuje się pod wpływem procesów przejmowania i integrowania całego kompleksu materialnych, społecznych i kulturowych elementów środowiska społecznego. Dziecko jest zobligowane do uczenia się tego, co powinno być przez nie przyswojone i do adekwatnego funkcjonowania w środowisku. W procesie tym musi ono wierzyć ludziom dorosłym i polegać na ich wsparciu" (Illeris, 2006, s. 225).

Założenie o społecznym, interakcyjnym uczeniu się nie wyklucza pozytywnego i pożądanego udziału dorosłych w zabawie. Musi on jednak znać specyfikę swojej roli towarzysza dziecka, aby uszanować potrzebę autonomii i jednocześnie dbać o bezpieczeństwo emocjonalne i fizyczne dzieci.

Ważną rolę w kształtowaniu postawy nauczyciela wobec zabawy i poszanowania granic dla wolności dziecka w przedszkolu odgrywają osobiste teorie pedagogiczne wychowawców. Znaczenia przypisywane aktywności dzieci w przedszkolu wyrastają wprost z teorii naukowych jako źródła nauczycielskich inspiracji, jednak często z pominięciem krytycznej analizy, polemiki, modyfikacji czy odrzucenia (Klus-Stańska, 2007, s. 16). Wizja własnej roli i relacji z wychowankiem, wyobrażenie o instytucji (placówce przedszkolnej lub szkole) są zbudowane na teoriach pedagogicznych i ideologiach, mentalności i życiowych doświadczeniach nauczycieli.

Wychowawca może przyjąć, że dziecko jest kompetentnym i niezależnym człowiekiem lub założyć, że dla właściwego rozwoju i funkcjonowania w przedszkolu wymaga ono dyrektywnego opiekuna – instruktora. Postawa dorosłego wobec dziecka musi być ugruntowana na obserwacji i wynikać z troski o zaspokojenie jego indywidualnych potrzeb. Dyrektywny styl wychowania nie przyspieszy rozwoju dziecka – rodzice i nauczyciele powinni okazywać wsparcie, towarzyszyć podopiecznemu, dawać mu czas i przestrzeń oraz koncentrować się na budowaniu relacji.

Z badań przeprowadzonych wśród rodziców dzieci do 4. roku życia wynika, że rodzice oczekują od opiekunów przede wszystkim zaspokojenia potrzeb emocjonalno-społecznych dzieci, a następnie potrzeby autonomii (Lasota, 2017). Z pierwszą kategorią wiążą się bezpieczeństwo i zaufanie do dorosłego, co stanowi niezbędny fundament rozwijania samodzielności i niezależności.

Dla uczestników badania przeprowadzonego przez Agnieszkę Lasotę (rodziców korzystających ze żłobków i przedszkoli) najważniejsze jest rozwijanie i kształtowanie u ich potomstwa poczucia autonomii (80% wskazań) poprzez: zapewnienie dzieciom „odpowiednich warunków do poznawania świata (nauki, zabawy i wychowania), wspierania rozwoju, rozumienia potrzeb i pragnień, szanowania wolności i wyborów dzieci, podejściu demokratycznym otwartym na potrzeby dziecka" (Lasota, 2017, s. 93).

Nabywanie autonomii przez dziecko dokonuje się najpełniej w bezpiecznych warunkach – podczas zabawy, która dostarcza nowych doświadczeń, informacji i przeżyć. W koncepcji, której autorem jest Erik Erikson, zabawa jest aktywnością kształtującą dziecięcą autonomię według własnych zasad i granic, przede wszystkim w sferze uczuć. Rolą dorosłego jest natomiast wrażliwe odpowiadanie na aktywność dziecka, gdy uczy się, rozwija, bawi, decyduje i wybiera (Telka, 2012, s. 8).

Nauczyciel jest organizatorem życia grupy w przedszkolu, więc od jego działania, podpartego refleksją, warsztatem i zaufaniem do podopiecznych, zależy zakres wolności i swobody dzieci w przedszkolnej codzienności. Podstawowym narzędziem, którym dysponuje wychowawca, jest jego uważność w relacji i towarzyszenie małemu człowiekowi. Opiekun jest obok, stwarza warunki dla samodzielności kilkulatka, jego ciekawości i odkrywania trudności, a także pokonywania ich przy wsparciu dorosłego, który uznaje prawo każdej osoby do własnych wyborów, decyzji i aktywności (*Encyklopedia Dzieciństwa*). Towarzyszenie w rozwoju oznacza, że „dorosły może uczyć się od dziecka, może słuchać dziecka, może mu ufać, szanować jego wybory i decyzje, uczyć się dawać dziecku czas na aktywność, uwzględniać możliwości dziecka, oczekiwania, otwierać przestrzeń dla wyrażania siebie przez wychowanka, kształtować swoją wrażliwość na sygnały pokazywane przez dziecko, uczyć się adekwatnie na nie odpowiadać, postrzegać wychowanka jako kompetentnego[,] pełnego uczestnika relacji" (tamże).

Niedyrektywna postawa towarzyszenia dziecku zdaje się jedyną możliwą formą uczestnictwa w swobodnej zabawie, w relacji wychowawcy z wychowankiem. Niezbędne jest ponadto wycofanie się dorosłych z wolnej, nieustrukturyzowanej zabawy dzieci i pozostanie w roli obserwatora i towarzysza. Uważny i aktywny nauczyciel-wychowawca tak zorganizuje przestrzeń, aby zapewnić dzieciom warunki do samorealizacji poprzez aktywność podejmowaną swobodnie w przedszkolnych salach oraz na świeżym powietrzu – w ogródku przedszkolnym, na placu zabaw, podczas spacerów i wycieczek.

Architektura i aranżacja przestrzeni (układ sprzętów, w tym biurka nauczyciela, niedostępność pomocy dla dzieci i nieustanna kontrola nad ładem) odzwierciedlają zakres władzy nad dziećmi i mogą być przejawem przemocy symbolicznej (Siarkiewicz, 2000, ss. 132-133; Falkiewicz-Szult, 2006, ss. 122-125).

> Dzieci, uczone podporządkowania, którym odmawia się prawa do dokonywania wyborów i podejmowania prawdziwie własnych decyzji, nie będą potrafiły brać odpowiedzialności za siebie i świat, w którym żyją, stawiać krytycznych pytań, formułować alternatyw. Będą natomiast doskonale przygotowane do podtrzymywania istniejącego systemu, bez kwestionowania tego, co uznawane za oczywiste, właściwe, naturalne (Gawlicz, 2014, s. 172).

Być może jedną z barier hamujących zmiany w podejściu do praktyki nauczycielskiej jest występujący brak świadomości o sposobach włączania alternatywnych rozwiązań do własnej praktyki. Być może silnie zakorzeniony mit o podziale aktywności dziecka na zabawę i pracę wpływa na plan dnia w przedszkolu i oddziałuje na aranżację sal. Być może nauczyciele i rodzice obawiają się, że danie czasu na prawdziwą zabawę zagraża osiągnięciu przez dzieci gotowości szkolnej. Poddanie nauczycieli przewodnikom metodycznym, które prowadzą ich „za rękę", unifikacja dzieci i standaryzacja ich osiągnięć w odniesieniu do metryki mogą dopełniać listę ograniczeń, które powstrzymują rozwój placówek w dążeniu do zwiększenia ilości swobodnej zabawy i doskonaleniu nauczycieli w towarzyszeniu dzieciom w rozwoju.

Obowiązująca podstawa programowa wychowania przedszkolnego nie jest barierą w realizacji podejścia pedagogicznego skoncentrowanego na zabawie – problem może wynikać z usztywnienia kadry w matrycach ról – dziecka i nauczyciela w placówce.

Przedszkolna rzeczywistość wciąż wymaga uwagi i głośnego wyrażania oczekiwań, aby zagwarantować dzieciom zaspokajanie ich indywidualnych potrzeb rozwojowych, zwiększyć ilość aktywności niekierowanych przez nauczyciela oraz aby uznać prymat swobodnej zabawy w wychowaniu przedszkolnym.

Bibliografia

Andrzejewska, J. (2018). Elastyczna przestrzeń uczenia się dziecka, *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, *37(1)*, 41-54. DOI: 10.17951/lrp. 2018.37.1.41-54.

Bilewicz-Kuźnia, B. (2017). Zabawa w koncepcji pedagogicznej Tiny Bruce. W: B. Bilewicz-Kuźnia (red.), *Zabawa i zabawka: Konteksty, wartość, znaczenia* (ss. 113-124). Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Bredikyte, M., Brandisauskiene, A. (2015). Zabawa i samoregulacja u dzieci w wieku przedszkolnym. W: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego: Od teorii do zmiany w praktyce* (ss.111-131). Bydgoszcz: Artstudio.

Brzezińska, A., Czub, T., Lutomski, G., Smykowski, B. (red.) (1995). *Dziecko w zabawie i świecie języka*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Czub, T. (1995). Proces bawienia się i jego właściwości terapeutyczne, W: A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko w z zabawie i świecie języka* (ss. 270-294), Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Declaration on the Importance of Play 2014. Pobrane 26.03.2021 z: http://ipaworld.org/wp-content/uploads/2015/05/IPA_Declaration-FINAL.pdf

Dziamska, D. i in. (2017). Komentarz do podstawy programowej wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej. W: *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z komentarzem*. Pobrane z: www.edukacjawczesnoszkolna.pl.

Elkind, D. (2008). The Power of Play: Learning What Comes Naturally. *American Journal of Play*, *1(1)*, 1-6.

Falkiewicz-Szult, M. (2006). *Przemoc symboliczna w przedszkolu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Gawlicz, K. (2014). Gotowi do podporządkowania się: Edukacja przedszkolna jako proces kształtowania zdezintegrowanych podmiotów, W: D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna* (ss. 151-177). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Gray, P. (2008). *The Value of Play I: The Definition of Play Gives Insights*. Pobrane z: https://www.psychologytoday.com/us/blog/freedom-learn/200811/the-value-play-i-the-definition-play-gives-insights.

Gray, P. (2015a). *Wolne dzieci: Jak zabawa sprawia, że dzieci są szczęśliwsze, bardziej pewne siebie i lepiej się uczą*. Podkowa Leśna: Wydawnictwo MiND.

Gray, P. (2015b). *Early Academic Training Produces Long-Term Harm.* Pobrane z: https://www.psychologytoday.com/us/blog/freedom-learn/201505/early-academic-training-produces-long-term-harm.

Hughes, F. (1999). *Children, play and development*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Huizinga, J. (2007). *Homo ludens: Zabawa jako źródło kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.

Illeris, K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się: poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE.

Karsten, L. (2005). It All Used to Be Better? Different Generations on Continuity and Change in Urban Children's Daily Use of Space. *Children's Geographies*, *3(3)*, 275-290. DOI: 10.1080/14733280500352912.

Key, E. (2017). *Stulecie dziecka*. Pobrane z: https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/key-stulecie-dziecka.pdf.

Klus-Stańska, D. (2007). Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych edukacji, W: D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja: Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych* (ss. 15-27). Gdańsk: Wydawnictwo UG.

Klus-Stańska, D. (2015). Wyjść poza instytucjonalną standaryzację dziecka: Nowe inspiracje teoretyczne dla wczesnej edukacji. *Studia Pedagogiczne*, *t. LXVIII*, 15-32.

Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. Pobrane 20.04.2021 z: https://brpd.gov.pl/konwencja-o-prawach-dziecka.

Kwaśniewska, M. (2009). Zabawa jako podstawowa forma aktywności dziecięcej. W: J. Karczewska, M. Kwaśniewska (red.), *Dziecko sześcioletnie w szkole* (ss. 79-89). Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.

Lasota, A. (2017). Responsywność opiekuna a poczucie autonomii dziecka we wczesnym dzieciństwie. *Nauki o wychowaniu: Studia interdyscyplinarne*, *2(5)*, 84-100. DOI: 10.18778/2450-4491.05.06.

Locke, J. (1959). *Myśli o wychowaniu*. Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum.

Miller, E., Almon, J. (2009). *Crisis in the Kindergarten: Why Children Need To Play In School*. Pobrane z: https://static1.squarespace.com/static/5d24bb215f3e850001630a72/t/5d377463a47c990001d6848e/1563915363862/Crisis_+In+Kindergarten+flier.pdf.

Nowosad, I. (2001). *Nauczyciel-wychowawca czasu polskich przełomów*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Okoń, W. (1995). *Zabawa a rzeczywistość*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Parczewska, T. (2018). Czas wolny jako jeden z wymiarów życia codziennego dzieci mieszkających w Polsce i Portugalii. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, *36(1)*, 101-119. DOI: 10.17951/lrp.2017.36.1.101.

Patte, M. (2015). *The decline of unstructured play*. Pobrane z: https://thegeniusofplay.org/genius/expert-advice/articles/the-decline-of-unstructured-play.aspx#.Ya4IfJGZPIU.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. (Dz.U. 2017, poz. 356).

Schaffer, R.H. (2006). *Rozwój społeczny: Dzieciństwo i młodość*. Kraków: Wydawnictwo UJ.

Sierkiewicz, E. (2000). *Ostatni bastion, czyli jawne i ukryte wymiary pracy przedszkola*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Smykowski, B. (2005). Wiek przedszkolny: Jak rozpoznać potencjał dziecka? W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka: Praktyczna psychologia rozwojowa* (ss. 165-205). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Szymczak, J., Lemańska-Lewandowska, E., Wiśniewska M., Filipiak, E., Hakkarainen, P., Bredikyte, M., Skeryte-Kazlauskiene M., Lounassalo, J. (2017). *Organizacja środowiska narracyjnego i uczenie się poprzez zabawę dzieci w wieku 3–8 lat*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.

Telka, L., *Encyklopedia Dzieciństwa*: *Towarzyszenie w rozwoju.* Pobrane 12.05.2021 z: http://encyklopediadziecinstwa.pl/index.php/Towarzyszenie_w_rozwoju.

Telka, L. (2017). Wspieranie autonomii małego dziecka w placówce – wychowanek i wychowawca. *Problemy wczesnej edukacji*, *4(19)*, 6-20.

Telka, L. (2020). O towarzyszeniu dziecku w rozwoju – zarys koncepcji wychowania w żłobku. *Problemy wczesnej edukacji*, *2(49)*, 71-80. DOI: 10.26881/pwe.2020.49.06.

The Playwork Principle. Pobrane 10.05.2021 z: https://www.playwales.org.uk/eng/playworkprinciples.

Waloszek, D. (2006). *Pedagogika przedszkolna: Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie.

Wenner, M. (2009). *The serious need for play*. Pobrane z: https://www.scientificamerican.com/article/the-serious-need-for-play/.

Wygotski, L. (1995). Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka, W: A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i świecie języka* (ss. 67-88). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Zgromadzenie Ogólne ONZ (1959). Deklaracja Praw Dziecka. Pobrane z: https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/deklaracja-praw-dziecka.html.

Zielińska, E. (2017). Blaski i cienie „nowej" podstawy programowej. *Bliżej Przedszkola*, *9*, 12-15.

DOI: 10.34616/wwr.2021.2.099.125

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXV (2/2021)

nadesłany: 15.07.2021 r. – przyjęty: 28.10.2021 r.

Rozalia LIGUS*

„Jesteśmy ludźmi o dwóch sercach. Pierwsze zostało w Bośni, a drugie bije dla Polski". Międzypokoleniowe konceptualizacje tożsamości w rodzinie dolnośląskiej – perspektywa biograficzna

"We are the human beings with two hearts. The first one lives in Bosnia, and the second is beating in Poland". Intergenerational conceptualizations of identity in the Lower Silesian family – biographical perspective

Abstrakt

Cel badań. Celem projektu badawczego *Migrujące Biografie – potomkowie reemigrantów z Bośni w procesie rekonstruowania tożsamości – pedagogiczne atrybuty przekazu międzygeneracyjnego w świetle historii życia*[1] realizowanego w latach 2018–2019 jest zanalizowanie i skategoryzowanie zasobów znaczeniowych zgromadzonych w autobiograficznych narracjach przedstawicieli kilku pokoleń rodzin reemigrantów[2] z Bośni, które w 1946 roku osiedliły się na Dolnym Śląsku. Celem niniejszego artykułu jest analiza

* **e-mail: rozalia.ligus@uwr.edu.pl**
Zakład Edukacji Dorosłych i Studiów Kulturowych, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Wrocławski, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska
Department of Adult Education and Cultural Studies, Institute of Pedagogy, University of Wroclaw, Dawida 1, 50-527 Wroclaw, Poland
ORCID: 0000-0003-0418-7346

[1] Projekt realizowano w Instytucie Pedagogiki UWr, w Zakładzie Edukacji Dorosłych i Studiów Kulturowych.

[2] Termin „reemigranci" jest jednym z tożsamościowych dylematów, o którym mówią narratorzy (zob. Ligus, 2019; Ligus, 2020).

wybranych fragmentów narracji przedstawicieli dwóch kolejnych pokoleń[3] ze wskazaniem dylematów w identyfikacji ich tożsamości.
Materiały i metody. Analizie poddano 25 wywiadów narracyjnych przeprowadzonych wśród dolnośląskich rodzin po-jugosłowiańskich[4]. Ponadto posłużono się strategią jakościową, paradygmatem konstruktywistyczno-interpretatywnym i krytycznym, metodą biograficzną, w tym autobiograficznym wywiadem narracyjnym Fritza Schützego oraz historią mówioną (*oral history*).
Wyniki i wnioski. Wyniki badań ukazują transformacje narratorów w identyfikacjach tożsamościowych w zależności od kontekstu społeczno-kulturowego oraz biograficznych doświadczeń osobistych i rodzinnych przekazywanych pokoleniowo. Wiedza na temat różnorodności sposobów rekonstruowania tożsamości osobowej ma znaczenie dla władz lokalnych w kontekście projektowania rozwoju regionu. Dla pedagogów wiedza ta może mieć kluczowe znaczenie dla wizualizacji i implementacji integracyjnych programów prorozwojowych, uwzględniających różne potrzeby grup kulturowych i wiekowych.

Słowa kluczowe: reemigranci z Bośni, przekaz międzygeneracyjny w rodzinie dolnośląskiej, pamięć mnemiczna, tożsamość.

Abstract
Aim. The research project "Migrating Biographies - descendants of re-emigrants from Bosnia in the process of reconstructing identity - Pedagogical attributes of intergenerational transmission in the light of life history" carried out in 2018–2019, is focused on analyzing and categorizing the meanings gathered in autobiographical narratives of representatives of several generations representing families of "Re-emigrants" from Bosnia, who in 1946 settled in Lower Silesia. The aim of this article is to analyze selected parts of the narratives of representatives of the two subsequent generations, indicating the dilemma of their identity recognition.
Materials and methods. 25 narrative interviews were conducted among "post-Yugoslavian" family members in Lower Silesia, Poland; the qualitative approach, a constructivist--interpretative and critical paradigm, the biographical method, including Fritz Schütze's autobiographical narrative interview and oral history.
Results. The research results show the transformations of identity recognition of narrators depend on the socio-cultural context as well as personal and family biographical experiences passed through generations. The knowledge of the variety of ways of reconstructing personal identity is important for local authorities in terms of planning the development of the region. For educators, this knowledge may be of key importance for the visualization and implementation of integration pro-development programs that take into account different cultural, and age needs of groups.

[3] Pokolenie rzeczywiste (*Generationszusammenhang*), jak podaje Karl Mannheim, powstaje wtedy, gdy osoby znajdujące się w tym samym usytuowaniu pokoleniowym uczestniczą we wspólnym losie oraz w ideach przynależnych do niego i w pewien sposób ze sobą powiązanych [tłuma. Agnieszka Pawlak]. (Mannheim, 1928, s. 313. Za: Rosenthal, 2012).

[4] Rodzina po-jugosłowiańska to kategoria uwrażliwiająca, która zdaniem Krzysztofa Koneckiego jest terminem używanym przez narratorów, wobec którego istnieje prawdopodobieństwo, że w procesie dalszej analizy materiału empirycznego stanie się kategorią znaczeniową (Konecki, 2019).

Keywords: re-emigrants from Bosnia, intergenerational transmission in the Lower Silesian family, mnemic memory, identity.

Inspiracje badawcze i charakterystyka uczestników badań

Inspiracją do podjęcia badań były tożsamościowe identyfikacje grupy mieszkańców Dolnego Śląska, którzy w 2018 roku mówili o sobie: „My, Polacy z Jugosławii”. Spotkanie z przedstawicielami rodzin po-jugosłowiańskich zaczęło się od dość przypadkowej rozmowy z młodą kobietą, która przedstawiła mi się jako „Polka z Jugosławii”. Ta autoprezentacja Weroniki wydała mi się zarówno zaskakująca, jak i zaciekawiająca. Chciałam się upewnić, co dziewczyna ma na myśli, kiedy przedstawia się w ten sposób, więc zapytałam, czy urodziła się na terenie byłej Jugosławii i ile ma lat. W odpowiedzi usłyszałam, że nigdy nie była w tym kraju, a lat ma 22. Zatem łatwo było obliczyć, że urodziła się rok po rozpadzie Jugosławii, co oznacza, że nawet z racji swojego wieku nie mogła odwiedzić tego kraju w jego kształcie sprzed 1995 roku, kiedy to zniknął z mapy świata. W świetle tych informacji jeszcze bardziej interesująca wydała mi się wizytówka Weroniki – „Polka z Jugosławii”. Podążyłam za myślą, którą ujął Charles Tilly (2006), wzmocnioną badaniami Heather Blenkinsop (2016) i uznałam, że prawdopodobnie doświadczenie młodej kobiety jest silnie zakorzenione w historii rodzinnej i pamięci mnemicznej przekazywanej pokoleniowo (Kaczmarek, 2006), a Weronika stosuje zabieg symbolicznej kondensacji semantycznej (Kaczmarek, 2006). W tym pokoleniowym magazynie zdarzeń będą historie, o których narratorzy się dowiedzieli, zinterpretowali i włączyli w opowiadanie dziejów własnego życia. Znaczące jest zrozumienie, że pamięć mnemiczna będzie diametralnie różnicować opowiadanie historii życia w zależności od grupy, indywidualnej interpretacji, sytuacji opowiadania i kontekstu społecznego, ale również w zależności od pokolenia (Nora, 2009; Simonides, 1988).

Metodologia badań własnych

Teoretyczne podstawy projektu *Migrujące biografie…* osadzam w paradygmatach: interpretatywno-konstruktywistycznym i krytycznym, w których jakościowa strategia badań wzmacnia indukcyjny proces generowania materiału empirycznego. Zaplanowanymi metodami gromadzenia danych były: autobiograficzny wywiad narracyjny Fritza Schützego (2012a) oraz historia mówiona (*oral history*), ponieważ historie życia zawierają informacje o biograficznych procesach uczenia się, są oparte na indywidualnej, refleksyjnej organizacji doświadczenia, wiedzy i umiejęt-

ności, a ich częścią są procesy biograficznego formowania się więzi i mechanizmów społecznych, zbiorowej wiedzy i praktyk. Paul Thompson (2007) twierdzi, że opowiadanie historii życia jest już samo w sobie międzygeneracyjnym przekazem rodzinnym. Ponieważ metoda F. Schützego jest nie tylko techniką, lecz także stanowi spójną siatkę teoretyczno-analityczną, praca nad materiałem empirycznym polega na symultanicznym przemieszczaniu się badacza między poszukiwaniem odpowiedzi na pytania „co?" (mówi narrator) i „jak?" (opowiada historię swojego życia) oraz na przechodzeniu przez kolejne analityczne stopnie, w których generuje i uteoretycznia się „nowa wiedza". Właściwa praca metodą F. Schützego rozpoczyna się już na etapie doboru uczestników badań. Ja poszukiwałam narratorów ze względu na ich biograficzną, unikatową cechę, którą była przynależność do rodziny po-jugosłowiańskiej, i którzy z uwagi na swoje usytuowanie w systemie rodzinnym stawali się też mediami przekazującymi międzypokoleniowe doświadczenia podwojonej migracji (Galicja – Bośnia; Bośnia – Polska). Następnym krokiem było przeprowadzenie wywiadów i ich bardzo drobiazgowa transkrypcja (ze szczegółowym zapisem przebiegu interakcji oraz komunikatów niewerbalnych, przemilczeń), co ma elementarne znaczenie dla zastosowania instrumentarium F. Schützego[5]. W projekcie *Migrujące biografie…* zgromadziłam 25 wywiadów narracyjnych, które prowadzono od marca do listopada 2018 roku. W niniejszym artykule poddaję analizie dwa z nich, które uważam za reprezentatywne dla dwóch kolejnych pokoleń. Narrację Anatola uważam za reprezentację najstarszych reemigrantów, którzy przybyli na Ziemie Zachodnie jako dzieci ze swymi rodzicami, często też w towarzystwie dziadków. Wywiad przeprowadzono 15 listopada 2018 roku w Bolesławcu, Anatol miał wówczas 81 lat. W chwili przyjazdu na Ziemie Zachodnie Anatol miał 9 lat. Wywiad z Anną, reprezentantką młodszego pokolenia, przeprowadzono 13 marca 2018 roku we Wrocławiu, kiedy miała 55 lat. Jest ona córką Agaty, która w wieku 12 lat przybyła ze swoimi rodzicami w okolice Bolesławca[6].

[5] Transkrypcja wywiadu rozpoczyna pracę nad rekonstrukcją biograficznych struktur procesowych. Wyodrębnia się rodzaje tekstu, schematy komunikacyjne, ich funkcje reprezentacyjne, komunikacyjne, opis sekwencyjny, markery przejścia, figury interpretacyjne (preambuła, koda, konstrukcje w tle, przesłonięcia), figury poznawcze, markery językowe, fragmenty świadczące o pracy biograficznej, komentarz argumentacyjny, dominujące struktury procesowe (biograficzne schematy, działania, wzorce instytucjonalne, trajektorie, metamorfozy), szczegółowość opisu, sceny interakcyjne, cytowanie innych, pasaże rekonstruujące, argumentujące motywy działania i teorii na temat własnej tożsamości, jakość i rodzaj ocen swojego życia, rozróżnianie fragmentów deklaratywnych od działań rzeczywistych (Schütze, 2012a; Schütze, 2012b).

[6] Ujawnianie terenu badań jest nieuniknione, ponieważ reemigranci z Bośni osiedlili się całą grupą w powiecie bolesławieckim w woj. dolnośląskim.

Definiowanie terminu „współczesna rodzina dolnośląska”

Użycie terminu „rodzina dolnośląska” w tytule artykułu jest świadomym zabiegiem, który ma na celu przywołanie interdyscyplinarnej wiedzy na temat społeczno-kulturowych i historycznych warunków, w których formowało się życie rodzin w powojennej Polsce, ze szczególnym zwróceniem uwagi na region Dolnego Śląska jako części ziem inkorporowanych, należących do Ziem Zachodnich i Północnych (Simonides, 1988). Tym samym chcę zaakcentować bogactwo i różnorodność zasobów kulturowych i symbolicznych, które są dziedzictwem dolnośląskiego regionu[7]. Wśród nich rodzina stanowiła (i nadal stanowi), elementarne centrum przekazu wiedzy, tradycji i obyczajów w międzypokoleniowej transmisji systemu aksjonormatywnego i wciąż jest źródłem negocjowania tożsamościowych identyfikacji.

Aby zdefiniować rodzinę, powtórzę za Karoliną Kuryś-Szyncel (2021), że można ją postrzegać jako system wzajemnych powiązań i zależności, który jest czymś więcej niż tylko sumą elementów. Podstawowe funkcje rodziny jako systemu wypełniane są poprzez dążenie do dynamicznej równowagi napięć, a interakcje pomiędzy członkami i ich zachowaniami podlegają sprzężeniom zwrotnym, których rezultaty mogą mieć bardzo zróżnicowane skutki dla każdej z osób. Rodzina jako system sama konstruuje wiedzę na swój temat poprzez aktywność poznawczą. Jej system komunikacyjny dysponuje niezwykłą siłą, która zapewnia mu trwanie w dynamicznej równowadze napięć, samotworzenie i samoodtwarzanie się, czyli rozwój. Mówienie o rodzinie w kategoriach systemu pozwala m.in. wyodrębnić i opisać sposoby działania, które sprawiają, że rodzina nie tylko trwa, lecz także zmienia się (konstruuje, rekonstruuje, dekonstruuje) i rozwija, przy czym stanowi unikatową, jedyną w swym rodzaju całość (Kuryś-Szyncel, 2021).

Termin „rodzina dolnośląska” stał się na tyle nośny dla władz lokalnych, że z inicjatywy Samorządu Województwa Dolnośląskiego, który zwrócił się do Dolnośląskiego Ośrodka Polityki Społecznej, przeprowadzono badania, z których raport pt. *Współczesna Rodzina Dolnośląska* (Lisowska, Pierzchalska, Kosior, 2010) opublikowano w 2010 roku. Celem badań było m.in. poszukiwanie odpowiedzi na pytania, jaka jest kondycja materialno-społeczna rodziny dolnośląskiej w pierwszej dekadzie XXI wieku, jaki jest jej system aksjonormatywny, jak przebiega proces socjalizacji młodego pokolenia, jakie relacje łączą jej poszczególnych członków, jak wygląda jej struktura i w jaki sposób zmiany obyczajowe wpływają na światopogląd i styl życia, które się

[7] Jerzy Damrosz (ur. w 1927 r., etnosocjolog, historyk) proponuje następujące rozumienie regionu: jako jednostka zarządzania w strukturze państwa; jako przeciwwaga centrum; jako teren kształtowania się regionalnej polityki społeczno-kulturalnej; jako podłoże kształtowania świadomości lokalno-regionalnej, związków z tradycją (ojczyzną prywatną) (Damrosz, 1988).

w niej kształtują[8]. Jak podkreślają autorki raportu – Alicja Lisowska, Agnieszka Pierzchalska i Monika Kosior – badania miały charakter pionierski w skali województwa (tamże, s. 6). Uniwersalizm oraz poziom ogólności wniosków i rekomendacji przedstawionych przez autorki nie pozostawiają wątpliwości, że problematyka współczesnej rodziny dolnośląskiej zawarta w raporcie z 2010 roku rozważana jest z perspektywy egalitarnej, w tym między innymi uwzględniono dostęp do zasobów ekonomicznych, edukacyjnych i ogólny poziom życia. Przygotowany raport nie eksponuje różnorodności społeczno-kulturowej, którą od lat 80. XX wieku w szczególny sposób wydobywano z symbolicznych zasobów lokalnych (Kurczewska, 2006b). Wprawdzie na potrzebę dokumentowania odmienności kulturowej mieszkańców Dolnego Śląska wskazywali badacze społeczni od końca lat 40. XX w., ale sytuacja polityczna nie sprzyjała wzmacnianiu i promowaniu różnorodności kulturowej aż do lat 80., co nie znaczy, że etnosocjologowie i historycy nie gromadzili materiału empirycznego przez lata. Natomiast w latach 80. minionego stulecia wiele regionalnych społeczności lokalnych w całym kraju rozpoczęło procesy symbolicznego odzyskiwania swojej tożsamości[9], czym wyprzedzili nawet zmiany potransformacyjne, które nasiliły się po 1989 roku [10] i zmienili kulturowe oblicze regionów w Polsce. Po analizie wniosków z raportu z 2010 roku oraz po zapoznaniu się z wywiadem przeprowadzonym w 2018 roku z burmistrzem jednego z miast powiatu bolesławieckiego[11] w ramach prezentowanego tu projektu badawczego, wywnioskowałam, że jedną z obecnych strategii działania władz lokalnych Dolnego Śląska jest troska o niwelowanie różnic, szczególnie kulturowych, poprzez wzmacnianie poczucia przynależności najpierw do kraju, a następnie do regionu. Ta myśl wybrzmiewa w wypowiedzi burmistrza ma-

[8] Badaniem objęto grupę rodziców (1118 osób) z woj. dolnośląskiego, mających przynajmniej jedno dziecko poniżej 18 r.ż., oraz młodzież szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych (581 uczniów). Metodą badawczą stosowaną wobec rodziców był wywiad kwestionariuszowy bezpośredni (*face to face*), wobec uczniów – kwestionariusz ankiety audytoryjnej. Badanie prowadzono od listopada do grudnia 2009 roku (Lisowska i in., 2010, s. 13).

[9] Przykładem może być Towarzystwo Miłośników Lwowa i Kresów Południowo-Wschodnich, które w latach 1988–1989 miało 57 sekcji zarejestrowanych na terenie kraju, z siedzibą we Wrocławiu. Jednym z celów statutowych uznano w nim znaczenie ciągłości pamięci symbolicznej dla rodzin przesiedlonych. (Pobrane 20.11.2019 z: https://www.lwow.com.pl/tmlikpw.html.

[10] Joanna Kurczewska odwołuje się zarówno do więzi społecznych, jak i wartości, symboli, subiektywnych interesów, które istniały w „prawdziwym lokalnym społeczeństwie", czyli były konstruowane w skomplikowanych procesach komunikacji indywidualnej i grupowej, reprezentujących mieszkańców jako całość społeczno-kulturową (Kurczewska, 2006b, s. 90).

[11] Wywiad nr Ro/2/50 z dnia 07 maja 2018 r. Anonimowość badań nie pozwala na ujawnienie więcej danych.

łego miasta: „Nie mówię, że to nie jest uprawnione geograficznie czy historycznie, [pielęgnowanie tradycji miejsc pochodzenia – RL], ale… [4 sekundy przerwy – RL] zdaję sobie sprawę z przesunięcia granic, traktatów powojennych i ukształtowania granic naszej ojczyzny, tylko że trzeba już pracować nad tym, żeby Polska była jedna, a nie podzielona”[12] (Wywiad nr Ro/2/50, wiersze 125-128). Być może doświadczenie władz administracyjnych w relacjach z grupami lokalnymi wskazuje, że aktywne włączanie się w działania codzienne wymaga zapomnienia o historyczno-kulturowych różnicach na rzecz koncentracji na przedsięwzięciach ponadlokalnych, aktualnych celach ujednolicających poczucie tożsamości narodowej ponad tradycjami, które są źródłem przekazu wartości symbolicznych. Świadczyć to może o tym, że zarówno raport *Współczesna rodzina Dolnośląska*, jak i wypowiedź cytowanego burmistrza są spójne i stoją na stanowisku, że codzienność jest i ma być egalitarna i realizować swoje społeczne zadania ponad różnicami kulturowymi, a dla tradycji są wydzielone czas i przestrzeń, które traktuje się odświętnie[13]. Jednak gdyby nie dociekliwość etnografów, etnosocjologów, antropologów i historyków, którzy już w latach powojennych opisywali, katalogowali i klasyfikowali wiele tradycji i obyczajów rodzinnych na Dolnym Śląsku, nasza współczesna wiedza o regionie byłaby niezwykle uboga. Tradycje, język, systemy aksjonormatywne przekazywane w rodzinach autochtonów i rodzinach przesiedlonych[14] same w sobie stanowią wartość poznawczą również dziś, nie tylko dla etnologów, lecz także dla pedagogów z uwagi na zawarte w tradycjach rodzin sposoby myślenia i interpretowania teraźniejszości, projektowania przyszłości przez pryzmat ich biograficznych doświadczeń z przeszłości.

Jednymi z wielu publikacji dokumentujących monitorowanie procesu tworzenia się społeczności regionalnych na Ziemiach Zachodnich Polski były wydawane przez

---

[12] Cytowane fragmenty zawierają znaki transkrypcyjne, ich wyjaśnienia znajdują się na końcu artykułu.

[13] Przykładem pielęgnowania tradycji w konwencji odświętności może być powiat bolesławiecki, który od kilku lat (zanim zaczęła się pandemia COVID-19) prowadził latem cykliczne obchody świąt utrwalających tradycje bałkańskie, np. Święto pieczonego prosiaka w Gościszowie, Festiwal kultury Południowosłowiańskiej w Bolesławcu, Bałkańska Festa w Bolesławicach. Konsumowane są wtedy tradycyjne potrawy: pita, peczenica, palenta, pljeskavica, zupa maunowa, palacinki, sadlaczki, sarma, satarasz, pogacza, papryka kiszona i faszerowana, bałkański kociołek, kawa po bośniacku i rakija. (Pobrane 10.06.2020 z: https://reemigrancizbosni.pl/tradycje/)

[14] Wśród grup ludności zamieszkujących Dolny Śląsk w latach 40. XX wieku w zbiorach Muzeum Etnograficznego we Wrocławiu wymienia się: Niemców, Ukraińców, Łemków, Greków, Macedończyków, Romów, Ormian, Tatarów, Karaimów, Żydów, polskich reemigrantów z: Bośni, Bukowiny Rumuńskiej, Francji, a także Kresowiaków z Lwowskiego, Tarnopolskiego i Stanisławowskiego oraz Kresowiaków z Wileńszczyzny. Ponadto mieszkańców różnych regionów kraju – Podhala, Kieleckiego, Lubelszczyzny, Rzeszowskiego (Muzeum Etnograficzne we Wrocławiu, 2014).

Instytut Śląski w Opolu cykle, np. *Etnologia i folklorystyka wobec problemu tworzenia się nowego społeczeństwa na ziemiach zachodnich i północnych* (1987) czy *Symbolika Regionów*. *Studia Etnologiczno-Folklorystyczne* pod redakcją Doroty Simonides (1988). Przywoływanie wyników badań etnologicznych jest przede wszystkim uzasadnione faktem, że to właśnie etnologiczne ośrodki badań najbardziej wpłynęły na zarysowanie map odrębności kulturowych pomiędzy grupami mieszkańców zasiedlających Ziemie Zachodnie (Kurczewska, 2006b).

Powojennym badaczem, któremu eksperci wielu dziedzin mogą zawdzięczać wiedzę na temat kulturowego bogactwa Dolnego Śląska, był Józef Majchrzak[15] – nauczyciel, dziennikarz radiowy, etnograf muzyczny, który od lat 50. przez kolejne trzydzieści lat prowadził badania terenowe. Był pasjonatem folklorystyki, dokumentował tradycje i obrzędy w rodzinach na żywo (Gacek, 2019). To w jego materiałach, już w latach 50., można było znaleźć pierwsze informacje na temat reemigrantów z Bośni[16]. W świetle dzisiejszych badań nie jest to tak oczywiste, ponieważ wiedza o tej grupie osób, którzy sami o sobie mówią: „Jesteśmy Polakami z Jugosławii", nie jest powszechna wśród socjologów, a nawet wśród pracowników Instytutu Zachodniego w Poznaniu[17], który dość drobiazgowo dokumentował procesy zachodzące na Ziemiach Zachodnich po 1945 roku (Dulczewski, 1961; Kwilecki, 1960; Simonides, 1988).

Teoretyczne podstawy wiedzy na temat przekazu w rodzinie

Tymczasem mieszkańcy województwa dolnośląskiego, geograficznie i historycznie przynależnego do (byłych) Ziem Zachodnich i Północnych, od czasu ich zasiedlenia w 1945 roku nieustannie (re)konstruują tożsamość regionalną poprzez nowe odczytywanie dziedzictwa i analizowanie zasobów, w czym uczestniczą nie tylko indywidualni

[15] Józef Majchrzak (1909–1985) – muzykolog, folklorysta, pedagog. Od lat 50. do 80. prowadził badania terenowe na Dolnym Śląsku, a praca we wrocławskiej rozgłośni Polskiego Radia umożliwiła mu prowadzenie studiów muzycznych nad folklorem polskojęzycznych autochtonów zamieszkujących północno-wschodnie pogranicze Dolnego Śląska oraz badania nad folklorem ustnym i muzycznym ludności emigracyjnej (zob. Gacek, 2019).

[16] Imponujący opis dorobku J. Majchrzaka wraz ze szczegółowym życiorysem opracowała Gabriela Gacek (zob. Gacek, 2019).

[17] W 2018 roku w czasie jednego z seminariów Sekcji Badań Biograficznych na Uniwersytecie Łódzkim, kierowanego przez prof. dr hab. Kaję Kaźmierską, miałam możliwość poprowadzić rozmowę z pracownikiem naukowym w stopniu doktora habilitowanego Instytutu Zachodniego w Poznaniu na temat pamiętników lub innych materiałów, które dokumentowałyby obecność reemigrantów z Jugosławii na Dolnym Śląsku. Moje pytania wywołały zaciekawienie tą problematyką, również z powodów poznawczych, ponieważ wiele obecnych tam osób po raz pierwszy słyszało o grupie kilkunastu tysięcy reemigrantów z Bośni, którzy osiedlili się w okolicach Bolesławca w 1946 roku.

mieszkańcy, lecz także podmioty zbiorowe[18]. Natomiast P. Thompson[19], którego uznaje się za prekursora badań nad międzygeneracyjnym przekazem w rodzinie, mówi o sile i znaczeniu rodzinnych zdarzeń, zwykłych informacji, które w naturalny i spontaniczny sposób wypełniają codzienną przestrzeń życia (Thompson, 2007, s. 13). Ujawniają się one w opowiadanych historiach, w których narratorzy nie tylko odwołują się do zapamiętanych zdarzeń, nie tylko wplatają w opowieść własne doświadczenie, lecz także włączają historie przekazywane przez pokolenia. Michał Kaczmarek, literaturoznawca i badacz tekstów ludowych, nazywa ten zabieg doświadczeniem mnemicznym (Kaczmarek, 2006, s. 5). Zdaniem uczonego, bez względu na źródło, z którego pochodzi wiedza podmiotu wypowiedzi czy doświadczenie nabyte w przeszłości, i niezależnie, czy jest ono bezpośrednio znane z autopsji, zasłyszane czy wyczytane (a to oznacza, że może dotyczyć dowolnych czasoprzestrzeni, osób i zdarzeń – autentycznych lub fikcyjnych), ulega transformacji w doświadczenie mnemiczne. W praktyce oznacza to, że staje się wiedzą pamięciową, przetwarzaną w formę opowieści czy tekstu, w wypowiedź, w której podmiot „wie, że…”, ponieważ, „pamięta, że…”. Podmiot nie musi pamiętać źródła tego, skąd bądź od kogo zaczerpnął to, co wie i to, co pamięta (tamże, s. 6).

Nie powinno więc dziwić badaczek i badaczy, że w opowiadanych historiach życia znajdą się takie epizody, których narratorzy sami nie byli w stanie zapamiętać z uwagi na zbyt wczesny wiek, jak również te, które wydarzyły się na długo przed ich narodzinami. Dlatego zdaniem P. Thompsona akt opowiadania historii życia już sam w sobie jest przekazem międzygeneracyjnym. To, „co” kolejne pokolenia otrzymują w przekazie, wydobyto, a nawet wyselekcjonowano, z obszernych zasobów pamięci rodzinnej i doświadczeń mnemicznych wcześniejszych pokoleń i ma znaczenie dla obecnego procesu konstruowania własnej tożsamości członków rodziny. Indywidualne historie życia ujawniają, jakie znaczenia w rodzinie nadawano wybranym zdarzeniom i które z nich stały się istotnym dziedzictwem symbolicznym przekazywanym pokoleniowo. Z uwagi na gęstość i głębię wątków, znaczeń i interpretacji zawartych w historiach życia członków rodziny P. Thompson proponuje dwa kluczowe pytania, które warto, aby postawili sobie badacze analizujący historie życia czy historie mówione. Pierwsze z nich, podobnie jak w metodzie autobiograficznego wywiadu narracyjnego F. Schützego (2012a), dotyczy struktur procesowych możliwych do zidentyfikowania w opo-

[18] Przykładem nowego odczytania dziedzictwa kulturowego Dolnego Śląska może być książka Karoliny Kuszyk, *Poniemieckie,* Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2019.

[19] Paul Thompson (ur. w 1935 r. w Wielkiej Brytanii) – brytyjski historyk społeczny i socjolog, uznany za pioniera badań stosujących na szeroka skalę metodę historii życia (*life history*) oraz historii mówionej (*oral history*). Jego wkład naukowy znacząco modyfikował teorię z obszarów funkcjonowania klas społecznych w Wielkiej Brytanii, problematyki gender, zachodzących procesów społecznych i tożsamościowych w rodzinach zróżnicowanych kulturowo oraz w rodzinach zastępczych. (Pobrane 10.06.2021 z: https://web.archive.org/web/20110927084535/http://www.esds.ac.uk/qualidata/pioneers/thompson/).

wiadanej historii życia, drugie natomiast pyta o zakres i treść międzypokoleniowej transmisji w rodzinie narratorów (Thompson, 2007, s. 13). Fragmenty narracji analizowane przeze mnie i przedstawione w dalszej części artykułu ilustrują wybrane aspekty pytań postawionych przez P. Thompsona (Thompson, 2007).

Tło historyczne i uwarunkowania migracji do byłej Jugosławii w zarysie

Tomasz Jacek Lis (2016) wybrał i zestawił dokumenty znajdujące się obecnie w Archiwum Akt Nowych (AAN) w Warszawie. Zaznaczył, że większość dokumentacji została pozyskana od Polskiej Misji Repatriacyjnej w Jugosławii, organu powołanego w celu organizacji przesiedlania rodzin polskich przebywających od końca XIX wieku do 1945 roku na terenie byłej Jugosławii. I tak jak w 2016 roku jeden z przedstawicieli Stowarzyszenia Reemigrantów z Bośni, ich Potomków i Przyjaciół[20] wygłosił zdanie na jubileuszowym spotkaniu: „Wśród nas są jeszcze osoby, które pamiętają tamtą podróż, wielu jednak tylko słyszało o niej z opowieści swoich rodziców lub dziadków" (Lis, 2006, s. 5), tak w 1946 roku to samo zdanie mogło wybrzmiewać w imieniu rodzin polskich przybyłych z Jugosławii (przesiedlenie trwało od marca do lipca 1946 roku), którzy w imieniu swoich dziadków i rodziców wygłaszali formułę przypominającą ich peregrynacyjny szlak Galicja (zabór austriacki) – Bośnia i Hercegowina (Jugosławia pod rządami monarchii austro-węgierskiej) – Polska (Ziemie Zachodnie). Wśród reemigrantów przybyłych na Ziemie Zachodnie w 1946 roku byli tacy, którzy pamiętali wędrówkę z Galicji (z części zaboru austriackiego) do Bośni i Hercegowiny lub znało tę historię z opowieści rodziców czy dziadków.

W narracjach wszystkich uczestników badań silnie wybrzmiewają dwa znaczące momenty w genealogii rodziny. Pierwszy to migracja do Bośni i Hercegowiny na przełomie XIX i XX wieku, kiedy to na mocy postanowień kongresu berlińskiego (13.06–13.07.1878 r.) monarchii austro-węgierskiej przekazano pod zarząd cywilny i wojskowy Bośnię i Hercegowinę (Chwalba, 2009, ss. 402-405). Drugi to rok 1946 i przyjazd w okolice Bolesławca. Tymczasem ludność zamieszkująca tereny Bośni i Hercegowiny, przez stulecia zarządzane przez Imperium Osmańskie, pod koniec XIX wieku przeżywała silne kryzysy etniczne, religijne i gospodarcze. Natomiast sytuacja społeczno-ekonomiczna rodzin chłopskich w Galicji, na Wołyniu i Bukowinie, pomimo zróżnicowania materialnego (kmiecie, zagrodnicy, chałupnicy), była trudna egzystencjalnie. Popularnym określeniem opisującym warunki bytowe w zaborze austriackim stała się „nędza galicyjska" (Kwaśniak, 2018). Kryzys ekonomiczny spowodował falę emigracji do obu Ameryk (Brazylia, Kanada, Stany Zjednoczone) (Szejnert,

[20] Stowarzyszenie Reemigrantów z Bośni, ich Potomków i Przyjaciół w Bolesławcu zostało powołane w 2011 roku (Pobrane 13.03.2018 z: https://reemigrancizbosni.pl/).

2009). Natomiast władze monarchii austro-węgierskiej, pod których zarząd podlegał również zabór austriacki, zachęcały do osiedlania się w Bośni i Hercegowinie na bardzo dogodnych warunkach. Osadnik otrzymywał za darmo 10–12 hektarów gruntu, a w zamian zobowiązywał się, że w ciągu trzech lat postara się o przynależność bośniacką, w tym samym czasie postawi dom mieszkalny i zabudowania gospodarcze, będzie karczował las i zamieniał ten grunt w rolę, łąki i ogrody, z wyjątkiem 1/5 części ziemi, która miała pozostać lasem i być wykorzystywana przez kolonistę. Ponadto miał prowadzić nienaganne życie moralne i polityczne, nie sprzedawać, wydzierżawiać ani używać ziemi oddanej mu w posiadanie do celów innych niż rolniczo-gospodarskie. Dopiero po dziesięciu latach od zagospodarowania będzie płacić podatek w wysokości 1/10 zebranych plonów (Kwaśniak, 2018, s. 15). Statystyki ilości rodzin zarówno emigrujących do Bośni pod koniec XIX wieku, jak i powracających do Polski w 1946 roku są szacunkowe. Podaje się, że ok. 15 tysięcy osób wyjechało z Galicji, Wołynia i Bukowiny i ok. 18 tysięcy osób powróciło po zakończeniu II wojny światowej na tereny administracji polskiej (Lis, 2016, s. 40). W ramach niniejszego artykułu nie sposób wskazać wszystkich zawiłych wątków sytuacji społecznej reemigrantów przybywających z byłej Jugosławii, które opisane są szeroko w literaturze przedmiotu, dynamicznie przybywającej od ok. dziesięciu lat (Drljača, 1997; Ligus, 2019; Lis, 2016; Strauchold, 2016; Strauchold, Nowosielska–Sobel, 2007).

Oba punkty zwrotne, tj. migracja Polaków z Galicji w okolice Banja Luki na przełomie XIX i XX wieku oraz rok 1946 i przyjazd do Polski, w narracjach potomków migrantów do i z Jugosławii, przedstawiane są jako podwojony *exodus*, który w ciągu zaledwie pięćdziesięciu lat przeżyli nierzadko ci sami członkowie rodzin. To doświadczenie wzmaga analizę procesów tożsamościowych i ujawnia podejmowanie pracy biograficznej nad własną, niejednoznaczną tożsamością (Ligus, 2019; 2020). Przykładem niech będzie analiza fragmentów dwóch narracji: Anatola i Anny, reprezentantów dwóch kolejnych pokoleń w dolnośląskich rodzinach po-jugosłowiańskich, prezentowana poniżej. W analizowanych narracjach udokumentowane są zarówno dylematy tożsamościowe, jak również odmienne wzory pracy biograficznej[21] nad własną tożsamością.

[21] Koncepcję pracy biograficznej opisali Juliet Corbin i Anselm Strauss (1988), ale ja korzystam z opisu F. Schützego (2012a). Jest to praca obejmująca „kształtowanie własnej osobowej tożsamości poprzez rozumienie siebie jako pozytywnie tworzącej się, rozwijającej, wyjątkowej tożsamości, przypominanie sobie własnej historii życia, uwzględnianie własnych ograniczeń i błędnych wyobrażeń na swój temat, odkrywanie sposobów alternatywnych rozumienia własnej rozwijającej się tożsamości osobowej, sposoby oceny tych alternatywnych koncepcji, odkrywanie kierunków rozwoju swojej tożsamości. Praca biograficzna dokonuje się dzięki autobiograficznej refleksji nad alternatywnymi interpretacjami przebiegu własnego życia” (zob. Schütze, 2012a, ss. 148-149).

Narracja I – Anatol
Pamięć mnemiczna i historyczna w przekazie międzygeneracyjnym i procesie rekonstruowania tożsamości

Anatol w chwili wywiadu ma 81 lat. Jest aktywnym działaczem Stowarzyszenia Reemigrantów. Spotkanie ze mną rozpoczyna od rodzaju manifestu, którego przesłaniem jest przede wszystkim popularyzacja wiedzy o doświadczeniach Polaków z byłej Jugosławii: „No **tak**, **trzeba mówić**, trzeba o tym mówić, bo… Oni nic o tym nie wiedzą, że tam tacy, tacy i tacy byli (..) byli, że mój **dziadek,** że inni… Bardzo dużo z tamtych okolic Mielca… To **Galicja nasza była**, tam właśnie dużo, znajduje się, znajdowało się na **Bałkanach**. No bo oni w liczbie, w liczbie 17 tysięcy **wrócili** tu… Tu wrócili, bo tu odkryła się ta ziemia, tak zwana **odzyskana.** Tutaj po układzie poczdamskim, dostaliśmy, zamiast za wschód, dostaliśmy to… No i właśnie **nasi są stamtąd**, **z tej właśnie Galicji**. I… i tam… właśnie. Na początku tego (..) wieku, który to był **wiek**?" (Wywiad nr An/81/4, wiersze 21-27).

Preambuła[22] u Anatola przyjmuje charakter narracji niefikcjonalnej, którą narrator rozpoczyna od nasyconego emocjonalnie zawołania: „No tak, trzeba mówić, trzeba o tym mówić, bo… Oni nic o tym nie wiedzą, że tam tacy, tacy i tacy byli (..) byli" (Wywiad nr An/81/4, wiersz 21).

Zdanie w postaci wykrzyknika powtórzonego dwukrotnie brzmi jak powinność. Po którym następuje argumentacja uzasadniająca potrzebę opowiadania historii Polaków z byłej Jugosławii. Wykorzystanie nakazu, a następnie argumentu w postaci zadnia przeczącego, nadaje tej wypowiedzi wysoki stopień dramatyzmu, ale też odsłania monolog wewnętrzny, jaki narrator prowadzi sam ze sobą. Zastosowanie zaimka „oni" bez bliższego określenia, kim są „oni", prawdopodobnie jest odwołaniem narratora do wszystkich rodaków, którzy nie znają historii migracji Polaków z Galicji na teren byłej Jugosławii. Sytuacja społeczno-gospodarcza pod zaborem austriackim, ubóstwo, rozdrobnienie własności ziemi rodzin chłopskich jednym pozwoliło, a innych zmusiło do skorzystania z austriackiego przywileju osiedlenia się na byłych terenach Imperium Osmańskiego[23].

Z punktu widzenia narratora ważny wydaje się aspekt poznawczy tego wycinka historii Polski i historii powszechnej. „Oni" przyjmuje funkcję podmiotu zbiorowego, który może być reprezentatywny dla współczesnych Polaków, jak również współczesnych mieszkańców Bośni i Hercegowiny. Odnosi się wrażenie, że

[22] Preambuła – termin wykorzystywany do analizy struktury narracji zgodnie z metodą F. Schützego, najczęściej wprowadzenie do historii życia, w której narrator anonsuje najważniejsze linie przebiegu własnej biografii, które rozwija w strukturze narracji. (zob. Kaźmierska, Waniek, 2020, s. 90).

[23] Wywiad nr An/82/4.

narrator ma poczucie misji i chciałby, aby wszyscy współcześni, którzy nigdy nie słyszeli o emigracji 15 tysięcy Polaków z zaboru austriackiego do Bośni, poznali ich uwikłanie administracyjno-polityczne oraz warunki życia, z jakimi musieli się zmierzyć i poradzić sobie po przybyciu do Bośni. Chciałby też, aby poczuli wagę i znaczenie emigracji do Bośni w odniesieniu do wyjazdu za chlebem do Ameryki Północnej i Brazylii odbywającego się w tym samym czasie na wielką skalę:[24] „A o tym, że był [dziadek, ojciec ojca Anatola – RL] bardzo zapobiegliwy, mimo że miał bardzo dużo dzieci, bo dziesięcioro dzieci aż miał, to dwoje wysłał do Ameryki. Udało mu się, jakoś psim swędem, córkę wysłał i syna wysłał do Ameryki” (Wywiad nr An/81/4, wiersze 79-80).

Ten akt zarządzania losem własnych dzieci przez dziadka Anatol traktuje jako dowód troski, jak również świadomości ekonomicznej, w której może chodzić nie tylko o dobrostan potomstwa, lecz także o zapobieżenie w przyszłości ewentualnym konfliktom między licznym rodzeństwem na tle podziału spadku, w ówczesnym prawie galicyjskim określanym jako spuścizna (Koredczuk, 2013). Akcentowanie przez Anatola, że dziadek „dwoje wysłał do Ameryki” ma też wymiar poznawczy i może informować o zjawisku, które nazywam emigracją kaskadową w rodzinach migrujących na przełomie XIX i XX wieku w poszukiwaniu lepszych warunków życia. Przez kaskadowość zjawiska emigracji rozumiem ustalenie wewnętrznej, rodzinnej zasady, że w sytuacji braku możliwości zapewnienia określonego standardu życia wszystkim swoim dzieciom ojciec deleguje przedstawicieli spośród potomstwa w miejsce, gdzie można powtórzyć rodzinny schemat działania, znany już dzięki migracji wcześniejszego pokolenia do Bośni. Różnica polega tylko na odległości. Tym razem migracja jest o wiele dalsza, bo za ocean, do Ameryki Północnej i Brazylii[25].

Wypowiedź na temat zapobiegliwości dziadka świadczyć może o tym, że Anatol wskazuje na dwa aspekty kulturowe. Pierwszy – związany z tradycją i wynikającą z niej powinnością wyposażania własnego potomstwa w należny im spadek w postaci dóbr ruchomych i nieruchomych. Drugi to doświadczenie dziadka, który migruje do Bośni w poszukiwaniu ziemi, aby uchronić rodzinę przed ubóstwem, ponieważ racjonalnie szacuje możliwości przyszłego podziału własnego majątku pomiędzy potomstwo. Wtrącenie Anatola ilustrujące migracyjność pokolenia jego pradziadków, dziadków i rodziców (dwoje dzieci wysłane do Ameryki to rodzeństwo ojca Anatola)

[24] Oprócz opracowań historycznych oraz materiałów źródłowych, jak np. W. Thomas, F. Znaniecki, *Chłop polski w Europie i Ameryce*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1976, istnieją literackie opisy emigracji przełomu wieków XIX i XX, np. *Tworzywo* Melchiora Wańkowicza (1960/1986) czy nowela Henryka Sienkiewicza *Za chlebem* (1947).

[25] Swój wniosek formułuję nie tylko na podstawie wywiadu z Anatolem. Także w innych wywiadach pojawia się motyw wyjazdu, a następnie powrotu z niegościnnej ziemi brazylijskiej czy z USA.

świadczyć też może o zapobiegliwości narratora oraz o tym, że widzi on wartość w statusie ekonomicznym i stanie posiadania. Anatol wielokrotnie w swojej narracji sygnalizuje wartość własności, choć mówi o tym w różnych konstelacjach. Czasem dotyczy to podziału majątku pomiędzy swoje dzieci, którego dokonał ojciec, czasem sposobu gospodarowania, a czasem pogodzenia się z utratą posiadłości i zasobów zgromadzonych w Bośni – dóbr materialnych, które były własnością rodziny, a które trzeba było pozostawić. W podsumowaniu swojej narracji również akcentuje obecnie posiadane zasoby ekonomiczne oraz dobrobyt i dobrostan swojej rodziny, ich pozycje społeczne i kompetencje.

Kto wraca, kto wyjeżdża? Pokoleniowe zmiany myślenia o ojczyźnie ideologicznej i prywatnej

Swoją osobistą biografię związuje Anatol z biografią przodków poprzez wtrącenie jednej krótkiej frazy: „[…] że mój **dziadek,** że inni…". Po tym zdaniu wykrzyknikowym narrator kontynuuje niefikcjonalną opowieść, w której umieszcza zdarzenia z przełomu XIX i XX wieku wyjęte z pamięci historycznej Europy: „Bardzo dużo z tamtych okolic Mielca… To **Galicja nasza była**, tam właśnie dużo, znajduje się, znajdowało się na **Bałkanach**. No bo oni w liczbie, w liczbie 17 tysięcy **wrócili** tu… Tu wrócili, bo tu odkryła się ta ziemia, tak zwana **odzyskana".**

Wymieszanie czasu teraźniejszego z przeszłym w tak krótkim fragmencie, szczególnie zlepek „[…] była […] znajduje się, znajdowało się" obok nazw topograficznych Galicja i Bałkany, oddaje osobiste zakorzenienie narratora zarówno w *milieu*, jak i w historii (Czyżewski, 2016; Kaźmierska, 2008; Piotrowski, 2016) Może też świadczyć o zgromadzeniu przez narratora bogatych doświadczeń mnemicznych (Kaczmarek, 2006, s. 5) i wielokrotnym wykorzystywaniu ich w swoich opowieściach. Doświadczenie mnemiczne to treści zakodowane (zapamiętane), przechowywane i odtwarzane przez pamięć narratora we własnej wypowiedzi. Twierdzenie tego typu, bez względu na sugerowany stopień obiektywizmu, zawsze będzie interpretacją tego, co wypowiadający się podmiot zapamiętał z przeczytanych lub zasłyszanych treści, co z nich bardziej lub mniej świadomie wyselekcjonował oraz jak je przedstawił (Kaczmarek, 2006).

Interesującą wypowiedzią narratora wydaje się powtórzenie frazy z jednoczesnym dokonaniem inwersji „**wrócili** tu… Tu wrócili". Wprowadzenie trzeciej osoby liczby pojedynczej przez narratora „Tu wrócili…" (w domyśle „oni") stawia go w opozycji, dystansuje go wobec doświadczenia rodziców i dziadków. Chociaż Anatol sam był dziewięcioletnim uczestnikiem tego zbiorowego „powrotu", a przez to można by oczekiwać, że myśli o sobie jako o aktywnym podmiocie tego wydarzenia, to jednak nie identyfikuje się z nim, nie utożsamia siebie z grupą reemigrantów z Bo-

śni powracających do swojej ojczyzny ideologicznej. Dla Anatola i jego pokolenia, czyli dzieci urodzonych w Bośni, przyjazd w 1946 roku na Ziemie Odzyskane nie jest w żadnym wypadku powrotem. Tylko dla rodziców i dziadków był to powrót, ale wyłącznie do ojczyzny ideologicznej, która nawet pokoleniom najstarszych reemigrantów nie przypominała ojczyzny prywatnej (Ossowski, 1967), bo tę zostawili zupełnie w innym regionie niż ziemie inkorporowane do Polski powojennymi traktatami[26]. „Wszyscy patrzyli na te zabudowania, na te domy. Cudowne to było i jakże różne od tego, które zostawili tam… w dalekiej Kunowie, w dalekiej Bośni. Tutaj wszystko było jakoś **zupełnie inne, zupełnie inne.** Nie wierzyli, że to jest ich, że to będzie ich. (..) Bo… bo się bali, że… przecież to… jest za dobre, za wielkie, za poważne, za drogie, żeby było im dane. Nic za darmo przecież się nie otrzymuje. Chociaż zostawili swoje gospodarstwa tam i na tej podstawie mogli tutaj osiąść” (Wywiad nr An/81/4, wiersze123-128).

Podobne doświadczenie opisuje Hanna Malewska-Peyre (1992, s. 18). Podczas badań wśród różnych grup migrantów we Francji zwróciła uwagę na wypowiedź Araba, urodzonego już w Paryżu, który powiedział: „że ani nie można tęsknić, ani wracać do miejsca, w którym się nigdy nie było” (Malewska-Peyre, 1992). Kaja Kaźmierska na podstawie zebranych narracji i tekstów autobiograficznych zaznacza, że „powrót” jest nośnikiem co najmniej dwóch znaczeń, które wzajemnie się uzupełniają. Pierwsze z nich to zaakcentowanie doświadczenia podróży w rodzinne strony, do swojego miejsca urodzenia, ale „powrót” jest też sekwencją doświadczeń, czyli procesem biograficznym o określonej dynamice. Jak pisze badaczka, drugie znaczenie w świetle chicagowskiej szkoły socjologii określane jest mianem historii naturalnej, którą K. Kaźmierska definiuje na podstawie propozycji Jerzego Szackiego (Kaźmierska, 2008, s. 35) jako zbieg zdarzeń i okoliczności, który z perspektywy narratora jest niekontrolowany, ale z perspektyw badacza jest przewidywalny i dający się zidentyfikować jako pewna prawidłowość (Kaźmierska, 2008). Dystansowanie się Anatola do doświadczenia „powrotu” jest w kontekście jego historii naturalnej (procesu) w pełni uzasadnione. I ma rację Anatol, że to „oni” (dziadkowie, rodzice, ich rówieśnicy) wrócili do ojczyzny, ale nie on. „Powroty” Anatola (i jego rówieśników), o których opowiada w dalszej części narracji, mają zupełnie odwrotny kierunek i prowadzą z Polski do Bośni. Ilekroć Anatol „wraca” to jest to „powrót do naszej Bośni”, jego ojczyzny prywatnej (Ossowski, 1967), z którą czuje się zrośnięty emocjonalnie, bo jest to jego miejsce urodzenia i pierwszych doświadczeń poznawczych zapamiętanych świadomie. „„„W 1962 roku przyjechałem odwiedzić te tereny [Bośnię – RL] z powrotem ☺. To oczywiście już zupełnie to było inaczej, zupełnie inna sytuacja… i… Naszyce… Ale tam się pierwszy raz wtedy widziało i elektrykę, pierwszy raz

[26] Na konferencji w Jałcie (luty 1945 r.) i Poczdamie (lipiec – sierpień 1945 r.) zapadły decyzje o zmianie granic w Europie. (zob. Wąsowski, 2009).

tam mnie tam zaprowadzono do kina, pierwszy raz byłem w kinie. To wszystko było pierwszy raz… Zresztą tak, jak pierwszy raz tam ujrzałem słońce, tak samo i pierwszy raz **wszystko ujrzałem pierwszy raz… i miasto. Iii**. Także mile to wspominam, mile te czasy wspominam, dlatego że… dlatego że… to **jakoś zostało we mnie… zostało w pamięci**…"(Wywiad nr An/81/4, wiersze 172-177).

W zdaniu „Tu wrócili, bo tu odkryła się ta ziemia, tak zwana odzyskana…" zawierają się wątpliwości i nastawienie sceptyczne („tak zwana"). Właściwie coś, co było obietnicą, miało być spełnieniem marzeń, poprzedzone oczekiwaniem, wielomiesięcznymi zabiegami organizacyjnymi i logistycznymi, nie stało się przedmiotem radości, ale raczej źródłem niepewności dla tych, którzy wrócili. Anatol włącza siebie, jako podzielającego doświadczenie rodziców i dziadków, jak również zbiorowe doświadczenie narodowe, dopiero w kolejnym zdaniu, kiedy używa pierwszej osoby liczby mnogiej „my" i dwukrotnie powtarza „dostaliśmy…": „Tutaj, po układzie poczdamskim, dostaliśmy, zamiast za wschód, dostaliśmy to…" (Wywiad nr An/81/4, wiersze 24-25). Czasownik „dostaliśmy" odnosi się do podmiotu zbiorowego na wielu poziomach: my, naród – Polska/Polacy, my – Polacy powracający z Bośni… Silnie wybrzmiewa rozczarowanie w ostatnim, niedokończonym zdaniu „zamiast za wschód dostaliśmy to…". Gorycz utraty ziem leżących wzdłuż wschodniej granicy Polski i rekompensata ich poprzez wchłonięcie Ziem Zachodnich wybrzmiewa w wypowiedzi dorosłego obecnie Anatola, który wypowiada się nie własnym głosem (Bachtin, 1970), ale włącza głos swoich rodziców z 1946 roku.

Anatol utożsamia się z ówczesnymi odczuciami dorosłych i przytacza wątpliwości wyrażane przez nich przed laty, między innymi wskazujące na sceptycyzm wobec układu zawartego przez polityków, przesuwającego granice w Europie Środkowej. Nawet nie używa nazwy tej nowo zasiedlanej krainy, tylko zaimka „to", co ma wydźwięk dość obojętny, a może nawet pogardliwy, szczególnie kiedy zaimkowi brakuje jakiegokolwiek dopełnienia. „To" wskazuje na coś bezosobowego, bezwartościowego.

Przejście w wypowiedzi Anatola od „oni" do „my" („dostaliśmy, zauważyliśmy, kazali nam uwierzyć…") może świadczyć o solidaryzowaniu się z rozczarowaniem pokolenia starszego od siebie, które było wierne przez lata ojczyźnie symbolicznej i wyobrażonej, a następnie „wróciło" na ziemię, która w niczym nie przypominała ani wspomnień czy wyobrażeń o ziemi galicyjskiej, przechowywanych przez trzy pokolenia, ani też nie była podobna do znanej i oswojonej ziemi bośniackiej. Ta zmiana może też być znakiem rezygnacji, poddania się i przyjęcia wraz z rodzicami tej ziemi „zastępczej" z jej dobrami materialnymi. Dystans do zastanej, modernistycznej architektury miasta wraz z niemieckimi napisami na szyldach (Wrocław, Bolesławiec) wzmagało poczucie obcości, którego nie mogło przesłonić nawet docenienie walorów cywilizacji: „Eee iii… co myśmy zauważyli. **Kazali nam uwierzyć, że to wszystko co tutaj jest,** to jest polskie i to jest nasze, na zawsze. Aaa patrzyliśmy na to, na to…

miasto puste, napisy pisane szwabachą… Nie mogliśmy tego odczytać, to były napisy niemieckie. Aaale to wszystko było piękne. Miasto było cudowne. Niektórzy po raz pierwszy widzieli takie wielkie miasto, jakim był Bolesławiec” (Wywiad nr An/81/4, wiersze 115-119).

Pierwsza część preambuły w wywiadzie z Anatolem liczy zaledwie siedem wierszy, ale jest nasycona emocjonalnymi znaczeniami. Jej koniec narrator wypowiada z dużym dystansem, o czym świadczą takie określenia jak „ta ziemia, tak zwana odzyskana”, „dostaliśmy, zamiast za wschód, dostaliśmy to…”. W treści preambuły narrator akcentuje potrzebę dzielenia się dziewiętnastowieczną historią migracji Polaków zamieszkujących Podkarpacie (ówczesny zabór galicyjski, a dokładnie okolice Mielca). Podobnie jak Kaczmarek (2006, s. 6), postrzega istotę i sens wiedzy, którą w tetralogii *Na wysokiej połoninie* próbuje przekazać Stanisław Vincenz (tamże, s. 3-8). Anatol najbardziej znaczący sens nadaje faktowi posiadania wiedzy o rodakach w Bośni, pamiętania i dalszego przekazywania informacji o doświadczeniach Polaków z Galicji, którzy przez około pięćdziesiąt lat budowali swój dobrobyt na ziemiach byłej Jugosławii. I tak jak u S. Vincenza, nie chodzi tylko o prawdę faktograficzną czy historyczną, ale o specyficzne doświadczenia, o to, co S. Vincenz nazywa „[…] prawdą wieczną – »prawdą starowieku«, która trwa nieustannie, która jest prawdą ważną »dawniej, dziś i jutro« (tamże, ss. 6-12). I tak jak pamięć o „prawdzie starowieku” jest zdaniem S. Vincenza warunkiem istnienia świata huculskiego, tak opowieść Anatola rozpoczynająca się zawołaniem: „No **tak**, **trzeba mówić**, trzeba o tym mówić, bo…” wydaje się warunkiem istnienia pamięci o Polakach w Bośni.

W drugiej części preambuły (wiersze 28-72) narrator posługuje się **pamięcią historyczną** i wchodzi w rolę kronikarza, a nawet historyka. Wprowadza tym samym metanarracyjne komentarze i uwagi (Kaczmarek, 2006, s. 21). Specyfiką fragmentów kronikarskich jest po raz kolejny wykorzystywanie przez narratora pamięci mnemicznej, tj. swoich i cudzych wspomnień historycznych, które mogą być przekazane ustnie lub spisane, co pozwala na posługiwanie się względnie obiektywną pamięcią historyczną, która jest właściwa dla gatunków historiograficznych, w tym m.in. dla kronik, ale również dla prozy autobiograficznej (Kaczmarek, 2006).

Anatol sięga po jeszcze jedno narzędzie/technikę prezentacyjną, tj. dialogowe generowanie wspomnień, kiedy w trakcie relacjonowania życia rodaków w Bośni przywołuje głos Marii Dąbrowskiej jako powszechnie znanego autorytetu, która była naocznym świadkiem warunków życia i dobrobytu, jaki w 1936 roku osiągnęły gospodarstwa polskie w Bośni[27]: „Maria Dąbrowska o tym wspomina. Maria Dąbrowska była tam w 34. roku. Odwiedziła niektóre wsie i była zadowolona, bo widziała…

[27] Rodak, 2008. Materiały: *M. Dąbrowska w Jugosławii.* Jugosławia, maj – czerwiec 1936 (25 rysunków, niektóre podpisane i datowane: CD nr 3, Tom VII, notes 19, ss. 823, 855-859, 861-879); Jugosławia, wrzesień 1960 (1 rysunek, zeszyt [65], s. 575).

Mówiła im… oni jej mówili, że chętnie wróciliby do Polski, na **swoje tereny galicyjskie**. Ona im odradzała ☺. Odradzała tym, co chcieli wrócić do Galicji, że tam jest bieda, u was jest lepiej. Tak, tak ☺ Maria Dąbrowska o tym napisała w swoich wspomnieniach, w swoich kronikach" (Wywiad nr An/81/4, wiersze 68-72).

Anatol urodził się w rok po wizycie M. Dąbrowskiej, więc nie mógł znać z autopsji jej wypowiedzi. Wizyta pisarki mogła być przez lata komentowana w przekazie rodzinnym, stąd Anatol mógł o niej słyszeć w czasie rozmów dorosłych. Pytanie tylko, kiedy zdobył taką dojrzałość i świadomość, aby powtarzać wspomnienia na temat wizyty M. Dąbrowskiej zasłyszane w domu rodzinnym? O wiele bardziej prawdopodobne jest, że Anatol jako dorosły człowiek świadomie odszukał (lub przypadkiem odkrył) kroniki pisarki i włączył ich treść do swojej opowieści poprzez dokonanie transferu mnemicznego. Być może stało się to jeszcze później, już na emeryturze, bo jak sam stwierdza, w wieku maturalnym uważał, że „jest stworzony do rzeczy wyższych", kiedy jedna z babć („ta z Mielca"), próbowała opowiedzieć mu historię rodzinną. Włączenie do swojej narracji stanowiska znanej pisarki ma na celu uwiarygodnienie opowiadanej historii i przekonanie swojej słuchaczki, w tym wypadku mnie, do przyjęcia punktu widzenia narratora. Cała ta rozszerzona preambuła mieszcząca się w pierwszych pięćdziesięciu wierszach narracji (w. 21-72) ma na celu podkreślenie różnicy między wypracowanym statusem społecznym i materialnym, który został osiągnięty w życiu trzech pokoleń w Bośni, a statusem „ludzi znikąd", z którym przyszło się zmierzyć Polakom z Bośni powracającym do ojczyzny ideologicznej w 1946 roku.

Narracja II – Anna
Pamięć sensoryczna i wiedza pamięciowa rodziny – analiza fragmentów wywiadu z Anną „Ile jest Polski, a ile Bośni we mnie…?" [28]

W chwili prowadzenia wywiadu Anna ma 55 lat. Reprezentuje pokolenie młodsze niż Anatol, można uznać, że symbolicznie jest z pokolenia jego dzieci.

Wiedzę o miejscu życia swoich przodków Anna zdobywa na różne sposoby. Kolekcjonuje ukazujące się publikacje. W dużej części to wspomnienia, pamiętniki i opracowania autorskie mieszkańców Bolesławca, Nowogrodźca, Ocic[29]. Gromadzi dokumenty rodzinne, fotografie, rozmawia z mamą (w roku 2018 miała 83 lata, przyjechała na Dolny Śląsk w wieku 12 lat). Anna chce poznawać dokładniej miejsca narodzin trzech pokoleń jej przodków przybyłych do Bośni na przełomie XIX i XX wieku z Galicji: „Pomyślałam, że to jest coś takiego jak jakaś więź z miejscem, jakaś

[28] Fragmenty wywiadu z Anną publikowane były w: Ligus, 2020.

[29] W zasobach Muzeum Ceramiki w Bolesławcu, w Dziale Historii Miasta, gromadzone są materiały upamiętniające historię rodzin z Jugosławii (zob. Ligus, 2020, ss. 36-37).

taka pokoleniowa… Jednak trzy pokolenia tam mieszkało” (Wywiad nr A/55/1, wiersze 421-423).

Anna nie mówi jednoznacznie, co przed dziesięciu laty skłoniło ją do intensywnego skupienia się na poznawaniu historii rodziny, ale to właśnie w strukturze narracji nagromadzone są „winiety”, obrazki zatrzymane w pamięci, w tym, w znacznej części pamięci sensorycznej (Modrak, 2016). Stanowią one dla Anny argumenty potwierdzające jej osobisty proces gromadzenia „dowodów na…” i dojrzewania do kwestionowania swojej tożsamości oraz nasycania jej wiedzą na temat historii rodziny, zdaniem narratorki „bezpowrotnie utraconej”. Dla Anny jedną ze wskazówek znaczących dla rekonstruowania wiedzy o sobie i rodzinie okazuje się język, jakim posługiwali się jej rodzice i dziadkowie. Już w dzieciństwie wiele słów wydawało się narratorce dziwnych (tamo, trajno, majstor, zdrawo) i dopiero w życiu dorosłym, kiedy po raz pierwszy dotarła do Bośni, słowa wcześniej brzmiące obco nabrały znaczenia i wyzwoliły strumień skojarzeń przechowywanych w zakamarkach pamięci. Dopiero przy okazji wizyty w Bośni odkryła niezauważany wcześniej, międzypokoleniowy przekaz języka serbskiego i chorwackiego, który w rodzinach po-jugosłowiańskich odbywał się naturalnie, najczęściej dzięki rozśpiewaniu i zamiłowaniu do muzykowania.

Opis scenicznych cech zdarzeń („obrazki z przeszłości”) są wstępem do podzielenia się przez narratorkę doświadczeniem wewnętrznego przymusu etycznego (Tischner, 2000), który sprawił, że historia jej życia i tożsamościowe dylematy zaczęły nabierać znaczenia dopiero w powiązaniu z przywoływanymi wspomnieniami jej bliskich, lokalnej społeczności, cyklicznych wyjazdów do Bośni i wspólnej pracy ze Stowarzyszeniem Reemigrantów z Bośni, ich Potomków i Przyjaciół. „☺ w ogóle cała historia naszego wyjazdu (..) była taka (..) no **ciekawa,** bo ja w pewnym momencie naprawdę zapragnęłam tam pojechać. To było dla mnie aż takie **przedziwne** uczucie, bo wcześniej nie miałam na to ochoty. Wydawało mi się to (..) obojętne czy pojadę tam czy w inne miejsce. Natomiast nastał taki moment kiedy bardzo zapragnęłam po prostu tam pojechać” (Wywiad nr A/55/1, wiersze 142-145).

Wybrane fragmenty wywiadu odpowiadające jednocześnie na pytania „co?” i „jak?”, czyli wydobyte z narracji schematy komunikacyjne (komentarze argumentacyjne i teoretyczne)[30], którymi narratorka ilustruje swoje tożsamościowe identyfikacje i rekonstruuje historię rodziny, ujawniają odmienne niż u Anatola wzory działania i sposoby gromadzenia wiedzy o rodzinie.

W strukturze narracji Anny dominują opisy i komentarze argumentacyjne, w których narratorka skupia się na swoich działaniach ostatniej dekady z odniesieniami do wcześniejszych etapów życia, kiedy katalogowała dowody na, jej zdaniem, swoją

[30] Procedura pragmatycznej refrakcji – rozpoznawanie schematów komunikacyjnych takich jak: narracja, opis, komentarz argumentacyjny, komentarz teoretyczny (zob. Piotrowski, 2016; Waniek, 2019).

utraconą część tożsamości. Ten sposób prowadzenia narracji świadczyć może o podjęciu przez narratorkę już wcześniej pracy biograficznej (Drljača, 1997; Ligus, 2019; Lis, 2016; Strauchold, 2016; Strauchold, Nowosielska-Sobel, 2007). To dowodzenie ma charakter bardzo miękki, jak na przykład poszukiwanie świadków, towarzyszy życia jej dziadków i rodziców, którzy są dla Anny żywym mostem między historią sprzed 1946 r. a współczesnością. „(…) i pomyślałam sobie, że jeszcze żyje sąsiad mojej mamy. O tym się właśnie dowiedziałam, ponieważ odwiedzali go z kolei **inni** znajomi mojej mamusi, którzy też mieszkali w tej samej miejscowości. Więc wiedzieliśmy, że Dragan J., bo tak się nazywał sąsiad, że ciągle żyje, ma osiemdziesiąt parę lat i że jest to osoba taka (..) do której można pojechać i co nieco więcej się dowiedzieć" (Wywiad nr A/55/1, wiersze 162-166). Nie chodzi tu wyłącznie o dokumenty, ale o wrażenia, rozmowy, (auto)obserwacje, wspomnienia z dzieciństwa, dźwięki, zapachy, przypadkowe spotkania aż do opisu miejsca, w którym stał dom dziadków. „I jak pojechałam tam, gdzie mieszkali rodzice, Dragan pokazał nam mniej więcej gdzie był **dom rodziców. (…)** Dotarliśmy w to miejsce, gdzie można się było spodziewać, że był dom, ponieważ zostały drzewa owocowe, stare jabłonie **były,** winna latorośl, **grusza** była, jak mamusia opowiadała. Powiem szczerze, że się **wzruszyłam**, chociaż ani nigdy nie byłam (..) ani jakoś (..) nie byłam emocjonalnie związana, a jednak było to dla mnie **wzruszające** (Wywiad nr A/55/1, wiersze 383-388).

W Bośni usłyszała od Dragana historię swojego dziadka – Jakoba M., który był szanowany miedzy innymi za swoje niecodzienne umiejętności i pomoc okazywaną i Polakom, i Serbom. Akcentowanie wyjątkowości dziadka jest „konstrukcją w tle", figurą analityczną, której celem jest uwiarygodnienie opowiadania, nadanie mu spójności, ale też ujawnienie hierarchii ważności opowiadanych doświadczeń (Piotrowski, 2016, s. 46). To społeczne uznanie w czasie wojny uratowało całą rodzinę przed utratą domu, który miał zostać spalony przez czetników, ale Serbowie stanęli w obronie dziadka. „Dziadek był taką (..) dość specyficzną osobą, (..) nazywali go **majstor.** To taka osoba, która bardzo dużo rzeczy potrafiła zrobić, (..) poczynając od weterynaryjnych różnych rzeczy, poprzez ciesielstwo, naprawy, (..) dziadek miał też artystyczne zacięcie, lubił robić rzeczy, które się ludziom podobają i mogą sprawiać przyjemność. (…) wykonał w drewnie **kuglanę.** Kuglana to coś takiego jak kręgle, tylko że ta bila główna była na sznurku zawieszana na drzewie i tą bilą zbijało się pozostałe kręgle. (..) To była taka zabawa, w którą uwielbiali bawić się Serbowie i Polacy" (Wywiad nr A/55/1, wiersze 187-190).

Podczas podążania za narracją Anny można skatalogować „listę kontrolną", do której podstawowym pytaniem stawianym przez narratorkę jest: „Czego jest we mnie więcej, Polski czy Bośni?": „Tam więcej jednak słońca, no i światła i… trudno mi powiedzieć, jak to nazwać, ale też **właśnie coś takiego mam**, że lubię jednak słońce, że lubię ciepło, to dużo ludzi myślę, że ma, ale… Ja nie piję mocnych trunków, nigdy się

nie nauczyłam, natomiast chętnie piję wina, i chorwackie wina bardzo mi smakują” (Wywiad nr A/55/1, wiersze 407-409).

Anna nie kwestionuje swojego polskiego pochodzenia, ale na poziomie symbolicznym utożsamia się z kulturą, którą wnosiła babcia z Bośni i ciotki z Sarajewa. Praca biograficzna, na którą składa się rekonstruowanie i dekonstruowanie tożsamości przez Annę, jest procesem przykładania do siebie znanych i nieznanych fragmentów z życia rodziny i wielokrotnych prób sprawdzania ich zgodności ze wzorem na podstawie pamięci biograficznej, społecznej i zbiorowej (Kaźmierska, 2008). Anna stawia sobie za cel odnalezienie utraconej wiedzy na temat swojej rodziny, z którą się silnie identyfikuje. Opowiada, jak z chwilą, kiedy zapragnęła pojechać śladem swoich przodków, „odzyskiwała z pamięci” fragmenty wspomnień, ale również wyobrażeń o przestrzeni, której wówczas nie znała osobiście, natomiast łączyła z magicznym światem ciotek: „Ja mam też takie bardzo **sentymentalne** podejście do Sarajewa, dlatego że właśnie (..) kojarzy mi się to z **babcią** i kojarzy mi się z ciotkami z Sarajewa i to, to **Sarajewo,** to przewijało się przez moje całe dzieciństwo, ponieważ właśnie (..) te ciotki z Sarajewa od czasu do czasu przyjeżdżały, przywoziły gumę do żucia, która miała kształt papierosa, przywoziły **figi** ☺ , które były dla mnie (..) tak dobrym **owocem,** że (..) ja do dnia dzisiejszego wspominam jako taki **rarytas (…).** Pamiętam, że ciotki przywoziły **kawę.** To była ta kawa z Sarajewa. Babcia to prosiła też o taki specjalny imbryk do **kawy**, to była tzw. **dżezwa**” (Wywiad nr A/55/1, wiersze 265-472).

Narratorka krytycznie ocenia siebie, jak gdyby miała poczucie winy, że niewystarczająco wcześnie zainteresowała się rodzinną historią. Język tego fragmentu, powtórzenia, zatrzymania świadczą o przebytym doświadczeniu trajektoryjnym[31], które poprzez ciągłą pracę biograficzną niweluje poczucie winy: „W zasadzie (..) bardzo późno, mogę powiedzieć. Właściwie wcześniej bardzo mało się tym interesowałam, właściwie przespałam moment rodziny (..) od strony mojego ojca. W zasadzie **bardzo niewiele** wiem na temat rodziny mojego ojca, mój ojciec zmarł w 93 roku, (..) więc (..) to wszystko dopiero jakoś po czasie sobie uświadomiłam” (Wywiad nr A/55/1, wiersze 34-40).

Narracje Anatola i Anny to wybrane przykłady wzorów działania, które potomkowie rodzin przybyłych z Jugosławii realizują indywidulanie lub zespołowo, w zależności od „magazynu” wiedzy rodzinnej. Wybranym sposobom działania i gromadzenia wiedzy o sobie na tle doświadczeń rodzinnych nie można odmówić potencjału wiedzy naukowej, która obejmuje również dokumentowanie historii rodzinnych. Bardzo mocno nasiliło się to po 2000 roku w wielu miejscach powiatu bolesławieckiego, gdzie nadal znajdują się gniazda rodzin po-jugosłowiańskich (zob. Ligus, 2020, ss. 36-37).

[31] Trajektoria cierpienia – jedna ze struktur procesowych w metodzie F. Schützego, rozpoznawana poprzez wydobycie określonych markerów językowych, zob. Schütze (2012b).

Poniżej zestawiam i podsumowuję prezentowane wyniki badań. Analiza i reinterpretacja zgromadzonego materiału empirycznego nie jest jeszcze zakończona. W następnych artykułach będę opisywać doświadczenia kolejnych pokoleń w rodzinach po-jugosłowiańskich w procesie rekonstruowania swojej tożsamości osobowej.

Międzygeneracyjne konceptualizacje tożsamości – podsumowanie

Na przykładzie prezentowanych w artykule dwóch wybranych narracji – Anatola i Anny – można wskazać pokoleniowe wzory działania w procesie rekonstruowania tożsamości osobowej. Natomiast podstawowymi różnicami możliwymi do wyodrębnienia w procesie analizy i reinterpretacji zgromadzonych narracji są sposoby rekonstruowania własnych identyfikacji tożsamościowych oraz zasoby kulturowe (pamięć historyczna, społeczna, kulturowa, komunikacyjna), które są odmienne dla każdego z pokoleń, a stanowią podstawowe źródło refleksji nad ciągłością tożsamości własnej na tle historii rodziny.

Z uwagi na bark możliwości umieszczenia w niniejszym artykule wypowiedzi reprezentantów kolejnych pokoleń oraz nadawania znaczeń doświadczeniom wydobywanym przez nich z magazynu historii rodzinnych, a dla poszerzenia oglądu pokoleniowych konceptualizacji identyfikacji tożsamościowych w dolnośląskich rodzinach po-jugosłowiańskich, poniżej umieszczam syntetyczne zestawienie wybranych (re) interpretacji, które ilustrują z jednej strony trwałość i siłę przekazu międzygeneracyjnego, z drugiej umiejętność odrywania się od obciążeń pokoleniowych i rekonstruowanie swojej tożsamości w perspektywie przyszłości. Zmiany postaw dokonują się tu pokoleniowo, od najbardziej nostalgicznych i zakorzenionych w pamięci mnemicznej i historycznej (Assman, 2015), przez młodsze pokolenie, które w bardzo refleksyjny sposób analizuje swoje zasoby kulturowe, aż do najmłodszych, czerpiących z pamięci kulturowej i komunikacyjnej ze świadomością źródeł swojego pochodzenia i ukierunkowanych na przyszłość[32].

Pokolenie I – najstarsze, wiek 80+: „Jesteśmy ludźmi o dwóch sercach: pierwsze zostało w Bośni, a drugie bije dla Polski".

Dziś osoby te mają powyżej 80 lat, ale na Ziemie Zachodnie przyjechały jako dzieci, z rodzicami lub rodzicami i dziadkami. W treści ich wywiadów jest wiele odniesień nostalgicznych, utraty miejsc kojarzonych z radosnym, choć „bosonogim" dzieciń-

[32] Materiał ten został zaprezentowany w maju 2021 roku na międzynarodowej konferencji on-line *Identity in Flux. Past, Presents and Future of Migrant Communities across Europe*, której organizatorami byli: UCD Humanities Institute Dublin, Irish Research Council, Irish Center for National Studies. Tytuł referatu: *Looking for the Biographical Identity. Life Histories of Descendants' of Polish Re-Emigrants from Former Yugoslavia.*

stwem. Są oni inicjatorami powołania Stowarzyszenia Reemigrantów z Bośni, ich Potomków i Przyjaciół w 2011 roku w Bolesławcu. Już sama nazwa stowarzyszenia uwzględnia przekaz pokoleniowy oraz promieniowanie ich tożsamościowych identyfikacji w środowisku. Nieustannie zadają sobie pytania: „Kim jestem dla innych? Kim byli moi rodzice i dziadkowie? Dlaczego mówią o nas Serbowie? Przecież zawsze byliśmy Polakami”.

Pokolenie II – przedstawiciele grupy 50+: „Czego jest we mnie więcej: Polski czy Bośni?”.

To grupa dość entuzjastycznych tropicieli śladów z przeszłości, z bardzo pozytywnym nastawieniem do wszelkich oznak odnajdywania w sobie kulturowych dowodów na podwojoną tożsamość. Gloryfikują minione doświadczenia rodziców i dziadków, ale nie w takim stopniu jak pokolenie od nich starsze. Jest w nich radość odkrywania, porównywania, kolekcjonowania cech charakterystycznych lub wyróżniających. Nie są jednak wolni od dylematów i pytań stawianych sobie samym: „Kim jestem sam(a) dla siebie? Jak mogę wykorzystać moje zasoby kulturowe?”.

Pokolenie III – przedstawiciele grupy 30+: „Ja jestem silną kobietą, bo moja babka przyjechała z Serbii”.

Rekonstruują swoją tożsamość poprzez świadome gromadzenie wiedzy, znajomość miejsc pochodzenia rodzin i łączą wyobraźnię z silną empatią wobec doświadczeń przodków. W przytoczonej wypowiedzi Ewy wybrzmiewa stereotyp myślenia o wytrzymałości kobiet serbskich, co jest wynikiem nie tylko reinterpretacji przez Ewę doświadczeń opowiadanych przez mamę i babcię, lecz także nałożenia na przekaz pokoleniowy własnej wiedzy znanej jej z mediów opisujących siłę serbskich kobiet podczas wojny bałkańskiej w latach 90. To pokolenie jeszcze nie stawia pytań, ale mówi o sobie: „Ja wiem, kim jestem i kim byli moi przodkowie”.

Pokolenie IV – osoby w wieku 20+: „Jestem Polką z Jugosławii”.

W skompresowanej syntezie na temat przeszłości stają obok siebie przeszłość, teraźniejszość i przyszłość. Ludzi z tego pokolenia nazywam mediatorami utrzymującymi dystans. Z jednej strony są świadomi przeszłości, ale z drugiej mają mocno ukierunkowane myślenie w przyszłość. Zaadaptowali wielokrotnie zasłyszane historie i wiedzę z nich płynącą. Posiadają typową dla tego pokolenia umiejętność syntetyzowania i kondensacji informacji. Akceptują różnorodność zasobów kulturowych, a tradycje, w których dokumentuje się ich pochodzenie, włączają okazjonalnie i odświętnie w historię swojego życia.

Dla teorii i praktyki pedagogicznej, w tym andragogiki, wydaje się znaczące podejmowanie badań na temat regionalnych związków między formowaniem się toż-

samości indywidualnej i zbiorowej, sposobami gromadzenia wiedzy i uczenia się a generowaniem modeli edukacji dorosłych na rzecz rozwoju lokalnego w oparciu o dziedzictwo lub przerwaną ciągłość kulturową, jak to ma miejsce w przypadku terenów położonych wzdłuż polskiej zachodniej granicy.

Z punktu widzenia pedagogiki rodziny korzyści z prowadzenia badań nad rodzinnymi biografiami (indywidualnymi i zbiorowymi) wydają się znaczące w epoce „płynnej (po)nowoczesności", ale też w społeczeństwie znanym jako „uczące się". Współczesna rodzina narażona jest na wiele napięć, o czym świadczą jej wielorakie kryzysy, dlatego warto spojrzeć na nią jak na unikatowe źródło poznawcze. Wiedza gromadzona i przekazywana pokoleniowo w rodzinie, wartości, które przechowuje i upowszechnia, a także rzeczywistość społeczno-kulturowa odzwierciedlana w jej historii to nie tylko źródła wiedzy, lecz także narzędzia interpretacyjne możliwe do wykorzystania w praktyce pedagogicznej. W tak pojmowanym kontekście nowego znaczenie nabiera kategoria biograficznego uczenia się.

Biografie rodzinne to również pole badawcze o wysokim poziomie wrażliwości, co sprawia, że jest ono wyzwaniem metodologicznym o bardzo złożonym charakterze. Biografie, które stają się materiałem empirycznym, wymuszają na badaczu nieustanne stawianie sobie pytań o własną wrażliwość pedagogiczną, o granice etyczne, poznawcze, estetyczne.

Wyjaśnienie znaków transkrypcyjnych w wywiadach:
Podkreślenia lub **wytłuszczenia** druku – akcentowanie wypowiedzi przez narratora;
☺ – śmiech;
(.3.) – przerwy w wypowiedzi i czas w sekundach.

Bibliografia

Assmann, J. (2015). *Pamięć kulturowa: Pismo, zapamiętywanie i polityczna tożsamość w cywilizacjach starożytnych*. Warszawa: Wydawnictwo UW.

Bachtin, M. (1970). *Problemy poetyki Dostojewskiego*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Bertaux, D., Thompson, P. (red.) (2005). *Between Generations: Family Models, Myths and Memories. With a new introduction by Paul Thompson*. New York: Transaction Publishers.

Blenkinsop, H. (2016). Forgotten Memories? Silence, Reason, Truth and the Carnival. W: L. Stanley (red.), *Documents of life revisited. Narrative and Biographical Methodology for a 21st Century Critical Humanism* (ss. 121-132). London – New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Boski, P., Jarymowicz, M., Malewska-Peyré, H. (red.) (1992). *Tożsamość a odmienność kulturowa*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.

Chwalba, A. (2009). *Historia powszechna: Wiek XIX*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Corbin, J.M., Strauss, A.L. (1989). Unending Work and Care. Managing Chronic Illness at Home. *Health & Social Work, 14(4),* 295-296. DOI: 10.1093/hsw/14.4.295.

Czyżewski, M. (2016). Generalne kierunki opracowania, wymiary analityczne. W: R. Dopierała, K. Waniek (red.), *Biografia i wojna: Metoda biograficzna w badaniu procesów społecznych* (ss. 73-80). Łódź: Wydawnictwo UŁ.

Damrosz, J. (1988). Symbolika regionu jako wyznacznik odrębności. W: D. Simonides (red.), *Symbolika regionów: Studia etnologiczno-folklorystyczne* (ss. 9-28). Opole: Instytut Śląski w Opolu.

Dopierała, R., Waniek, K. (red.) (2016). *Biografia i wojna: Metoda biograficzna w badaniu procesów społecznych*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.

Drljača, D. (1997). *Między Bośnią, Bukowiną, Serbią i Polską*. Wrocław: Polskie Towarzystwo Ludoznawcze.

Dubas, E., Wąsiński, A., Słowik, A. (red.) (2021). *Biografie rodzinne i uczenie się: Biografia i badanie biografii, t. 8*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.

Dulczewski, Z. (1961), Regionalizacja w pracy społeczno-wychowawczej nauczyciela na Ziemiach Zachodnich. *Ruch Pedagogiczny*, *1*, 23-24.

ESDS. *Paul Thompson* (2009). Pobrane z: https://web.archive.org/web/20110927084535/http://www.esds.ac.uk/qualidata/pioneers/thompson/.

Gacek, G. (2019). Muzyka tradycyjna Dolnego Śląska lat 50. XX w. w nagraniach Józefa Majchrzaka. W: J. P. Jackowski (red.), *Polska muzyka tradycyjna – dziedzictwo fonograficzne: Stan aktualny – zachowanie – udostępnianie* (t. 2, ss. 15-49). Warszawa: Instytut Sztuki PAN, Stowarzyszenie Liber Pro Arte.

Gosk, H., Karwowska, B. (red.) (2008). *(Nie)obecność: Pominięcia i przemilczenia w narracjach XX wieku*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.

Jackowski, J.P. (red.) (2019). *Polska muzyka tradycyjna – dziedzictwo fonograficzne: Stan aktualny – zachowanie – udostępnianie*, *t. 2*. Warszawa: Instytut Sztuki PAN, Stowarzyszenie Liber Pro Arte.

Kaczmarek, M. (2006). Genologia pamięci: od wspomnienia prostego do wspomnienia literackiego (z problemów mnemologii Vincenza). *Literatura Ludowa*, *2(50)*, 3-22.

Kaźmierska, K. (2008). *Biografia i pamięć*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.

Kaźmierska, K. (red.) (2012). *Metoda biograficzna w socjologii*: *Antologia tekstów.* Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.

Kaźmierska, K., Waniek, K. (2020). *Autobiograficzny wywiad narracyjny: Metoda – technika – analiza.* Łódź: Wydawnictwo UŁ.

Konecki, K. (2019). Kreatywność w badaniach jakościowych: Pomiędzy procedurami a intuicją. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, *15(3),* 30-54. DOI: 10.18778/1733-8069.15.3.03.

Koredczuk, J. (2013). Zasady dziedziczenia nieruchomości według Allgemeines Bürgerliches Gesetzbuch w XIX wieku. *Krakowskie Studia z Historii Państwa i Prawa, 6(3),* 259-266. DOI: 10.4467/20844131KS.13.015.1609.

Kurczewska, J. (red.) (2006a). *Oblicza lokalności: Tradycja i współczesność*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.

Kurczewska, J. (2006b). Robocze ideologie lokalności: Stare i nowe schematy. W: J. Kurczewska (red.), *Oblicza lokalności: Tradycja i współczesność* (ss. 88-129). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.

Kuryś-Szyncel, K. (2021). Rodzina jako przestrzeń uczenia się biograficznego. W: E. Dubas, A. Wąsiński, A. Słowik (red.), *Biografie rodzinne i uczenie się: Biografia i badanie biografii, t. 8* (ss. 27-38). Łódź: Wydawnictwo UŁ.

Kuszyk, K. (2019). *Poniemieckie.* Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.

Kwaśniak, F. (2018). *Detlak – Kalendrovce – Miljevac: osady polskiej emigracji w Bośni*. Bolesławiec: Bolesławiecki Ośrodek Kultury.

Kwilecki, A. (1960). *Rola społeczna nauczyciela na Ziemiach Zachodnich w świetle pamiętników nauczycieli – osadników*. Poznań: Instytut Zachodni.

Ligus, R. (2009), *Biograficzna tożsamość nauczycieli*: *Historie z pogranicza*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.

Ligus, R. (2019). „We are the Poles from former Yugoslavia": transformation processes shifted in time — the biographical perspective. *Qualitative Sociology Review, 15,* 96-111. DOI: 10.18778/1733-8077.15.4.05.

Ligus, R. (2020). Retrieving Lost Knowledge: Researcher, "Native Researchers" and Shifts in Participatory Action Research. *Kultura i Edukacja, 2 (128)*, 15-37. DOI: 10.15804/kie.2020.02.02.

Lis, T.J. (2016). *Z Bośni do Polski: Edycja źródłowych dokumentów dotyczących reemigracji Polaków z Bośni i Hercegowiny po II wojnie światowej*. Bolesławiec: Bolesławiecki Ośrodek Kultury.

Lisowska, A., Pierzchalska, A., Kosior, M. (red.) (2010). *Współczesna rodzina dolnośląska*: *Raport z badań*. Pobrane z: https://dops.wroc.pl/wp-content/uploads/2020/09/wspolczesna_rodzina_dolnoslaska.pdf.

Malewska-Peyre, H. (1992). Ja wśród swoich i obcych. W: P. Boski, M. Jarymowicz, H. Malewska-Peyre (red.), *Tożsamość a odmienność kulturowa* (ss. 15-66). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.

Modrak, M. (2016). *Pamięć sensoryczna, czyli myśleć ciałem: Doskonalenie zasobów pamięci zmysłowej*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.

Muzeum Etnograficzne we Wrocławiu (2014). *Filmy edukacyjne: Dolny Śląsk. Lud, jego zwyczaje, sposób życia, pieśni, muzyka i tańce*. Pobrane z: https://mnwr.pl/projekt-dolny-slask/.

Nora, P. (2009). Między pamięcią i historią: Les Lieux de Mémoire. W: M. Ziółkowska, A. Leśniak (red.), *Tytuł roboczy: archiwum, 2* (ss. 4-11). Łódź: Muzeum Sztuki

Ossowski, S. (1967). *Dzieła*, *t. 3*: *Z zagadnień psychologii społecznej*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.

Piotrowski, A. (2016). Wprowadzenie do projektu „Biografia a tożsamość narodowa". W: R. Dopierała, K. Waniek (red.), *Biografia i wojna: Metoda biograficzna w badaniu procesów społecznych*: *Wybór Tekstów* (ss. 43-52). Łódź: Wydawnictwo UŁ.

Rodak, P. (2008). Puste miejsca w dzienniku Marii Dąbrowskiej. W: H. Gosk, B. Karwowska (red.), (*Nie)obecność: Pominięcia i przemilczenia w narracjach XX wieku* (ss. 456-481). Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.

Rosenthal, G. (2012). Historyczna i rodzinna sekwencja pokoleń. W: K. Kaźmierska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*: *Antologia tekstów* (ss. 685-700). Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.

Schütze, F. (2012a). Analiza biograficzna ugruntowana empirycznie w autobiograficznym wywiadzie narracyjnym: Jak analizować autobiograficzne wywiady narracyjne. W: K. Kaźmierska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii: Antologia tekstów* (ss. 141-278). Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.

Schütze, F. (2012b). Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej. W: K. Kaźmierska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii: Antologia tekstów* (ss. 415-458). Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.

Sienkiewicz, H. (1947). *Za chlebem.* Warszawa: Gebethner i Wolff.

Simonides, D. (1988). Etnospołeczne potrzeby tworzenia się nowych regionów kulturowych na Ziemiach Zachodnich i Północnych. W: D. Simonides (red.), *Symbolika Regionów: Studia etnologiczno-folklorystyczne* (ss. 29-43). Opole: Instytut Śląski.

Stanley, L. (red.) (2016). *Documents of life revisited: Narrative and Biographical Methodology for a 21st Century Critical Humanism*. London – New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Stowarzyszenie Reemigrantów z Bośni, ich Potomków i Przyjaciół w Bolesławcu. Pobrane 15.06.2021 z: https://reemigrancizbosni.pl/.

Strauchold, G., Bojanowska, A. (2016). *Wydzierając puszczy ziemię...: wspomnienia bolesławieckich reemigrantów z Jugosławii*. Bolesławiec: Muzeum Ceramiki w Bolesławcu.

Strauchold, G., Nowosielska-Sobel, J. (2007). *Dolnoślązacy? Kształtowanie tożsamości mieszkańców Dolnego Śląska po II wojnie światowej.* Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.

Szejnert, M. (2009). *Wyspa klucz.* Kraków: Wydawnictwo Znak.

Thomas, W., Znaniecki, F. (1976). *Chłop polski w Europie i Ameryce*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.

Thompson, P. (2007) Family Myth, Models, and Denials in the Shaping of Individual Life Paths. W: D. Bertaux, P. Thompson (red.), *Between Generations: Family Models, Myths and Memories: With a new introduction by Paul Thompson* (ss. 13-38). New York: Transaction Publishers.

Tilly, C. (2000). *Why?*. Princeton: Princeton University Press.

Tischner, J. (2000). *Jak żyć*?. Wrocław: Wydawnictwo TUM.

Towarzystwo Miłośników Lwowa i Kresów Południowo-Wschodnich. Pobrane 15.06.2021 z: https://www.lwow.com.pl/tmlikpw.html.

Waniek, K. (2019). Lekceważone potencjały i narosłe nieporozumienia: kilka uwag o metodzie autobiograficznego wywiadu narracyjnego Fritza Schützego. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, *15(2),* 132-163. DOI: 10.18778/1733-8069.15.2.08.

Wańkowicz, M. (1960). *Tworzywo*. Warszawa: PAX.

Wąsowski, A. (2009). *Teheran – Jałta: Nowy porządek świata, t. 1: 1944–1945*. Warszawa: New Media Concept.

DOI: 10.34616/wwr.2021.2.127.138

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXV (2/2021)

nadesłany: 19.10.2021 r. – przyjęty: 22.11.2021 r.

Halina GUZY-STEINKE*

Norma wzajemności w środowisku rodzinnym. Relacje dzieci z rodzicami w kontekście wzajemności

The norm of reciprocity in the family environment. The relationship between children and parents in the reciprocity context

Abstrakt

Wprowadzenie. W artykule przedstawiono normę wzajemności w kontekście nauk społecznych: filozofii, socjologii, psychologii, pedagogiki, a także religii. Nauki te opisują wzajemność jako normę moralną równoznaczną z przyjmowaniem powinności wobec innych ludzi. Mechanizm jej działania wraz z powstawaniem zobowiązań przyczynia się do tworzenia więzi międzyludzkich, poczucia obowiązku, ale również poczucia winy. Specyficzną sytuację wymiany wzajemnej tworzy rodzina. Podstawą więzi są w niej uczucia moralne, które generują poczucie obowiązku i mobilizują do ponoszenia wyrzeczeń podczas jego realizacji. „Odwzajemniona dobrowolność" jest podstawą spoistości rodziny.

Cel. Celem artykułu jest przedstawienie relacji wzajemności w rodzinie. Badania nad wychowaniem do wzajemności w rodzinie prowadzono w 2012 roku i one stały się pretekstem do zrobienia wywiadów na temat rodzinnych relacji wzajemności.

Materiały i metody. Przedstawiono wyniki badań przeprowadzonych metodą sondażu diagnostycznego, na potrzeby artykułu były to wywiady ustrukturyzowane.

Wyniki. Podejście do wzajemności w rodzinie to problem bardzo złożony, zależny w dużej mierze od wieku respondentów, czyli dystansu do własnych wspomnień, relacji między rodzicami a dziećmi czy rodzeństwem. Badania sondażowe wskazują, że na relacje wzajemności oddziałuje sytuacja materialna rodziny. Płaszczyzna wzajemnych związków

* **e-mail: h.guzy14@ukw.edu.pl**
Katedra Pedagogiki Społecznej, Wydział Pedagogiki, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Chodkiewicza 30, 85-474 Bydgoszcz, Polska
Department of Social Pedagogy, Faculty of Pedagogy, Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz, Chodkiewicza 30, 85-474 Bydgoszcz, Poland
ORCID: 0000-0001-8808-957X

w rodzinie to trudny temat, przywołujący bolesne wspomnienia, to źródło niepewności z powodu wielu niewyjaśnionych sytuacji. To często przyczyna poczucia winy, które pojawia się w wyniku zaniechanych obowiązków i powinności.

***Słowa kluczowe**:* wzajemność, rodzina, obowiązek, odpowiedzialność.

Abstract

Introduction. The paper presents the norm of reciprocity in the context of social sciences: philosophy, sociology, psychology, pedagogy, and religion. These sciences describe reciprocity as a moral standard tantamount to accepting obligations towards other people. Together with the emergence of obligations, the mechanism of reciprocity contributes to the creation of interpersonal ties, the feeling of duty, as well as the feeling of guilt. A specific situation of mutual exchange is a family where the basis for ties are moral feelings which generate the feeling of duty and mobilises people to make sacrifices. "Reciprocated voluntariness" is the basis for the unity of families.

Aim. The purpose of the paper is to present the relationship of reciprocity in a family. Studies on education devoted to reciprocity in the family were conducted in 2012 and offered a pretext for conducting interviews about reciprocity relationships in a family.

Materials and Methods. The paper presents results of studies conducted with the use of a diagnostic poll method; interviews were conducted for the purpose of the paper.

Results. The approach to reciprocity in a family is a very complex problem which primarily depends on the respondents' age, i.e., the distance to own memories, relationships with parents and children or siblings. Polls suggest that the relations of reciprocity are affected by the material status of a family. The realm of reciprocal relationships in a family is a difficult issue, evoking painful memories; it is a source of uncertainty and many unexplained situations. It is often a source of the feeling of guilt due to neglected obligations.

***Keywords*:** reciprocity, family, duty, liability.

Jaką opiekę zapewnisz rodzicom,
taką sam w starości otrzymasz od dzieci.
(Tales z Miletu)

A co człowiek sieje, to i żąć będzie. […]
W czynieniu dobrze nie ustawajmy, bo gdy pora nadejdzie,
będziemy zbierać plony, o ile nie ustaniemy.
(Ga 6, 8-10)

Wzajemność jako norma moralna

Na gruncie religii i filozofii wzajemność postrzegana jest jako wartość uniwersalna, której uznawanie zaleca się człowiekowi zarówno w odniesieniu do porządku idealnego, sfery *sacrum*, jak i do prawa naturalnego. Człowiek jako istota społeczna dąży do budowania wspólnot, a siłą, która mu to umożliwia, jest – zdaniem Platona –

skłonność do wzajemności. Jak dowodzi Joanna Bierówka (2009), wzajemność może stać się celem działania, ponieważ ludzie z natury, z uznania dla wolności i godności innych jednostek, a także z wewnętrznej potrzeby budowania zgodnych relacji międzyludzkich, spłacają swoje zobowiązania. Odwzajemnianie usług, pomocy, wymiana dóbr pozwalają bezkonfliktowo funkcjonować i czerpać korzyści ze wspólnotowej egzystencji. Norma wzajemności propagowana w wielu religiach, które z jednej strony rekomendują jej stosowanie, a z drugiej przestrzegają przed niefrasobliwym czy nierozważnym przyjmowaniem zobowiązań, powiązana jest ze sprawiedliwością. „Sprawiedliwość jest cnotą, która pozwala człowiekowi oddać każdemu[,] co mu się należy", twierdzi Tomasz z Akwinu (Bierówka, 2009, s. 30). Według koncepcji sprawiedliwości Tomasza z Akwinu w określeniu „każdemu[,] co mu się należy" nie chodzi o odpłacanie złem za zło, a dobrem za dobro, lecz o „trwałe, rozumne i wolne ukierunkowanie człowieka na dobro innych ludzi" (Bierówka, 2009, s. 30). Warto w tym miejscu przytoczyć analizy Josefa Piepera, który badał na podstawie tekstów Tomasza z Akwinu i Immanuela Kanta charakter zobowiązań pomiędzy ludźmi. Tomasz z Akwinu wyróżnia dwa ich rodzaje: prawne i moralne. I tak do prawnego można zmusić, natomiast spłacanie zobowiązań moralnych jest kwestią przyzwoitości (Pieper, 1967, s. 27). Bez względu na rodzaj powinności, sprawiedliwość to spłacenie zaciągniętego długu. Zdaniem I. Kanta „druga osoba może być lub nie być w potrzebie czy biedzie, lecz jeśli idzie o jej prawa, to mam obowiązek je zaspokoić" (Bierówka, 2009, s. 31). Spłatę zobowiązań wobec innych można realizować w różny sposób, w praktyce ludzie często dają więcej partnerowi wymiany, niż mu się należy. W ten sposób powstaje łańcuch wzajemnych powinności, który jest podstawą więzi międzyludzkich.

Realizacja zobowiązań w grupie osób blisko związanych ze sobą emocjonalnie odbywa się podobnie. Badania z dziedziny psychologii społecznej (Nęcki, 1996; Reykowski, 1979) wskazują na sprawiedliwość jako na miarę ekwiwalentności w wymianie i jeśli jest przekraczana w stronę „więcej, niż otrzymałeś" buduje więzi międzyludzkie. Jest ona obecna we wszystkich formach relacji interpersonalnych, w tym także w związkach emocjonalnych, uczuciowych, rodzinnych, które teoretycznie wydają się odległe od kalkulacji zysków i strat.

W obszarze nauk społecznych wymiana wzajemnościowa była przedmiotem analiz antropologicznych, socjologicznych czy wspomnianych już psychologicznych, a także pedagogicznych. W opracowaniach socjologicznych wzajemność utożsamiana jest z normą moralną. Mówi ona, że jesteśmy coś winni ludziom ze względu na wcześniejsze z nimi interakcje, ponieważ wcześniej oni uczynili coś dla nas (Gouldner, 1992). W ten sposób norma ta wpisuje się w kodeksy moralne, które zalecają nieść pomoc tym ludziom, którzy nam pomagają. „Jeśli chcesz, aby inni ci pomogli, musisz sam im pomagać. Wynika z tego, że rzeczą nie tylko właściwą, ale i korzystną

jest zarówno uznawać określone uprawnienia statusowe innych, jak i stosować się do ogólnej normy" – pisze Alvin W. Gouldner (1992, s. 97).

W psychologii normę wzajemności, obok normy odpowiedzialności społecznej, wymienia się w kontekście działania na rzecz cudzego dobra i niedziałania na rzecz cudzej szkody, z uwzględnieniem obrony i rozwoju drugiego człowieka. Janusz Reykowski podkreśla charakterystyczną cechę wzajemności, mianowicie dawanie „dlatego, że się otrzymało". Uzupełnia ją norma społecznej odpowiedzialności, która nakazuje troskę o tych, których los czy osobiste dobro zależy od nas (Reykowski, 1979). Jednocześnie zakłada ona, że jeśli jedna osoba daje coś drugiej, to powoduje zobowiązanie i tym samym uzyskuje pewność, że nie traci niczego bezpowrotnie.

Z przedstawionych koncepcji wzajemności wynika, że jest to norma, która reguluje relacje z drugim człowiekiem. Wzajemność jako źródło czynności społecznej musi spełniać pewne warunki. Zdaniem Józefa Majki istotne jest to, aby dwie osoby (albo wszystkie osoby lub grupy) doszły do akceptacji tych samych wartości, były gotowe do nich dążyć i realizować je we wzajemnym współdziałaniu (Majka, 1982). Poza tym czynności te powinny zmierzać do realizacji dobra wspólnego oraz włączać w działanie wszystkich członków grupy. Owe uwarunkowania mają praktyczne znaczenie w przypadku wzajemności, ponieważ zgodnie z założeniami psychologii społecznej (paradygmat interpersonalny) partnerzy interakcji są zależni od siebie, a zależność tę ujmuje się w aspekcie wzajemnego wpływu na zachowanie czy realizację celów (Zaborowski, 1980).

Tymczasem Krystyna Ablewicz, gdy omawia pedagogikę antropologiczną, zwraca uwagę na znaczenie nie tyle oddziaływania międzyosobowego ile tego, jak ludzie siebie traktują, jak się do siebie odnoszą. Ten stosunek nazywa relacją wzajemności – uważa, że wzajemność nigdy nie jest wymuszona, ponieważ wpisane jest w nią odwzajemnienie. Autorka wskazuje na wzajemność jako podstawową w antropologii zasadę wychowania. „Wychowuje się człowieka do tego, aby był aksjologicznie (głównie etycznie) przewidywalny" (Ablewicz, 2003, s. 143). Psycholog społeczny Robert B. Cialdini (2002) twierdzi, że w procesie wychowania należy zwracać uwagę na wpojenie potrzeby przestrzegania i poszanowania normy wzajemności. Jest ona ważna dla budowania obrazu siebie w odniesieniu do innych, ponieważ jej nieprzestrzeganie może doprowadzić do różnorodnych sankcji społecznych, wśród których można wyróżnić np. narażenie się na opinię skąpca, niewdzięcznika lub naciągacza. Dar, który człowiek otrzymuje, a który w kulturze współczesnej zanika na rzecz wymiany i dlatego ciąży obdarowanemu, staje się źródłem nieprzyjemnego poczucia zobowiązania, które obliguje go do jak najszybszego „oddania" długu. To poczucie, zdaniem autora, kształtowane jest w człowieku od najmłodszych lat.

Rodzina w kontekście wzajemności

Rodziny nie można analizować w oderwaniu od warunków społeczno-kulturowych, różniących się systemami wartości i normami zachowań w stosunkach międzyludzkich. Wraz ze zmianami społeczno-kulturowymi zachodzą przeobrażenia w kulturze wychowawczej w rodzinie: inny staje się stosunek do dziecka, rodzicielstwa, wychowania, własnego rozwoju. Ewolucja modeli rodziny przyczynia się do zmian na płaszczyźnie powiązań między generacjami. Relacje między członkami rodziny coraz bardziej się demokratyzują, humanizują, a równolegle zmierzają do indywidualizacji, egoizmu, rozluźnienia więzi.

„Bycie-dzielone-z-innymi", jak pięknie nazwały wspólnotę socjolożki Anna Giza-Poleszczuk i Mirosława Marody w 2004 roku, to określenie, które zdecydowanie można zastosować do rodziny. Wspólnota, w tym również rodzinna, tworzy się poprzez życie razem, wyrasta z działań wynikających z upodobań, dopasowania, pamięci, których podstawą jest wspólne użytkowanie dóbr. Wspólnotę cechuje poczucie jedności biorące początek z działań jej członków, których celem jest właśnie trwanie (Giza-Poleszczuk, Marody, 2004).

Mnożenie dobra wspólnego, zdaniem A. Gizy-Poleszczuk, zależy w dużym stopniu od wpojenia członkom grupy woli naturalnej, motywującej ich do dążenia do realizacji wspólnego celu. A to oznacza nacisk na uczucia moralne, skłaniające jednostkę do zachowań altruistycznych, do wspaniałomyślności (Giza-Poleszczuk, 2005).

Podstawowym warunkiem istnienia rodziny jest więź relacyjna, jej podłożem są uczucia moralne, które generują poczucie obowiązku. Członkowie każdej rodziny, bez względu na jej model i preferowany styl życia, mają (w różnym stopniu i natężeniu) poczucie wspólnoty i przynależności. Rodzina podtrzymuje więzi poprzez swoje tradycje i rytuały, pamięć czy ustalone zasady podporządkowania, szacunku i posłuszeństwa dzieci wobec rodziców. Ten emocjonalny związek często jest oparty na poczuciu winy i zobowiązania, a nie tylko, a może nawet niekoniecznie, jak twierdzą A. Giza-Poleszczuk i M. Marody (2004), na uczuciach związanych z miłością, lojalnością czy wiernością. Więzi przymuszają jednostkę do zachowań wynikających z poczucia winy czy zobowiązań i mogą być w konflikcie z jej indywidualnymi interesami. Pojawia się problem moralnego przymusu mobilizującego do ponoszenia wyrzeczeń w realizowaniu obowiązku. Presja ta jednocześnie łagodzi sprzeciw wobec podporządkowaniu i zasadom. Takim środkiem projektującym przymus moralny w rodzinie jest dar, który wiąże i zobowiązuje. Dzieci uczą się powinności i obowiązku przede wszystkim w stosunku do rodziców i rodzeństwa. W tym znaczeniu rodzina jest pośrednikiem między jednostką a szerszym środowiskiem społecznym: to tu człowiek nabywa umiejętności posługiwania się darem w relacjach pozarodzinnych (Guzy-Steinke, 2013). W sytuacji wychowania, jak twierdzi K. Ablewicz, do-

puszczalne jest niedoświadczanie wzajemności przez dorosłych ze strony dziecka, ale niewłaściwa jest sytuacja odwrotna. Dorosły wychodzi naprzeciw dziecku z własnej inicjatywy, jest otwarty na przyjęcie go takim, jakie ono jest. Troszczy się o dziecko poprzez odpowiadanie na jego potrzebę pomocy, ze świadomością wzajemności, ale „bez oczekiwania na wzajemność »zwróconą«" (Ablewicz, 2003).

Z obowiązkiem nierozerwalnie łączy się odpowiedzialność. Obowiązek wskazuje na powiązanie osób, które polega na czynieniu czegoś przez jednego człowieka dla dobra drugiego. Czasami związek ten jest wzajemny, czasami polega na przydziale pracy. Istnieje odpowiedzialność za podejmowanie i wypełnianie obowiązków, ponieważ skoro żyjemy z innymi, musimy coś konkretnego dla nich uczynić (Gawlina, 1998). Szczególne znaczenie ma powinność w środowisku rodzinnym, w którym jednostka przeżywa poczucie obowiązku, a nie przymusu, przekonana o wartości zadania. Są takie zobowiązania, które ludzie podejmują sami, nie z powodu czyjegoś polecenia, ale z własnej woli, w wyniku swoich przekonań. Przykładem jest tutaj opieka rodziców nad dziećmi. Jednocześnie należy pamiętać, że wychowaniu przyświeca konkretny cel, którym jest dorosłość, niezależność osoby, a tym samym jej zdolność do decydowania o sobie i ponoszenia konsekwencji swoich wyborów. Wraz z osiągnięciem przez dziecko dojrzałości odpowiedzialność rodzicielska się kończy (Jonas, 1996). Jednocześnie w czasach, gdy prawa jednostki, jej plany i potrzeby stają się najważniejsze, coraz częściej trzeba przypominać, że z ról rodzicielskich wynikają powinności, które powinny być także udziałem dzieci.

Zobowiązanie jednostki do wzajemności, które jest efektem przyjęcia daru, przysługi, pomocy wiąże się z oczekiwaniem wzajemności. Wynika to z uznawanej zasady wdzięczności za okazane dobro, z osadzonego w kulturze przekonania o potrzebie odwzajemnienia, które jest naturalne dla osoby obdarowanej czy wspomaganej (Guzy-Steinke, 2013). Jednostka utożsamia się z tą normą podczas wychowania i socjalizacji, a jej realizacja staje się warunkiem szacunku otoczenia i pozytywnej samooceny (Wojciszke, 2004). Wzajemność ma charakter supererogacyjny, zakłada dobrowolność, nie jest obowiązująca dla wszystkich, w związku z tym można jej zaniechać, zależy to wyłącznie od konkretnej osoby i jej poczucia powinności (Guzy-Steinke, 2013). Jednak stosowanie się do tej zasady zapobiega samotności, ponieważ ludzie utrzymują i dbają o kontakty z tymi, którzy zapewniają im wzajemność (Gawlina, 1998).

Wzajemność w rodzinie

Przesłanką do badań wzajemności w rodzinie w relacji dorosłych dzieci z rodzicami były badania wychowania do wzajemności w rodzinie przeprowadzone w 2012 roku przez autora niniejszego artykułu, w ramach badań relacji wzajemności metodą son-

dażu diagnostycznego w grupie 566 respondentów reprezentujących mieszkańców miasta, wsi i małych miast. Wśród respondentów znalazły się osoby w przedziale wiekowym od 20 do 70 lat, z rodzin dwu- i trzypokoleniowych, posiadający od jednego do czworga rodzeństwa. Celem badań był m.in. opis relacji wzajemności zachodzących między wszystkimi generacjami w rodzinach respondentów, jako miejscach fundamentalnych dla rozwoju i wychowania człowieka (Guzy-Steinke, 2013). Analiza wyników badań relacji wzajemności w obszarze rodziny wskazała, że problemem współczesnych rodzin są związki międzygeneracyjne. Ludzie ze starszego pokolenia tracą znaczenie, wydają się niepotrzebni, często sami usuwają się w cień. Powodem tego stanu jest odmienność problemów, z którymi każde pokolenie musi się zmierzyć, a konsekwencją – coraz rzadsze spotkania rodzinne, co powoduje często rozluźnienie relacji. Problem badawczy, który postawiono, dotyczył opinii rodziców na temat gotowości dzieci do pomocy jako wzajemności za wychowanie i opiekę w dzieciństwie. Spośród badanych 58% respondentów przyznało, że ich rodzice są przekonani o powinnościach dzieci wobec rodziców, jak również o obowiązku pomocy rodzicom w każdej sytuacji. O powinnościach wobec rodziców przekonane były przede wszystkim kobiety z rodzin o małej liczbie rodzeństwa (Guzy-Steinke, 2013, s.175). Dziadkowie w opinii osób badanych (74%) mogli liczyć na pomoc przede wszystkim swoich dorosłych dzieci, co z dużym prawdopodobieństwem świadczy o tym, że sami angażowali się w pomoc starszym rodzicom lub ich rodzice pomagali swoim. Pomoc najstarszej generacji w rodzinie deklarowały kobiety, respondentki z rodzin dwupokoleniowych. Osoby ankietowane zauważały zaangażowanie rodziców, przede wszystkim matek, w pomoc pozadomową dla własnych rodziców, a więc wymagającą większego wysiłku. W ten sposób odpowiadali przede wszystkim mieszkańcy wsi z wykształceniem średnim i wyższym. Jest to przykład wzoru lojalnościowych zobowiązań, który internalizuje się w procesie wychowania. Rodzic jest dłużnikiem własnych rodziców, dziecko musi wyrównać swój dług w wewnątrzpokoleniowym systemie poprzez zinternalizowanie zobowiązań oczekiwanych wobec niego, a następnie przekazać je swoim dzieciom (Kołbik, 1999). Deklaracje gotowości do pomocy rodzicom odzwierciedlają wzajemność dzieci: na pytanie, na kogo respondenci mogą liczyć w potrzebie, 62,4% z nich odpowiedziało, że na rodziców. Na drugim miejscu pojawili się życiowi partnerzy (58,3%). Badani deklarowali, że zgadzają się ze stanowiskiem, że dzieci są zobowiązane do zaopiekowania się swoimi rodzicami w starości czy w chorobie, nawet jeśli będzie to wymagało rezygnacji z ich własnych planów. Dzieci najczęściej nie chcą, aby ich rodzice w trudnej dla siebie sytuacji byli sami (64% respondentów) i mają nadzieję, że ich dzieci będą myśleć tak samo (28%). Spośród respondentów 25% zdaje sobie sprawę z tego, że ich ojciec i matka oczekują tego rodzaju postawy, a w związku z tym poczucie powinności dziecka wobec rodzica zależy od tych oczekiwań. Zależność ta często prowadzi do relacji niepożądanych

pedagogicznie, mianowicie do wzbudzania poczucia winy w dziecku i zmuszania go w ten sposób do realizowania rodzicielskich oczekiwań.

Złożone i różnorodne relacje w rodzinach wielodzietnych, podział obowiązków, częsta odpowiedzialność za młodsze rodzeństwo skutkują tym, że liczba braci i sióstr jest zmienną różnicująca poczucie zobowiązania dzieci względem rodziców. Najwyższe poczucie powinności mają respondenci deklarujący złą sytuację materialną (30%). Im gorsza sytuacja materialna w rodzinie, tym większe poczucie obowiązku dzieci wobec rodziców (Guzy-Steinke, 2013).

Te wyniki badań sondażowych, przedstawione w dużym skrócie, stały się pretekstem do podjęcia problematyki wzajemności w relacjach rodziców z dorosłymi dziećmi. Związki te są bardzo złożone, niejednokrotnie obarczone wzajemnymi pretensjami. Aby wydobyć tę wieloaspektowość wzajemności w rodzinie, wiosną 2021 roku przeprowadzono 10 wywiadów częściowo ustrukturyzowanych (Jemielniak, 2012) z członkami Klubu Seniora oraz osobami związanymi administracyjnie z tą instytucją, które zgodziły się opowiedzieć o swoich relacjach z rodzicami. Było to pięć matek w wieku od 40 do 88 lat (w tym dwie wdowy), dwie panny w wieku 25 i 39 lat oraz trzech ojców (w tym jeden wdowiec) w wieku od 30 do 88 lat. Respondenci mieli wykształcenie średnie lub wyższe. Pytanie wyjściowe dotyczyło relacji respondentów z rodzicami. Zapytano także o wzajemne oczekiwania. Osoby posiadające dzieci poproszono o zwerbalizowanie swoich oczekiwań wobec nich. Po uzyskaniu materiału autobiograficznego z wywiadów nastąpiła jakościowa analiza danych: transkrypcja rozmów, porządkowanie materiału badawczego, opis i prezentacja badanego zjawiska.

W trakcie przeprowadzania wywiadów można było zaobserwować skrępowanie rozmówców, gdy opowiadali o swoich rodzicach, o sytuacjach, które w przekonaniu respondentów stawiały ich w złym świetle, o własnym zachowaniu wobec nich. Natomiast podczas rozmów dotyczących relacji z własnymi dziećmi odczuwalna była niepewność przejawiająca się dłuższymi przerwami w wypowiedzi czy niedokończonymi zdaniami.

Osoby starsze (K. 67 lat i M. 75 lat) wspominały z nostalgią swoje rodzinne domy: „Wychowywałam się w rodzinie wielopokoleniowej, gdzie w jednym domu zamieszkiwali dziadkowie, rodzice, dzieci i osoby samotne będące członkami rodziny. […] Już samo wychowanie w takiej rodzinie stanowiło dla mnie, jako dziecka, wzorzec zachowania: szacunek dla starszych, sposób komunikowania się z nimi, automatyczna i oczywista konieczność opiekowania się nimi, podział obowiązków".

„Moja mama – mówi 75-letni rozmówca – do śmierci opiekowała się swoimi rodzicami i ciociami […]. Nie do pomyślenia było oddanie kogoś do domu opieki!"

Tego rodzaju postawa rodziców przekłada się na postawę życiową dzieci: „Teraz moja mama ma 88 lat. Rozmawiamy codziennie przez telefon, bowiem dzieli nas prawie 400 kilometrów… Jesteśmy na bieżąco z wszystkimi problemami, systema-

tycznie też wspomagam mamę finansowo. I nie robię tego z poczucia obowiązku, ale dlatego, że takie wzorce wyniosłam z domu. Dla mnie to coś zupełnie normalnego i oczywistego".

Poczucie winy towarzyszy dzieciom, gdy w swoim przekonaniu zawiedli rodziców: „Mój ojciec na starość stawał się coraz bardziej zniedołężniały, nie mógł mieszkać sam. Zamieszkał z nami. Ja do pracy, żona do pracy, córka do szkoły… Znowu był sam. Ja często wyjeżdżałem za granicę, żona sobie nie radziła, bo tata nie pamiętał o włączonym gazie, niezakręconym kranie... Zaczęliśmy myśleć o domu starców. Wtedy, w latach siedemdziesiątych, mówiło się o domu starców, nie domu opieki… No i oddałem ojca do domu starców, a bardzo go kochałem, bardzo byłem z nim związany… Do dzisiaj mam wyrzuty sumienia".

O wiele bardziej skomplikowane stosunki pomiędzy dziećmi, rodzicami oraz rodzeństwem pojawiają się, jeśli matka i ojciec się rozstali: „Rodzice rozwiedli się, kiedy zaczynałam naukę w szkole średniej. Mama wyprowadziła się do innego miasta, zabierając ze sobą mnie i moje siostry. Od początku byłam temu przeciwna, buntowałam się nie chciałam być wyrwana z mojego dotychczasowego środowiska i wskutek mojego uporu wróciłam do ojca, do mojego rodzinnego domu, i od tej pory moim wychowaniem zajęła się babcia oraz ojciec. Siostry zostały z mamą. Z perspektywy czasu widzę, a mam już 39 lat, że chociaż jesteśmy ze sobą związani jako rodzina, to inaczej ja i moje siostry postrzegamy problemy i inaczej się do nich ustosunkowujemy. U moich sióstr widzę wpływ mojej mamy, a muszę powiedzieć, że była i jest osobą trudną, narzucającą swoje zdanie, wydającą rozporządzenia, których wykonania oczekiwała natychmiast" (K. 39 lat).

Dzieciom, które są najbardziej związane z rodzicami (z reguły najmłodszym), trudno podjąć decyzje dotyczące przyszłości rodzica w sytuacji krytycznej: „Jakiś czas temu mama zachorowała, no i okazało się, że jest to choroba nieuleczalna… Aktualnie, od kilku dni mama przebywa w szpitalu paliatywnym, gdzie ma zapewnioną pomoc medyczną i komfort w opiece. Pobyt w szpitalu załatwiłam mamie mimo sprzeciwu sióstr, które twierdzą, że nie można oddać kogoś najbliższego do hospicjum, jednak same nie widzą alternatywnego rozwiązania. Są to dylematy moralne, jednak ja musiałam podjąć taką decyzję, bo uważam, że to najlepsze dla mamy, a same zdecydowanie nie damy rady… Może dlatego, że wychowywał mnie ojciec i babcia, było mi łatwiej? Nie wiem…"

We wspomnieniach starszych respondentów rodzice niczego nie oczekiwali od dzieci: „Nie wywierali presji, nie wysuwali żadnych oczekiwań, potrafili słuchać i obserwować. Jeśli czegoś oczekiwali to wzajemnego szacunku".

Z perspektywy rodziców, szczególnie samotnych, oczekiwania wobec dzieci mają jednoznaczny wydźwięk: „Czego oczekuję od syna? Pomocy, kiedy będę tego potrzebowała, kiedy nie będę mogła sobie poradzić już sama… Mam nadzieję, że tak

będzie… Czy mu o tym mówię? Nieee, miał przykład, jak opiekowałam się swoimi rodzicami. Uczyłam go tego, no cóż… zobaczymy" (K. 71 lat). „Oczekuję, że w przypadku potrzeby zrezygnują ze swoich planów życiowych i pomogą mi na starsze lata w opiece. Tak jak ja zajmowałam się nimi od urodzenia do pełnoletniości i opuszczenia domu rodzinnego" (wdowa, 70 lat).

Bardziej ostrożni w werbalizowaniu swoich oczekiwań wobec dzieci są ojcowie: „Dzieci powinny być z rodzicami w kontakcie, aby w razie wypadku pomagać" (wdowiec, 70 lat).

Na relacje pomiędzy rodzicami a dziećmi w znacznym stopniu wpływa sprawiedliwy stosunek ojca i matki do wszystkich dzieci. Często pojawia się poczucie niesprawiedliwości, poczucie, że rodzice faworyzują któreś z nich: „Mama najbardziej kochała moją najmłodszą siostrę. Kiedy siostra poszła na studia, wspierała ją finansowo, ale nie o to chodzi… Wiadomo, studiowała daleko, do domu przyjeżdżała raz w miesiącu, albo i rzadziej. Nie chodzi mi o pieniądze, ale o to, że dla mamy siostra miała największe znaczenie. Kiedy przyjeżdżała do domu, mama piekła ciasto, gotowała smakołyki, liczyła się z jej zdaniem. Siostra wyszła za mąż, wyjechała, a ja zostałam. Zamieszkałam obok rodziców i byłam najgorsza… Co powiedziałam, to źle, co zrobiłam, to nie tak… Trudno czasami było to znieść. Kiedy mama zachorowała, to ja kontaktowałam się z lekarzami, jeździłam do szpitala, ale dopiero kiedy siostra przyjechała, mama poczuła się bezpieczniej, uspokoiła się. No i muszę przyznać, że siostra lepiej niż ja umiała się nią zająć… Mama zmarła…brakuje mi jej" (K. 65 lat).

Bywa i tak, że rodzice poświęcają dla dziecka wszystko, ograniczają zaspokajanie swoich potrzeb, rezygnują nie tylko z drobnych przyjemności, lecz także z prawidłowego żywienia czy higieny, aby „wykształcić dzieci", aby „żyło im się lepiej". Potomstwo przyjmuje to poświęcenie, nie zauważa trudu włożonego w jego utrzymanie, nie czuje się zobowiązane do jakiejkolwiek pomocy: „Mama oszczędza na wszystkim, żeby utrzymać trzypokojowe mieszkanie, żeby pozostawić coś nam – dzieciom. Nie dojada, chodzi w jakichś starych ubraniach, spłukuje toaletę raz dziennie, żeby zaoszczędzić na wodzie! I w ogóle mnie nie słucha! Mówię jej, żeby sprzedała to […] mieszkanie, zamieniła na mniejsze, żyłoby jej się lepiej… lżej… Nie chce o tym słyszeć, cały czas myśli o synu, o moim bracie, który, wykształcony, nie ma czasu przyjechać do mamy, pomóc jej… Ja pomagam jak mogę, ale jest mi samej ciężko, mam męża niepełnosprawnego, ciężko chore dziecko, pracę… Co za […] życie…" (K. 38 lat).

Żal do rodziców trwa czasami bardzo długo, bywa, że do ich śmierci: „Rodzice oczekiwali tego, żebym szybko się wyprowadziła, usamodzielniła. Miałam trudny kontakt z rodzicami po wyprowadzeniu się z domu, właściwie rzadko ze sobą rozmawialiśmy. Nie miałam od nich wsparcia. Czego oczekuję od swoich dzieci? Chciałabym, żeby moje dzieci mieszkały blisko, dawały zainteresowanie i wsparcie" (K. 69 lat).

Konkluzja

W świadomości społecznej, w świadomości rodziców i dzieci, funkcjonują dwa poglądy na temat relacji w rodzinie. Pierwszy to przekonanie, że rodzice powinni poświęcać się dla potomstwa, to ich obowiązek, a dzieci, które tak uważają, bezrefleksyjnie to przyjmują. Drugi wskazuje na konieczność wzajemności, na obowiązki dzieci wobec rodziców. Nie chodzi tutaj o prawne rozwiązania, które reguluje Kodeks rodzinny i opiekuńczy[1], ale o zachowania wynikające z wartości i norm przekazywanych w rodzinie.

Teoria mówi, że norma wzajemności to wymiana dotycząca ludzi niezwiązanych więzami rodzinnymi. Idealny obraz rodziny zakłada, że wszystko opiera się tam na uczuciach i bezinteresowności. Zapewne czasami tak jest, ale czy zawsze? Często następuje zachwianie równowagi w wymianie, rodzice rezygnują z pomocy dzieci, by nie zakłócać ich planów lub nie przedstawić siebie w złym świetle: dzieci „nic nie są winne, powinny żyć swoim życiem", mówi 83-letnia matka. Jest to przykład gotowości do wyrzeczenia i ofiary, która jest zasadniczym założeniem wychowania. Pamiętać jednak trzeba o tym, że jednocześnie jednym z celów wychowania, jest to, aby poprzez własną wzajemność budzić wzajemność wychowanków, aby uruchomić w dzieciach potrzebę czy możliwość bycia wzajemnym, jak twierdzi K. Ablewicz (2003).

Rodzice najczęściej są gotowi zrobić wiele, by zapewnić sobie miłość i wdzięczność potomstwa, poświęcają się, czasami przypominają o tym poświęceniu. Ale tak naprawdę nikt, dzieci również, nie chce być dłużnikiem, nie chce żyć w poczuciu winy. Może zatem należy odczarować rodzinne relacje i dać przyzwolenie na otwarte oczekiwanie wzajemności, bez wstydu i posądzania o interesowność? Czy to, że oczekuję od swoich dzieci wzajemności, stawia mnie na pozycji złego rodzica? Badania wskazują na konieczność wymagania od dzieci wzajemności, po to by uzdrowić rodzinne więzi. Nie zawsze sprawdza się powiedzenie „co człowiek zasieje, to zbierze", ale dom jest najodpowiedniejszym miejscem do jego realizacji. Samo dawanie przykładu nie jest gwarancją osiągnięcia pożądanych rezultatów, trzeba też przełamać własny opór, społeczne nastawienie i werbalizować swoje oczekiwania. Wzajemność nie może być jednak pojmowana jako spłata jakiegokolwiek długu, bo rodzice nie powinni występować w roli wierzyciela, chodzi tutaj raczej o kształtowanie wrażliwości

[1] Obowiązki alimentacyjne reguluje również Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (Dz.U.2020.1876 t.j.) art. 60, 61, 62, 63, 64, 64a.
Zdarza się, że rodzice nie interesują się swoim dzieckiem, a nawet je porzucili. W momencie kiedy dzieci dorosły i dobrze poradziły sobie w życiu, rodzic zgłasza żądanie o alimenty. W takim przypadku dziecko może powoływać się na przepisy prawa cywilnego dotyczące naruszenia prawa podmiotowego: roszczenie rodzica o alimenty stanowi nadużycie przysługującego mu uprawnienia. Domaganie się bowiem przez niego alimentów jest sprzeczne z zasadami współżycia społecznego.

na drugiego człowieka, o postawę wdzięczności za otrzymany dar. „Odwzajemniona dobrowolność jest zatem podstawą spoistości rodziny, a krążenie darów utrzymuje ją, mówiąc metaforycznie, przy życiu" (Giza-Poleszczuk, 2005, ss. 253-259).

Zadaniem rodziców, którzy dążą do tego, aby rodzina trwała, jest dbałość o dobro wspólne. Troska ta realizuje się na płaszczyźnie aksjonormatywnej poprzez przekaz wartości i norm, a na płaszczyźnie społecznej – poprzez podejmowanie aktywności zmierzających do integrowania rodziny pomimo wielu obiektywnych i potencjalnych przeciwności, zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych.

Bibliografia

Ablewicz, K. (2003). *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej: Studium sytuacji wychowawczej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Cialdini, R.B. (2002). *Wywieranie wpływu na ludzi: Teoria i praktyka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Bierówka, J. (2009). *Zasada wzajemności w społeczeństwie informacyjnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.

Gawlina, B. (1998). Dorastanie młodzieży do odpowiedzialności. W: B. Gawlina (red.), *Wychowanie: Interpretacja jego wartości i granic*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Giza-Poleszczuk, A. (2005). *Rodzina a system społeczny: Reprodukcja i kooperacja w perspektywie interdyscyplinarnej*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Giza-Poleszczuk, A., Marody, M. (2004). *Przemiany więzi społecznych: Zarys teorii zmiany społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Gouldner, A.W. (1992). Norma wzajemności: Preliminaria. W: M. M. Kempny, J. Szmatka (red.), *Współczesne teorie wymiany społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Gudkova, S. (2012). Wywiad w badaniach jakościowych. W: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe: Metody i narzędzia* (t. 2, ss. 111-129). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Guzy-Steinke, H. (2013). *Norma wzajemności w perspektywie pedagogiki społecznej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

Jonas, H. (1996). *Zasada odpowiedzialności: Etyka dla cywilizacji technologicznej*. Kraków: Wydawnictwo Platan.

Kołbik, I. (1999). Lojalność rodzinna. W: B. de Barbaro (red.), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Majka, J. (1982). *Filozofia społeczna*. Wrocław: Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej.

Nęcki, Z. (1996). *Atrakcyjność wzajemna*. Kraków: Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu.

Pieper, J. (1967). *O sprawiedliwości*. Londyn: Wydawnictwo Odnova.

Reykowski, J. (1979). *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Wojciszke, B. (2004). *Człowiek wśród ludzi: zarys psychologii społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Zaborowski, Z. (1980). *Z pogranicza psychologii społecznej i psychologii osobowości*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

DOI: 10.34616/wwr.2021.2.139.153

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXV (2/2021)

nadesłany: 5.10.2021 r. – przyjęty: 7.12.2021 r.

Jarosław CZEPCZARZ*
Agata CZEPCZARZ**

Znaczenie opieki nad wnukami w jakości życia osób w podeszłym wieku

The significance of caring for grandchildren for the quality of life of elderly people

Abstrakt

Wprowadzenie. Rodzina jest pierwszą grupą społeczną, w jakiej funkcjonuje człowiek. Większość osób starszych odczuwa silną potrzebę posiadania dobrych więzów rodzinnych. Jeśli pozwala im na to stan zdrowia, mogą oni odpowiadać za wiele obowiązków domowych. Dziadkowie wyręczają młodsze pokolenie, które jest aktywne zawodowo, co daje im poczucie użyteczności w funkcjonowaniu rodziny. Rodzice często decydują się na oddanie potomstwa pod opiekę dziadków z wielu różnych powodów, często nie zastanawiając się, jaki wpływ ma to na zdrowie osób starszych.

Cel. Celem teoretycznym artykułu jest przedstawienie wyników badań polskich i międzynarodowych z zakresu pozytywnych i negatywnych stron opieki nad wnukami przez osoby powyżej 65. roku życia oraz ich wpływu na relacje rodzinne. Celem praktycznym artykułu

* **e-mail: jczepczarz@tlen.pl**
Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, Niedziałkowskiego 18, 46-020 Opole, Polska
Higher School of Management and Administration in Opole, Niedzialkowskiego 18, 46-020 Opole, Poland
ORCID: 0000-0002-9307-2438

** **e-mail: aczepczarz@tlen.pl**
Wydział Lekarski Uniwersytetu Opolskiego, Collegium Medicum w Opolu, Oleska 48, 45-052, Polska
Faculty of Medicine, University of Opole, Collegium Medicum, University of Opole, Oleska 48, 45-052, Poland
ORCID: 0000-0003-0870-7986

jest natomiast poszukiwanie rozwiązań uzyskania satysfakcji w opiece nad wnukami, które nie wpływają negatywnie na jakość życia osób starszych.
Materiały i metody. Przegląd i analiza literatury przedmiotu.
Wyniki. Dziadkowie w wielu rodzinach są angażowani do pomocy przy dzieciach; może to być ich własna inicjatywa, lecz także mogą być do tego nakłaniani przez rodzinę wywierającą na nich presję. Opieka nad wnukami może mieć wpływ zarówno pozytywny, jak i negatywny.
Wnioski. Osoby starsze często podejmują się opieki nad swoimi wnukami, niekoniecznie licząc się z konsekwencjami. Ograniczenie negatywnych skutków może odbywać się poprzez tworzenie akcji edukacyjnych, które miałby za zadanie ukazywanie właściwych form tej opieki.

***Słowa kluczowe*:** opieka nad wnukami, babcie, dziadkowie, rodzina

Abstract
Introduction. A family is man's first social group in which they function. The majority of older people feel a strong need to possess good family ties. Elders can be responsible for various household chores, if their health permits it. Grandparents relieve the professionally active younger generation of duties, giving them in return a sense of self in the general functioning of the family. Oftentimes, for a variety of reasons, parents decide to leave their offspring in the care of their grandparents, without regard to the health impacts it has on the older people.
Aim. The theoretical aim of the following article, is the presentation of results gained by nationally, as well as internationally, acclaimed researchers on the positive and negative sides of caring for grandchildren by people aged over 65 and its impacts on family ties.
The practical aim of the following article is the search for solutions in obtaining satisfaction whilst caring for one's grandchildren, without negative impacts on the life quality of elderly people.
Materials and methods. Review and analysis of literature on the given subject.
Results. Older people often take it upon themselves to take care of their grandchildren, without any regard to the consequences. A reduction of the negative impacts is possible by creating educational campaigns, which would shed light on the correct forms of care.

Keywords: caring for grandchildren, grandmothers, grandfathers, family

Wprowadzenie

Starość jest ostatnim okresem w życiu człowieka, który rozpoczyna się po przekroczeniu umownego progu (Górecki, 2019 s. 86). Określenie tego momentu jest złożone, ponieważ tempo oraz charakter procesu starzenia się są bardzo indywidualne (Wawrzyniak, 2014, s. 25), mimo iż zmierzają one w podobnym kierunku (Harwas-Napierała, Trempała, 2003, s. 264-265). Na czas oraz charakter odczuwania starości oddziałują głównie czynniki takie, jak prowadzony styl życia i podejmowane wybory zdrowotne (Hill, 2009, s. 53-58). Starzenie się jest procesem postępującym, którego nie da się uniknąć, powodującym biologiczne, psychologiczne i społeczne zmiany

w organizmie, rozpoczynające się jeszcze przed przekroczeniem „progu starości" (Zych, 1995, s. 97; Zych, 2010, s. 163). Zmiany biologiczne polegają na pogorszeniu funkcji regeneracyjnych i adaptacyjnych organizmu (Szarota, 2013, s. 13). Wyróżniamy starzenie pierwotne oraz wtórne. Pierwotne jest nieuniknione i charakteryzuje się zmianami wywołanymi przez upływający czas. Wtórnemu starzeniu możemy zapobiec odpowiednią profilaktyką, ponieważ są to zmiany spowodowane chorobami oraz nagłymi zdarzeniami wywołanymi przez nieprawidłowy styl życia (Pachana, 2021, s. 36-40). Ten etap życia, mimo iż w różnym tempie, zawsze zmierza w tym samymi kierunku, czyli do kresu życia (Błachnio, 2015, s. 77).

Ustalenie umownego wieku starości jest niezbędne dla wielu podmiotów, takich jak instytucje rządzące czy podmioty lecznicze (Sygulska, 2020, s. 14). Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) podzieliła starość na trzy etapy: wiek podeszły, trwający od 60. do 75. roku życia, wiek starczy, do którego kwalifikują się osoby pomiędzy 75. a 90. rokiem życia oraz wiek sędziwy określający osoby, które przekroczyły 90. rok życia (Zalega, 2016). Na podstawie ciągle wydłużającej się średniej długości życia możemy wnioskować, że próg starości może w niedalekiej przyszłości ulec zmianie (Górecki, 2019, s. 86).

Według analizy statystycznej dokonanej przez Główny Urząd Statystyczny w 2019 roku w Polsce zaobserwowano spadek liczby mieszkańców przy jednoczesnym wzroście liczby mieszkańców powyżej 60. roku życia. Wzrost liczby seniorów od 2005 roku wyniósł 8,1% (GUS, 2019, s. 21), na podstawie czego można wnioskować, że mamy do czynienia z postępującym starzeniem się społeczeństwa. Może to być wywołane spadkiem liczby urodzeń, wydłużeniem długości życia oraz wzrastającą migracją ekonomiczną młodych osób (Górecki, 2019, s. 88-89). Według prognozy GUS w 2050 roku liczba mieszkańców w starszym wieku wzrośnie o 41,2% w stosunku do roku 2019 przy jednoczesnym spadku liczby ludności o 4,4 miliony (GUS, 2019, s. 32). To powoduje że coraz częściej poruszana jest tematyka profilaktyki gerontologicznej mającej na celu opóźnienie zmian zachodzących wraz z wiekiem i utrzymanie osób w starszym wieku w stanie zdrowia zapewniającym niezależność oraz samodzielność, co korzystnie wpływa na ich stan psychiczny i pozytywne odbieranie starości (Gosik, 2015, s. 151-163).

Starzenie się powoduje zwiększoną potrzebę posiadania w swoim otoczeniu osób będących w stanie udzielić wsparcia społecznego (Ziomek-Michalak, 2015). Tę rolę najczęściej pełni lub powinna pełnić rodzina (Konieczna-Woźniak, 2015, s. 57-61). Stosunki rodzinne mogą mieć wpływ zarówno polepszający, jak i pogorszający odczuwanie satysfakcji z życia. Warte podkreślenia jest to, że prawidłowe relacje rodzinne dają poczucie bezpieczeństwa, likwidują poczucie osamotnienia i dodają siły w pokonywaniu nowych wyzwań, które stawia na drodze proces starzenia się (Zalega, 2016, s. 77). Rodzina zawsze powinna być istotnym fundamentem działania każdego człowieka, za-

równo młodego, jak i starszego (Napora, 2016, s. 5-22). Edukacyjny aspekt objawiać się ma również dla młodego pokolenia, które zostaje pod opieką starszych osób. Przekazują one tradycje rodzinne (Stepulak, 2014), zapewniają pomoc emocjonalną i finansową (Napora, 2016, s. 5-12) oraz służą radą w dziedzinach, które są problematyczne dla dorastającego człowieka (Appelt, 2007, s. 6). Nie wszyscy otrzymują wsparcie od swojej rodziny; spotykamy się bowiem z problemem osamotnienia związanego z brakiem żyjących krewnych, mieszkaniem daleko od osób bliskich lub nieotrzymywaniem od bliskich wystarczającego zainteresowania (Ziomek-Michalak, 2015, s. 176).

Jakość życia jest różnie definiowana w literaturze. Pojęcie to zostało pierwszy raz wypowiedziane przez prezydenta Lyndona B. Johnsona w 1964 roku (Błachnio, 2019, s. 90). Stanisław Rogala twierdzi, że najistotniejszym czynnikiem jakości życia jest zdrowie. Badacz ten podaje, że „w każdym okresie ontogenezy najważniejszym czynnikiem warunkującym godną jakość życia jest nasze zdrowie. Jednak zdrowie to nie wszystko, ale wszystko inne bez zdrowia […] jest niczym" (Rogala, 2008, s. 78). Katarzyna Nowak uważa natomiast, że pierwszoplanowym determinantem oceny jakości życia jest dobre funkcjonowanie w obrębie własnych potrzeb oraz świadomość satysfakcji życiowej (Nowak, 2010, s. 47-48). WHO definiuje to pojęcie jako „indywidualne postrzeganie swojej pozycji życiowej w kontekście kultury i systemów wartości, w których żyje oraz w odniesieniu do swoich celów, oczekiwań, standardów i obaw" (WHO, 2021). Przytoczone znaczenia potwierdzają, że jakość życia nie posiada jednej stałej definicji. Analiza tego pojęcia uzależniona jest od zmiennych, takich jak czynniki osobowościowe, społeczno-demograficzne, wydarzenia życiowe oraz ekonomiczne (Walden-Gałuszko, Majkowicz, 1994, s. 16). Aleksandra Błachnio podsumowuje to w następujący sposób:

> Jest wiele konkurencyjnych modeli jakości życia, które różnią się zakresem i treścią. Są zwolennicy podejścia do jakości życia z perspektywy potrzeb […]. Inni badacze preferują klasyczne modele, bazujące jedynie na dobrostanie psychologicznym, szczęściu, moralności, satysfakcji z życia […]. Inne, tzw. podejścia systemowe i holistyczne, włączają współzależność funkcji wielu procesów psychicznych do wyznaczników jakości życia (Błachnio, 2019, s. 90-91).

Ocena jakości życia odnosi się do stanu rzeczywistego i oczekiwań. Jeśli stan przewyższa lub dorównuje oczekiwaniom odczuwamy satysfakcję z życia, natomiast jeśli im nie dorównuje, nie możemy mówić o wysokim poczuciu jakości życia (Halicka, 2004, s. 23). Według Głównego Urzędu Statystycznego do wskaźników jakości życia należą takie czynniki, jak: dobrobyt, praca, zdrowie, relacje społeczne, edukacja oraz forma spędzania wolnego czasu (GUS, 2014). Kluczową rolę pełnią także takie aspekty, jak: stopień samodzielność, możliwość rozwoju, warunki do realizacji swoich marzeń i planów oraz kontakty międzyludzkie i rodzinne (Lada, 2018).

Osoby w wieku podeszłym posiadają potrzebę nadania swojemu życiu sensu (Szarota, 2015). Każdy człowiek ma inne potrzeby i inne rzeczy go uszczęśliwiają. Aby zachować jakość życia na wysokim poziomie w wieku podeszłym, istotne jest nierezygnowanie z czynności, które zapewniały satysfakcję życiową w latach młodości, a tylko modyfikowanie ich odpowiednio pod możliwości organizmu.

Wskaźniki wpływające na jakość życia możemy podzielić na subiektywne oraz obiektywne. Pierwsze z nich posługują się kryteriami, które są takie same dla wszystkich (Petelewicz, Drabowicz, 2016, s. 17). Należą do nich: warunki mieszkaniowe, finansowe, rozwój osobisty, kontakty społeczne oraz dostęp do opieki zdrowotnej (Witek, Błoński, 2015, s. 411). Druga grupa opiera się na odczuciach jednostki. Tutaj mówimy o zaspokajaniu indywidualnych potrzeb, takich jak samoakceptacja, spełnienie życiowych celów, uzyskanie wsparcia i akceptacji ze strony rodziny i przyjaciół (Witek, Błoński, 2015, s. 411). Jeśli zarówno jedne, jak i drugie czynniki są korzystne możemy powiedzieć o wysokim poczuciu jakości życia (Sygulska, 2020, s. 61).

Relacje międzyludzkie osób starszych najczęściej nie są dobre, co spowodowane jest uczuciem nieużyteczności, negatywnym nastawieniem seniorów do innych i unikaniem nawiązania nowych znajomości (Sosnowska, 2012). Sprzyja temu wiele przebytych doświadczeń, takich jak utrata bliskich osób (Sygulska, 2020) czy zmiana sytuacji życiowej, która następuje, na przykład, z powodu przejścia na emeryturę (Boguszewski, 2018). Poczucie wsparcia ze strony rodziny pełni istotną rolę, gdyż sprzyja zawieraniu nowych znajomości, pozytywnie wpływających na samopoczucie i wartość osoby starszej, zapobiegając jej samotności (Trafiłek, 2014).

Część zasadnicza

Ważnym elementem pomocy w poprawie jakości życia staje się aktywizacja osób starszych. Dzięki niej możemy nie tylko zniwelować ich poczucie nieużyteczności, lecz także zaspokoić ich potrzeby duchowe, społeczne oraz fizyczne (Zych, 2019).

Aktywność fizyczna jest ważna w każdym wieku, lecz w wieku podeszłym szczególnie pozytywnie wpływa ona na poziom satysfakcji z życia (Tyszka, 2002, s. 17). Regularne uprawianie sportu może przynieść korzystne zmiany w wielu układach organizmu, poprawić siłę oraz wytrzymałość mięśni, zwiększyć koordynacje ruchową (Zając-Gawlak, 2014, s. 132-133). Sport wpływa także na łagodzenie przebiegu chorób oraz poprawia wydolność biologiczną organizmu (Marchewka, 2012). Dodatkowo pozytywnie oddziałuje na zdrowie psychiczne, dzięki redukcji stresu, poprawie jakości snu, zwiększeniu poczucia własnej wartości oraz poprawie funkcji kognitywnych (Pasek i in., 2011, s. 68-76).

Dbanie o sprawność umysłu jest równie ważne, jak dbanie o sprawność ciała. Wysoka aktywność społeczna zapobiega pogarszaniu się funkcji poznawczych (Tranter, 2008; Gajos i in., 2014, s. 91-100) oraz wystąpieniu demencji (James i in., 2011, 998-1005). Badania wykazały, że starsze osoby, które są aktywne społecznie i posiadają dużo kontaktów towarzyskich, mają funkcje poznawcze na wyższym poziomie niż osoby mniej zaangażowane społecznie (Marioni i in., 2012). Nie należy zapominać, iż aktywizacja powinna być przeplatana również odpoczynkiem, rozluźnieniem i odprężeniem. Każdy ma prawo do bycia sobą bez przymusu do czegokolwiek (Reichmann, 2010, s. 23-30).

W 2016 roku przez WHO została stworzona strategia *Healthy Ageing* mająca na celu utrzymanie sprawności fizycznej oraz psychicznej na jak najwyższym poziomie, szczególnie u osób w podeszłym wieku. WHO podkreśla, że w tej strategii niezwykle ważne jest wdrożenie wielosektorowego działania. Najważniejszymi jej celami są: dostosowanie systemu opieki do pacjentów geriatrycznych, stworzenie środowiska, w którym osoby w wieku podeszłym nie napotkają barier oraz umożliwienie dostępu do opieki długoterminowej, mającej na celu wydłużenie życia i zwiększenie samodzielności (WHO, 2016).

Tomasz Zalega opisuje zalety wysokiego poczucia zadowolenia z życia u osób starszych. Odczuwanie szczęścia stymuluje wydzielanie adrenaliny, co korzystnie wpływa na koncentrację oraz pamięć. Pozytywny nastrój możemy także powiązać z rzadszym występowaniem chorób, dzięki zwiększonej produkcji immunoglobulin, histaminy oraz komórek układu odpornościowego. Wydzielane tzw. hormony szczęścia redukują poziom stresu, co korzystnie wpływa na nawiązywanie bliższych relacji (Zalega, 2016).

Rodzina jest pierwszą grupą społeczną, w jakiej funkcjonuje człowiek (Łodzińska, 2012, s. 110). Większość osób starszych odczuwa silną potrzebę posiadania dobrych relacji rodzinnych, które zapewniają poczucie bezpieczeństwa (Trafiłek, 2014, s. 152-160). Badania przeprowadzone w 2015 roku wykazały, że 70% osób powyżej 65. roku życia nigdy nie chciało zmienić swojego miejsca zamieszkania na dom opieki społecznej, a 22% mogłyby się na to zgodzić tylko w wyjątkowej sytuacji (Czekanowski, 2020, s. 101-114). Pokazuje to, że potrzeba życia w gronie rodziny jest dla starszych osób niezwykle istotna.

Osoby na emeryturze, jeśli pozwala im na to stan zdrowia, mogą wykonywać aktywności, które przyniosą korzyść całemu społeczeństwu (Kucharska, 2012, s. 129-130). Wyręczają aktywne zawodowo młodsze pokolenie, co daje im poczucie użyteczności w funkcjonowaniu rodziny. Badanie wykonane w 2015 roku, w którym brały udział osoby powyżej 60. roku życia, wykazało, że 31,1% respondentów wspomaga rodzinę w obowiązkach domowych, zaś 23,5% osób badanych pomaga przy opiece nad wnukami oraz prawnukami (Skałacka, Derbis, 2016).

Pojawienie się wnuka na świecie jest doświadczeniem, które każdy doświadcza w inny sposób. Helen Bee wymienia trzy rodzaje postaw przyjmowanych przez dziadków. Pierwszą z nich są osoby zdystansowane w stosunku do swoich wnuków. Spędzają one mało czasu z wnukami i wywierają niewielki wpływ na ich życie. Stanowią oni 29% badanych. Druga grupa, stanowiąca 16% seniorów, jest zaangażowana w rodzicielskie obowiązki i uczestniczy w wychowaniu dziecka. Trzecia, najbardziej liczna, stanowiąca 55% wszystkich dziadków, uczestniczy w życiu swoich wnuków, lecz nie przejmuje rodzicielskich obowiązków (Bee, 2004).

Powodów, dla których rodzice decydują się oddać potomstwo pod opiekę dziadków, jest wiele. Placówki oferujące opiekę nad dziećmi nie są dostępne dla wszystkich rodziców ze względu na wysokie koszty oraz niewystarczającą liczbę miejsc (Modzelewski, 2012, s. 127). Częstym powodem angażowania dziadków w wychowanie dzieci jest także zaufanie, jakim są oni obdarzeni. Rodzice są przekonani, że pod opieką dziadków ich potomstwu nic nie grozi, a rozstania nie są tak trudne jak w przypadku oddania go pod opiekę obcej osoby (Wheelock, Jones, 2002). Powierzenie pod opiekę dziecka osobie, którą znają i ufają, wiąże się więc z mniejszym stresem (Appelt, 2007). Ze względu na liczbę doświadczeń, które posiada osoba starsza, jest ona także nieocenionym doradcą oraz ekspertem wartości życia, a jednocześnie dobrym słuchaczem (Appelt, 2007, s. 79-95), co z kolei przyczynia się do wytwarzania silnej więzi z wnukiem (Braun-Gałkowska, 2006).

Opieka nad wnukami wywiera duży wpływ na życie seniora. Rola babci i dziadka może polepszyć bądź pogorszyć jego jakość życia. To, w jaki sposób dziadkowie pełnią swoją rolę, jest uzależnione od czasu, który mają w ciągu dnia i który mogą wykorzystać na opiekę nad wnukami, a także od ich chęci pełnienia tej roli (Zięba-Kołodziej, 2012). Nastawienie do wnuków nie zawsze jest pozytywne, osoby w wieku podeszłym mogą bowiem nie mieć wystarczającej cierpliwości, a ich stan zdrowia może nie być na tyle dobry, aby mogli oni podjąć się wychowywania wnuków (Pieńkoś, 2015). Niestety w obecnych czasach może to generować konflikty rodzinne, ponieważ aktywni zawodowo rodzice wywierają presję na seniorów, by zajmowali się oni wnukami (Burn, Szoeke, 2015).

Zwiększona potrzeba aktywności fizycznej, mająca na celu poprawę stanu zdrowia osób starszych, i pojawienie się w ich życiu wnuków zbiega się w czasie. Ze względu na dużą ruchliwość małych dzieci opieka nad nimi jest rodzajem aktywności fizycznej. Zabawa z wnukami zmusza osoby w podeszłym wieku do wykonywania ciągłych ćwiczeń fizycznych (Whitley i in., 2015). Czynne uczestniczenie w wychowaniu wnuków może zatem przynieść seniorom korzyści zdrowotne – zwiększyć ich aktywność fizyczną i skrócić czas spędzany w pozycji siedzącej (Hughes i in., 2007). Ta aktywność fizyczna może jednak przekraczać ich możliwości zdrowotne, co bywa przyczyną pojawienia się stresu i negatywnie wpływa na

zdrowie, prowadząc do izolacji społecznej, a nawet do depresji (Baker, Silverstein, 2018).

Badania przeprowadzone przez Katarzynę Skałacką w 2018 roku wykazały, że im więcej czasu osoby starsze spędzają na opiece nad wnukami, tym niższe jest ich poczucie jakości życia. Najczęściej wynika to z pogorszenia ich stanu zdrowia, prowadzenia stresującego trybu życia i powstawania rodzinnych konfliktów. Co więcej, wyniki ukazują, że gdy opieka nad wnukami nie przekracza dwóch godzin w tygodniu dziadkowie czerpią z tego więcej satysfakcji niż babcie. Opiekowanie się wnukami powyżej 26 godzin w tygodniu natomiast lepiej znoszą kobiety niż mężczyźni (Skałacka, 2018, s. 617-626).

Podobne wyniki uzyskali Giorgio Brunello i jego współpracownicy, którzy korzystając z danych z projektu SHARE – *The Survey on Health, Ageing and Retirement in Europe,* wykazali, że opieka nad dziećmi naraża na ryzyko depresji szczególnie mężczyzn. Oszacowali, że zwiększenie czasu opieki nad wnukami o 10 godzin miesięcznie powoduje wzrost prawdopodobieństwa wystąpienia depresji o 3,2–3,3% wśród kobiet i 5,4–6,1% wśród mężczyzn. Większość badanych pochodziła z Hiszpanii, Włoch i Polski, co, według autorów badania, może wyjaśniać, dlaczego opieka nad wnukami częściej powoduje depresję u mężczyzn niż u kobiet. Według Europejskiej Komisji (European Commission, 2012) w tych krajach mężczyźni rzadziej podejmują się opieki nad dziećmi, co oznacza, że są w mniejszym stopniu przyzwyczajeni do kontaktów z dziećmi. To może być przyczyną faktu, że opieka nad wnukami jest dla nich trudniejszym wyzwaniem niż dla kobiet (Brunello, Rocco, 2019, s. 587-613). Hughes i jego współpracownicy w swoich badaniach zauważają natomiast, że kobiety, które wychowywały swoje wnuki bez wsparcia rodziców dzieci, miały dużo wyższy wskaźnik depresji. Te, które tylko doraźnie pomagały w opiece, były w znacznie lepszym stanie zdrowia (Hughes i in., 2007, s. 108-119). Dlatego osoba starsza, aby czerpała satysfakcję z opieki nad swoim wnukiem, nie może być nią ciągle obciążona i zmuszana do przejmowania rodzicielskich obowiązków (Thomas i in., 2017).

W przeciwieństwie do wcześniej przedstawionych badań Giorgio Di Gessa prezentuje wyniki przedstawiające pozytywne zdrowotne skutki zajmowania się wnukami. Aby dojść do tych wniosków, przebadano dziadków niezajmujących się wnukami, zajmujących się intensywnie, czyli co najmniej 15 godzin w tygodniu, i tych, którzy sprawowali opiekę okazjonalnie, czyli nie więcej niż 15 godzin w tygodniu. Do zbadania zdrowia badanych użyto wskaźników takich, jak pięciostopniowa samoocena stanu zdrowia, obecność długotrwałej choroby bądź ograniczeń w czynnościach dnia codziennego, maksymalna siła chwytu obu dłoni oraz zdiagnozowane choroby, takie jak choroby serca, płuc, przebyte udary oraz nowotwory. W badaniu tym zaobserwowano, że kobiety zajmujące się wnukami zarówno intensywnie, jak i okazjonalnie miały znacznie lepsze wyniki odnoszące się do zdrowia fizycznego niż te, które tej opieki nie

sprawowały. Wśród dziadków nie zaobserwowano zależności między opieką nad dziećmi a stanem zdrowia. Może to być spowodowane małą liczbą dziadków opiekujących się wnukami, branych pod uwagę w tym badaniu, oraz innymi oczekiwaniami społecznymi względem roli babci i roli dziadka (Di Gessa i in., 2016). Rola babci charakteryzuje się większą liczbą oczekiwań społecznych niż rola dziadka, co wynika z faktu, że kobiety częściej podejmują się opieki nad potomstwem (Reitzes, Mutran, 2004).

Ian T. McKay i jego współpracownicy zaprezentowali zaś wyniki badań, które wykazały, że zajmowanie się wnukami może przynieść korzyści w postaci poprawy funkcji poznawczych. Może to być spowodowane dodatkowymi obowiązkami, takimi jak pomoc przy pracach domowych, które angażują osobę straszą do korzystania z umiejętności poznawczych i jednocześnie zapobiegają ich pogorszeniu. W badaniu tym dziadkowie opiekujący się wnukami osiągnęli lepsze wyniki w czterech testach zdolności poznawczych niż dziadkowie, którzy nie opiekowali się swoimi wnukami (McKay, Nadorff, 2021).

Na uwagę zasługują również wyniki badań Lea Ellwardt przeprowadzone w 2021 roku na temat wpływu opieki nad wnukami na śmiertelności dziadków. Użyte do tego badania dane pochodziły z The Health and Retirement Study (HRS). Wyniki wskazują, że nie ma statystycznie istotnych różnic w długości życia osób starszych pełniących role dziadków od osób starszych niezajmujących się wnukami. Wyniki te są podobne zarówno dla kobiet, jak i mężczyzn posiadających różne wykształcenie oraz zawód. Zaobserwowano jednak pewne wyjątki. Kobiety poniżej 65 lat, które posiadają ponad czworo wnuków lub mieszkają z partnerem, wykazują wyższe ryzyko zgonu w porównaniu z kobietami niezajmującymi się dziećmi. Przyczyną tego zjawiska może być fakt, że młodsze babcie mają większą skłonność do podejmowania pracy na emeryturze, co jest dodatkowym obciążeniem. Wdowy, które sprawują opiekę nad dziećmi, wykazywały niższą śmiertelność niż wdowy niebędące babciami. Przyczyną może być radość, jaką wnoszą do życia kobiety wnuki, niwelując tym samym negatywne dla zdrowia skutki spowodowane utratą partnera (Ellwardt i in., 2021).

Wpływ zajmowania się wnukami na śmiertelność seniorów zbadał także Seung-won Emily Choi. W swoich wynikach przedstawił on dodatkowo, w jaki sposób związek ten różni się w zależności od pochodzenia etnicznego. Choi wykazuje, że opieka nad wnukami wpływa na ryzyko zgonu osoby starszej. Biali dziadkowie podejmujący się opieki nad wnukami posiadają mniejsze ryzyko śmierci niż osoby nie podejmujące się opieki nad wnukami, natomiast dziadkowie czarnoskórzy mają wyższe ryzyko niż dziadkowie, którzy się tej opieki nie podejmują. Może to być spowodowane tym, że dziadkowie czarnoskórzy, żyjący w Stanach Zjednoczonych, intensywniej niż przedstawiciele rasy białej zajmują się wnukami, częściej z nimi mieszkają oraz częściej przejmują rolę głównego opiekuna. Przyczyną jest niższy status ekonomiczno-społeczny. Są oni zatem narażeni na większy stres ze względu na większą odpo-

wiedzialność, i to zapewne jest przyczyną odmienności przedstawianych wyników (Choi, 2020, s. 96-112).

W Korei z kolei przeprowadzono badanie, w którym brało udział 5870 dziadków. Podzielono ich na cztery grupy. Pierwsza z nich przez cały czas trwania badania, czyli przez osiem lat, opiekowała się wnukami, druga grupa przestała zajmować się wnukami w trakcie trwania badania, trzecia zaczęła uczestniczyć w wychowaniu wnuków podczas badania, a ostatnia przez cały okres nie podjęła się pomocy przy wnukach. Wyniki wykazały, że chęć opieki nad wnukami zależna jest od stanu zdrowia seniorów. Ci, którzy zgłaszali odczuwanie mniejszego bólu fizycznego, częściej podejmowali się opieki nad dziećmi, natomiast ci, którzy skarżyli się na nasilenie bólu fizycznego rezygnowali z pomocy przy wnukach. Trudno jednak jednoznacznie określić, czy pogorszenie bądź polepszenie stanu zdrowia miało związek z wychowywaniem wnuków, czy było to spowodowane innymi czynnikami (Yoo, Russell, 2019).

Na jakość życia osoby starszej wpływa wiele czynników. Starość wiąże się z wieloma ograniczeniami, co oddziałuje na samopoczucie i odczuwanie satysfakcji z życia. Dobre relacje rodzinne są jednym z ważniejszych aspektów podnoszących jakość życia w wieku podeszłym. Dziadkowie w wielu rodzinach są angażowani do pomocy przy dzieciach; może to być ich własna inicjatywa, lecz także mogą być do tego nakłaniani przez wywierającą presję rodzinę. Opieka nad wnukami może mieć pozytywny lub negatywny wpływ. Zbyt intensywna może spowodować znaczne pogorszenie stanu zdrowia, ponieważ opieka nad dziećmi wymaga dużej sprawności fizycznej i może okazać się dużym wyzwaniem dla osoby w wieku podeszłym. Gdy dziadkowie biorą udział w wychowaniu wnuków, dochodzi do sytuacji, w której nie mają oni możliwości na realizację własnych planów. Zaczyna im brakować wolnego czasu, zwiększa się u nich poziom stresu z powodu pełnienia wymagających obowiązków. Zajmowanie się dziećmi może być także źródłem konfliktów rodzinnych wywoływanych odmiennymi poglądami na temat wychowywania potomstwa oraz przez narzucanie dziadkom zbyt dużych wymagań, którym przez swój wiek nie są w stanie sprostać.

Należy również podkreślić, że istnieje wiele pozytywnych efektów, które obserwujemy wśród starszych osób sprawujących opiekę nad wnukami. Dziadkowie, szczególnie podczas krótkotrwałej opieki nad wnukami, odczuwają satysfakcję i mają wyższe poczucie szczęścia, co korzystnie oddziałuje na ich zdrowie psychiczne. Opiekując się wnukami, czują się potrzebni, co niweluje poczucie nieużyteczności i nadaje sens ich życiu. Są oni bardziej doceniani przez rodzinę, gdyż odciążają ją z codziennych obowiązków, co z kolei powoduje, że osoba starsza dostaje więcej wsparcia rodzinnego. Seniorzy pomagający przy małych dzieciach wykazują się większą aktywnością fizyczną, co przynosi im korzyści nie tylko zdrowotne. Częste przebywanie z nastolatkiem zmniejsza przepaść pokoleniową. Wnuk oswaja seniora ze zmieniającym się światem. Dzięki temu rozwój elektroniki, zmiana poglądów społeczeństwa

nie jest już niczym nowym dla osoby starszej, co daje jej poczucie bezpieczeństwa i eliminuje stany frustracji i zwątpienia spowodowane poczuciem życia w innej rzeczywistości (Szymański, 2013, s. 123).

Z wielu powodów rodzice decydują się na oddanie swoich dzieci pod opiekę dziadkom. Przynosi to korzyści dla rozwoju dziecka, lecz nie zawsze pozytywnie wpływa na zdrowie dziadków. Ważne jest, by pamiętać, że osoby starsze mogą nie posiadać wystarczająco dużo zasobów zdrowotnych do codziennego zajmowania się wnukami. Zachowanie odpowiedniego balansu sprawi, że kontakt z wnukami będzie podnosił jakość ich życia i pozytywnie oddziaływał na odczuwanie starości, a także miał wpływ na wartości rodzinne.

Zakończenie

Przedstawione badania prezentują zarówno pozytywny, jak i negatywny wpływ opieki nad wnukami na osoby w wieku podeszłym, za które autorzy artykułu uznają okres życia powyżej 65. roku. Należy zauważyć, że korzystne skutki obserwujemy w postaci poprawy funkcji kognitywnych (McKay, Nadorff, 2021) i zdrowia fizycznego (Di Gessa i in., 2016). Do niekorzystnych efektów zaliczamy zwiększone ryzyko wystąpienia depresji (Brunello, Rocco, 2019; Hughes i in., 2007) i ogólne pogorszenie jakości życia (Skałacka, 2018). Wyniki różnią się w zależności od płci (Skałacka, 2018; Brunello, Rocco, 2019) i czasu poświęcanego wnukom (Skałacka, 2018; Brunello, Rocco, 2019). W kwestii śmiertelności starszych osób opiekujących się wnukami wyniki również nie są jednoznaczne. W niektórych pracach badawczych nie zaobserwowano istotnych różnic (Ellwardt i in., 2021), a w innych wykazano, że wśród czynnych seniorów zwiększa się ryzyko zgonu (Choi, 2020). Powodem przedstawionych różnic może być zbyt duża liczba zmiennych, które nie zostały uwzględnione w trakcie wykonania przytoczonych badań, a które mogą znacząco wpłynąć na zdrowie i odczuwanie jakości życia (Yoo, Russell, 2019). Ten temat, ze względu na odmienność w uzyskanych wynikach, powinien zostać podany dalszej weryfikacji empirycznej, w której zostaną wyeliminowane czynniki kwestionujące ich prawdziwość. Ważne jest uwzględnienie jakości życia oraz stanu zdrowia badanych przed rozpoczęciem opieki nad wnukami, sytuacje życiowe, które miały miejsce podczas brania udziału w wychowaniu, oraz wiek, pochodzenie etniczne i uwarunkowania osobnicze.

Akcje edukacyjne na temat negatywnego wpływu zbyt częstej opieki nad wnukami mogłyby ograniczyć ten problem. Wiele rodziców nie wie, że w zbyt dużym stopniu obciążają dziadków pomocą przy swoich dzieciach, więc uświadomienie ich o możliwych następstwach mogłoby zapobiec pogorszeniu stanu zdrowia starszych

osób sprawujących opiekę nad dziećmi. Inicjowanie spotkań z seniorami, na których byłaby poruszana tematyka asertywności, radzenia sobie ze stresem oraz dbania o równowagę między pomocą rodzinie a dbaniem o własne potrzeby, mogłaby ograniczyć częstotliwość występowania negatywnych skutków zdrowotnych u osób sprawujących opiekę nad wnukami i tym samym zwiększyć ich satysfakcję z przeżywania starości. Akcje edukacyjne mogłyby odbywać się na uniwersytetach trzeciego wieku z udziałem pedagogów, psychologów i pracowników medycznych. Ponadto można tworzyć akcje medialne zachęcające osoby powyżej 65. roku życia do uczestnictwa w spotkaniach uczących nieobciążających form opieki nad wnukami.

Artykuł ten ma jedynie charakter poglądowy. W przyszłości należałoby poszerzyć teoretyczną analizę o szczegółowe badania na dużej grupie badawczej z osobami powyżej 65. roku życia, opiekującymi się na co dzień wnukami. Artykuł jest jedynie próbą ukazania problemu, który wymaga szczegółowych badań jakościowych. Pogłębione badania w tym zakresie mogłyby się przyczynić się do pełnego wglądu w problem i ukazać istotę działań korygujących. Obecnie, ze względu na sytuację epidemiczną w Polsce i na świecie, badania, o których mowa, nie są możliwe do wykonania bez ryzyka narażenia osób starszych na zachorowanie. Autorzy artykułu, jak tylko uzyskają możliwość, podejmą próbę ich wykonania.

Bibliografia

Appelt, K. (2007). Współcześni dziadkowie i ich znaczenie dla rozwoju wnuków. W: A. Brzezińska, K. Ober-Łopatka, R. Stec, K. Ziółkowska (red.)*, Szanse rozwoju w okresie późnej dorosłości* (ss. 79-95). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.

Baker, L., Silverstein, M. (2008). Preventive health behaviors among grandmothers raising grandchildren. *The Journals of Gerontology: Series B, Psychological Sciences and Social sciences*, *63 (5)*, 304-311.

Bee, H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.

Błachnio, J.R. (2015). Starość człowieka w myśli filozoficzno-społecznej. *Exlibris*, *1 (9)*, 75-88.

Boguszewski, R. (2018). Płeć i wiek w kontekście wykluczenia społecznego w Polsce. *Dyskursy Młodych Andragogów, 19*, 339-351.

Braun-Gałkowska, M. (2006). Nowe role społeczne ludzi starszych. W: S. Steuden, M. Marczuk (red), *Starzenie się a satysfakcja z życia*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

Brunello, G., Rocco, L. (2019). Grandparents in the blues: The effect of childcare on grandparents' depression*. Review of Economics of the Household, 17,* 587-613.

Burn, K., Szoeke, C. (2015). Grandparenting predicts late-life cognition: Results from the Women's Healthy Ageing Project. *Maturitas*, *81*, 317-322.

Butler, R.N. (1980). Ageism: A Forward. *Journal of Social Issues, 3*, 8-11.

Choi, S.E., (2020). Grandparenting and mortality: How does race-ethnicity matter? *Journal of Health and Social Behavior*, *61 (1)* 96-112.

Czekanowski, P. (2020). Sytuacja materialna. W: B. Synak (red.), *Polska starość* (ss. 101-114). Gdańsk: Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.

Di Gessa, G., Glaser, K., Tinker, A. (2016). The impact of caring for grandchildren on the health of grandparents in Europe: A lifecourse approach. *Social Science & Medicine*, *152,* 166-175.

Ellwardt, L., Hank, K., Mendes de Leon, C.F. (2021). Grandparenthood and risk of mortality: Findings from the health and retirement study. *Social Science & Medicine, 268*, 1-9. DOI: 10.1016/j.socscimed.2020.113371.

European Commission (2012). *The role of men in gender equality: European strategies and insights*, Brussels: European Commission.

Gajos, A., Kujawski, S., Gajos, M., Chatys, Ż., Bogacki, P., Ciesielska, N., Żukow, W. (2014). Effect of physical activity on cognitive functions in elderly. *Journal of Health Sciences*, *4 (8)*, 91-100.

Gosik, B. (2015). Rekreacja i aktywność ruchowa starszych osób: Przykład mieszkańców województwa łódzkiego. W: A. Janiszewska (red.), *Jakość życia ludzi starych – wybrane problemy* (ss. 151-163). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Górecki, M. (2019). Do refleksji. *Praca Socjalna*, *5 (34)*, 85-102.

GUS (2014). *Jakość życia w Polsce*. Pobrane z: https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5486/16/1/1/wz_jakosc_zycia_w_polsce_2014.pdfWarszawa 2014.

Halicka, M. (2004). *Satysfakcja życiowa ludzi starych*. Białystok: Akademia Medyczna.

Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (2003). *Psychologia rozwoju człowieka: Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Hayslip, B. Jr, Blumenthal, H., Garner, A. (2015). Social support and grandparent caregiver health: One-year longitudinal findings for grandparents raising their grandchildren. *The Journals of Gerontology: Series B, Psychological sciences and social sciences*, *70 (5)*, 804-812.

Hill, D.R, (2009*) Pozytywne starzenie się: Młodzi duchem w jesieni życia*. Warszawa: Wydawnictwo LauRum.

Hughes, M.E., Waite, L.J., LaPierre, T.A., Luo, Y. (2007). All in the family: The impact of caring for grandchildren on grandparents' health. *The Journals of Gerontology: Series B, Psychological Sciences and Social Sciences*, *62 (2)*, 108-119.

Jakość życia (2019). *Encyklopedia PWN*. Pobrane z: https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/jakosc-zycia;3916390.html.

James, B.D., Wilson, R.S., Barnes, L.L., Bennett, D.A. (2011). Late-life social activity and cognitive decline in old age. *Journal of the International Neuropsychological Society*, *17 (6)*, 998-1005.

Konieczna-Woźniak, R. (2015). Aktualne/zapomniane tematy gerontologii – mądrość ludzi starszych i jej rola w życiu ludzi młodych. *Polish Social Gerontology Journal*, *1 (9)*, 57-61.

Lada, A. (2018). Jakość życia seniorów. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, 31 (2)*, 331-345.

Łodzińska, J. (2012). Rodzina fundamentem rozwoju i wychowania człowieka. *Studia nad Rodziną*, *30-31*, 109-131.

Marchewka, A. (2012). Aktywność fizyczna – oręż przeciw niepełnosprawności osób w wieku starszym. W: A. Marchewka, Z. Dąbrowski, J.A. Żołądź (red.), *Fizjologia starzenia się: Profilaktyka i rehabilitacja* (ss. 386-429). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Marioni, R.E., Valenzuela, M.J., van den Hout, A., Brayne, C., Matthews, F.E., MRC Cognitive Function and Ageing Study (2012). Active cognitive lifestyle is associated with positive cognitive health transitions and compression of morbidity from age sixty-five. *PloS one*, *7 (12)*, e50940.

McKay, I.T., Nadorff, D.K. (2021). The impact of custodial grandparenting on cognitive performance in a longitudinal sample of grandparents raising grandchildren. *Journal of Family Issues*, *42 (10)*, 2242-2262.

Modzelewski, M. (2012). Funkcje wychowawcze ludzi starszych: Relacje dziadków z wnukami – pomoc czy przeszkoda? *Zeszyty Pedagogiczno-Medyczne*, *18 (2)*, 125-131.

Napora, E. (2016). Relacje z dziadkami, a subiektywna ocena jakości życia ich wnuków w rodzinach o różnej strukturze. *Polskie Forum Psychologiczne*, *21 (1)*, 5-22.

Nowak, K. (2010). *Jakość życia w chorobie psychicznej*. Radom: Wydawnictwo Politechniki Radomskiej.
Pachana, N.A. (2021). *Starzenie się*. Łodź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
Pasek, T., Pasek, J., Witiuk-Misztalska, A., Sieroń, A. (2011). Leczenie ruchem (kinezyterapia) pacjentów w podeszłym wieku. *Gerontologia Polska*, *19 (2)*, 68-76.
Petelewicz, M., Drabowicz, T. (2016) *Jakość życia – globalnie i lokalnie: Pomiar i wizualizacja.* Łódź: Wydawnictwo UŁ.
Pieńkoś, M. (2015). Dziadkowie w wychowaniu wnuków na podstawie opinii osób młodych i starszych. *Forum Pedagogiczne*, *2*, 279-289.
Pikuła, N. (red.) (2012). *Starość może być atrakcyjna*. Kraków: Wydawnictwo Scriptum.
Reichmann, W. (2010). Psychosocjalna aktywizacja seniora. *Wspólne Tematy, 11-12*, 23-30.
Reitzes, D.C., Mutran, E.J. (2004). Grandparenthood: Factors influencing frequency of grandparent-grandchildren contact and grandparent role satisfaction. *The Journals of Gerontology: Series B. Psychological sciences and social sciences*, *59 (1)*, 9-16.
Rogala, S. (2008). *Wybrane problemy wspierania ludzi starszych*. Opole: WSZiA
Skałacka, K., Derbis, R. (2015). Activities of the elderly and their satisfaction with life. *Polish Journal of Applied Psychology, 3,* 87-102.
Skałacka, K. (2018). Wpływ zaangażowania w opiekę nad wnukami na poziom poczucia jakości życia dziadków. *Czasopismo Psychologiczne, 24 (3)*, 617-626.
Sosnowska, K. (2012). Jakość życia seniorów w perspektywie psychologicznej jako istotny czynnik w profilaktyce psychogerontologicznej. *Młoda Psychologia, 1,* 503-517.
Stenden S., Marczuk M. (2006). *Starzenie się a satysfakcja z życia*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
Stepulak, M.Z. (2014). Rola i miejsce dziadków w procesie wychowania religijno-duchowego wnuków w systemie rodzinnym. *Studia i Prace Pedagogiczne*, *1*, 221-241.
Sygulska, K (2020). *Zdarzenia krytyczne jako czynniki kształtujące poczucie jakości życia osób starszych*. Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny.
Szarota, Z. (2013). Społeczno-demograficzne aspekty starzenia się społeczeństwa. W: R.J. Kijak, Z. Szarota, *Starość: Między diagnozą a działaniem*. Warszawa: Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.
Szarota, Z. (2015). Uczenie się starości. *Edukacja Dorosłych*, *1*, 23-35.
Szukalski, P. (2009). Ageizm – przejawy indywidualne i instytucjonalne. W: M. Halicka, J. Halicki, A. Sidorczyk (red.), *Człowiek dorosły i starszy w sytuacji przemocy*. Białystok: Wydawnictwo UwB.
Szymański, M.J. (2013). *Socjologia edukacji: Zarys problematyki.* Kraków: Impuls.
Thomas, P.A., Liu, H., Umberson, D. (2017). Family relationships and well-being. *Innovation in Aging*, *1 (3)*, 1-11.
Trafiałek, E. (2014). Rodzina jako obszar aktywności i źródło wsparcia w aktywnym starzeniu się. W: P. Szukalski, B. Szatur-Jaworska (red.), *Aktywne starzenie się* (ss. 152-163). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
Tranter, L.J., Koutstaal, W. (2008). Age and flexible thinking: An experimental demonstration of the beneficial effects of increased cognitively stimulating activity on fluid intelligence in healthy older adults. *Neuropsychology, Development, and Cognition: Section B, Aging, neuropsychology and cognition*, *15 (2)*, 184-207.
Trempała, J. (2014). Ageizm a funkcjonowanie i rozwój ludzi starszych. *Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy: Nauki Społeczne*, *1*, 19-22.
Tyszka, Z. (2002). *Rodzina we współczesnym świecie.* Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
de Walden-Gałuszko, K. (1994). Jakość życia – rozważania ogólne. W: K. de Walden-Gałuszko, M. Majkowicz (red.). *Jakość życia w chorobie nowotworowej* (ss. 13-39). Gdańsk: Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.

Wawrzyniak, J.K. (2014). Starość i starzenie się. W: A. Chabior, A. Fabiś, J.K. Wawrzyniak (red.), *Starzenie się i starość w perspektywie pracy socjalnej* (ss. 19-36). Warszawa: Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.

Wheelock, J., Jones, K. (2002). Grandparents are the next best thing: Informal childcare for working parents in urban Britain. *Journal of Social Policy*, *31 (3)*, 441-463.

Whitley, D.M., Fuller-Thomson, E., Brennenstuhl, S. (2015). Health characteristics of solo grandparent caregivers and single parents: A comparative profile using the behavior risk factor surveillance survey. *Current gerontology and geriatrics research*, *2015*, 630-717.

WHO (2016). Pobrane z: http://who.int/ageing/GSAP-Summary-EN.pdf.

WHO (2021). Pobrane z: https://www.who.int/tools/whoqol.

Witek, J., Błoński. (2015). Ocena jakości życia osób starszych w Polsce na podstawie European Quality of Life Surveys. *Handel Wewnętrzny*, *5 (358)*, 410-424.

Yoo, J., Russell, D.W. (2019). Caring for grandchildren and grandparents' physical and mental health changes. *Journal of Child and Family Studies*, *29*, 845-854.

Zalega, T. (2016). *Segment osób w wieku 65+ w Polsce: Jakość życia – konsumpcja– zachowania konsumenckie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego.

Zięba-Kołodziej, B. (2012). *Rola dziadków w życiu rodziny.* Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

Ziomek-Michalak, K. (2015). Znaczenie rodziny w starzeniu się i starości człowieka. *Roczniki Teologiczne*, *62 (10)*, 175-194.

Zych, A.A. (1995). *Człowiek wobec starości*. Warszawa: Interar.

Zych, A.A. (2009). *Przekraczając „smugę cienia": Szkice z gerontologii i tanatologii*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe „Śląsk.

Zych, A.A. (2010). *Leksykon Gerontologii*. Kraków: Oficyna wydawnicza „Impuls".

DOI: 10.34616/wwr.2021.2.155.172

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXV (2/2021)

nadesłany: 30.08.2021 r. – przyjęty: 31.10.2021 r.

Marta CZECHOWSKA-BIELUGA*
Agnieszka LEWICKA-ZELENT**

Marital satisfaction – a literature review

Zadowolenie z małżeństwa – przegląd badań

Abstract

Introduction. In recent decades, marital satisfaction has received considerable attention in the subject literature, being probably the most frequently analysed dependent variable in the field. Whereas the studies of the analysed issue have a long, and well-documented history, statistics indicate that marital satisfaction is often difficult to achieve and maintain, proving a need for identifying determinants of marital success.

Material and methods. This article is a review. Inclusion criterion was that the article was published in English in a peer-reviewed journal. Article relevance and quality assessments were made by at least two independent reviewers.

Aim. The paper presents a literature review on determinants of marital satisfaction and underlines a need to include the importance of the premarital period for spousal relationships in future research.

Results. Love, patience, reciprocity, communication, understanding, personal identity, religious, orientation, commitment, intimacy, flexible boundaries, shared responsibility,

* **e-mail: marta.czechowska-bieluga@mail.umcs.pl**
Katedra Pedagogiki Społecznej, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet M. Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Plac M. Curie-Skłodowskiej 5, 20-031 Lublin, Polska
Department of Social Pedagogy, University of Maria Curie-Sklodowska, M. Curie-Sklodowskiej Square 5, 20-031 Lublin, Poland
ORCID: 0000-0003-3560-2629

** **e-mail: agnieszka.lewicka-zelent@mail.umcs.pl**
Katedra Pedagogiki Społecznej, Uniwersytet M. Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Plac M. Curie-Skłodowskiej 5, 20-031 Lublin, Polska
Department of Social Pedagogy, University of Maria Curie-Sklodowska, M. Curie-Sklodowskiej Square 5, 20-031 Lublin, Poland
ORCID: 0000-0002-6967-8966

persistence, hopefulness, and congruence, have been suggested as the most significant components of marital success.
Conclusion. It may be advantageous for programmes of support services for couples to assist them through the process. Levels of marital satisfaction are likely to be increased as a result of the support services offered. Further study in this area would be useful on account of rising divorce rates. As the present review shows, many determinants of marital success have been identified. However, there are others which should be analysed, such as partners' hierarchies of values, the division of domestic labour, the number of children. Findings of research on marital satisfaction can hopefully provide useful guidelines on counselling couples how to achieve a higher level of marital satisfaction.

***Keywords*:** family, marital satisfaction, marriage.

Abstrakt
Wprowadzenie. W ciągu ostatnich dekad, w literaturze, znaczną uwagę poświęca się poczuciu zadowolenia z małżeństwa, które jest prawdopodobnie najczęściej analizowaną zmienną zależną w obszarze życia rodzinnego. Podczas gdy badania analizowanej kwestii są dobrze udokumentowane i mają długą historię, statystyki wskazują, że satysfakcja z małżeństwa jest często trudna do osiągnięcia i utrzymania. Potwierdza to potrzebę identyfikacji determinantu małżeńskiego sukcesu.
Materiał i metody. Artykuł ma charakter przeglądowy.
Cel. Celem artykułu jest przedstawienie przeglądu piśmiennictwa na temat wyznaczników satysfakcji małżeńskiej, a także podkreślenie potrzeby włączania znaczenia przedmałżeńskiego okresu relacji partnerskiej w przyszłych badaniach rodziny.
Wyniki. Okazuje się, że takie czynniki jak: miłość, cierpliwość, wzajemność, komunikacja, zrozumienie, tożsamość osobista, religijna, orientacja, zaangażowanie, intymność, elastyczne granice, wspólna odpowiedzialność, wytrwałość, optymizm oraz kongruencja zostały zaproponowane jako najbardziej istotne elementy małżeńskiego sukcesu.
Wnioski. Wyłonienie źródeł małżeńskiego sukcesu jest przydatne ze względu na zmiany w funkcjonowaniu rodzin, w tym rosnące wskaźniki rozwodów. Jak pokazuje niniejszy przegląd, zidentyfikowano wiele czynników warunkujących powodzenie małżeństwa. Istnieją jednak inne, które należałoby poddać analizie, np. hierarchia wartości partnerów, podział prac domowych, czy liczba dzieci. Wyniki badań nad satysfakcją małżeńską mogą dostarczyć użytecznych wskazówek w zakresie doradzania parom, jak osiągnąć wyższy poziom satysfakcji małżeńskiej.

Słowa kluczowe: rodzina, zadowolenie z małżeństwa, małżeństwo.

Introduction

In the last decades, marriage has been a focus of numerous studies by researchers and therapists. The concept of marital adjustment has taken a prominent place in the literature of family, and marriage, and relationships. Spanier stated that it had been probably the most frequently analysed dependent variable in the field. Researchers have used, almost interchangeably, descriptive phrases, such as "marital cohesiveness", "marital happiness", "dyadic adjustment" and "marital stability" (Anthony, 1993).

The quality of life can be evaluated on different levels. One can take into consideration a generalised quality or the quality of specific areas of life. At times, the components of each area of life are considered, at other times, it is the conditioning factors or the subject's current situation that is taken into account. According to Jadwiga Daszykowska (2007), the evaluation of the quality of life reflects the state of balance between the general quality and the subject's current situation. The degree of life satisfaction becomes the indicator of the level of the quality of life.

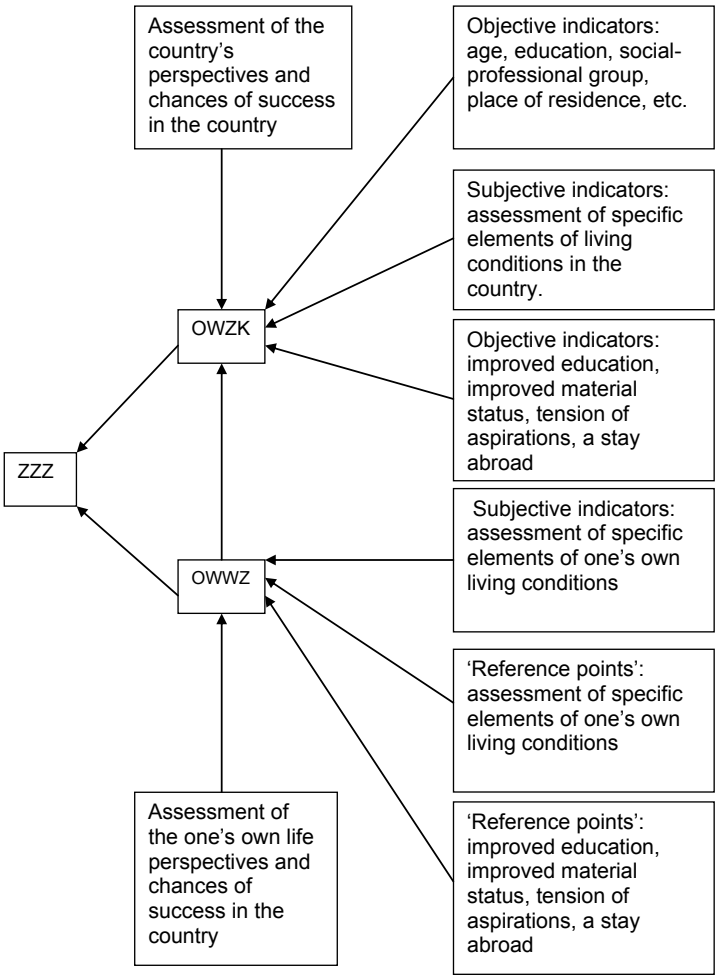


Figure 1. Diagram of the correspondences between variables in the model of the quality of life.

Note: ZZZ – life satisfaction, OWZK – the assessment of the living conditions in the country, OWWZ – the assessment of one's own living conditions.

Source: Ostasiewicz, 2002, p. 45.

Walenty Ostasiewicz (2002) claims that there are three aspects determining the quality of life i.e., an economic one, a social one, and a mental one. In order to describe the basic correspondences between different determinants, the author constructed a certain model. In it, he pointed to global indicators of the quality of life (life satisfaction, the assessment of the living conditions in the country, and the assessment of one's own living conditions) as well as subjective and objective indicators.

The author draws attention to the subjective, and objective, dimensions of the quality of life. The objective indicators refer to the reality in which the studied population lives, and to its social, economic, and demographic structure. The subjective indicators are concerned with notions connected with life satisfaction, expectations, the perception of the future, and the assessment of one's own perspective (Ostasiewicz, 2002).

Helena Sęk (1993) treats the objective quality of life as a combination of one's living conditions and one's objectively measured attributes connected with the living and social status. The objective indicators of the quality of life also include the constitution of the body and health, treated as a level of proper functioning of all biological organs. The subjective quality of life is the outcome of the inner evaluation of various spheres of life, and of life as a whole. The method of the evaluation is dependent upon the structure of the needs and the individual value system, and especially, upon the individual understanding of the meaning of life.

The objective and subjective aspects of the quality of life are interconnected. The quality of life is a multidimensional entity which comprises one's general physical and mental state, possibilities of self-realisation and a positive social engagement. According to Straś-Romanowska, people are capable of feeling life satisfaction despite the existence of objectively unsatisfying circumstances. The author justifies this by the existence of psychological strategies, and mechanisms that people possess, enabling them to lessen the effects of frequent adversities. An individual is able to raise the level of the quality of one's life through the combination of the four dimensions: biological, social (the level of social adaptation), subjective (possibilities of self-realisation, authenticity, self-consciousness) and transcendental (values, conscience).

This article is a review of selected research findings. Article relevance and quality assessments were made by at least two independent reviewers.

The following inclusion criteria were applied:

– Exposure: marital satisfaction;
– Study design: quantitative study;
– Publication type: peer-review journal articles;
– Publication language: English;
– Time period: no restriction.

Findings from the articles were summarised in a narrative synthesis.

Before analysing research findings on marital satisfaction, the term "marriage" should be defined. In their work, Richard A. Mackey and Bernard A. O'Brien (1995) report that marriage, which occurs in adulthood, is a developmental process. Probably the most widely used notion of marriage is the concept of marital adjustment described as the most significant human relationship (Larson & Holman, 1994). Throughout the subject literature, marital quality is defined as the multidimensional process with the outcome depending on:

– troublesome marital differences;
– dyadic cohesion;
– marital satisfaction;
– personal anxiety and interspousal tensions;
– consensus on matters of importance to marital functioning (Spanier, 1976).

Marital satisfaction has received considerable attention in the subject literature. Whereas the studies of the analysed issue have a long and well-documented history, statistics indicate that marital satisfaction is often difficult to achieve and maintain,[1] proving a need for identifying determinants of marital success. This review is based mainly on the topical literature, and reference is made only to selected aspects of early studies. Such an approach was adopted for two reasons. Firstly, the modern world is subject to rapid changes, and people tend to adapt to it, either out of necessity or by choice. Therefore, the main focus in the paper is what makes people feel satisfied nowadays, whereas the results of early studies form the background to the discussed issue. Secondly, while casting light on specific indicators of marital satisfaction, the studies to date have not taken account of the complex interrelationships between them. Among factors which have received little attention in the literature on marital satisfaction, family-of-origin functioning, and parental alcoholism, should be mentioned. For instance, Linda C. Robinson and Priscilla W. Blanton (1993) indicated that love, patience, reciprocity, communication, understanding, personal identity, religious orientation, commitment, intimacy, flexible boundaries, shared responsibility, persistence, hopefulness, and congruence were the most significant components of marital success.

Romuald Kolman (2002) points to six areas of human life which undergo evaluation to determine the quality of life. The author enumerates them as: psychological, functional, somatic, environmental, residential, and family life. In the last area, the author comments on, among other things, the motivation for entering into marriage

[1] In recent years there has been an alarming growth of divorce and separation rates (Tucker & O'Grady, 1991). According to Brubaker and Kimberly (1993), even two thirds of all first marriages in the United States end in divorce.

(e.g. love, reason, pregnancy), the spouses' former marital status, the atmosphere at home, the distribution of chores, sexual satisfaction, and the possession of offspring.

Robert H. Lauer et al. (1990) studied couples that had been married more than 45 years. They identified the key characteristics of happy marriages as: (a) They were married to someone they liked, b) they had a sense of humour c) they had a commitment to the person as well as to the marriage, and (d) they were able to reach consensus (i.e., agreement).

Randal Collins and Scott Coltrane (1991) identified the most important characteristics of successful marriages. These were as follows (in order from most to least important): faithfulness, understanding, a good sex life, children, common interests, sharing household chores, having enough money, and sharing similar backgrounds. Lawrence Kurdek (1991) found that three personality variables: motives to be in the relationship, psychological distress, and satisfaction with social support were associated with success in marriage.

Selected determinants of marital satisfaction

One of the earliest important empirical studies on marital satisfaction was conducted by George Hamilton (1929). However, the earliest, most widely used, and significant, instruments to measure marital adjustment were developed by Ernest Burgess and Leonard Cotterell (1936). Paul Wallin (1957) studied the association between religion, marital satisfaction, and sexual gratification. At the same time, Lee Burchinal (1957) examined the relationship between regularity of attending church and marital satisfaction.

Studies on determinants of marital satisfaction conducted in the 1980s included, among other things, cohabitation, duration of marriage, and spouses' intelligence. According to Alfred DeMaris and Gerald Leslie (1984), spouses who cohabitated before marriage had a significantly lower level of marital satisfaction. Clifford Swensen and Geir Trahaug (1985) conceded that marital satisfaction was associated with the length of marriage. The level of marital satisfaction tended to decline over time. A few researchers have considered some aspects of intelligence as determinants of marital satisfaction. Findings showed an inverse relationship between marital separation rates and educational attainment levels (Glick, 1957; Udry, 1966). Relatively few attempts have been made to ascertain how intelligence affects marital satisfaction (Murstein, 1976). Janusz Czapiński and Tomasz Panek (2007) concluded that people with higher education perceive a higher quality of their lives than those with primary education.

Much research has focused on possible relationships between marital satisfaction and having children, with no conclusive results, though. On the one hand, numerous studies indicate that the presence of children is associated with a high level of marital success (Collins & Coltrane, 1991; Czapiński & Panek, 2007; Kurdek, 1995). However, some aspects of parenthood seem to correlate negatively with a level of marital satisfaction (Glenn, 1990).

A review of the literature on marital satisfaction from a "religious" point of view suggests that there is a positive correlation between marital satisfaction and particular aspects of religiosity. Some researchers suggest that sharing religious orientation is the most important value (Craddock, 1991; Schumm, 1985). Some research has found that religious homogamy between spouses is associated with higher marital stability, marital satisfaction, and marital quality (Glenn, 1984; Heaton, 1982; Lehrer & Chiswick, 1993; Ortega, Whitt, & William, 1988).

The analyses by Lynn Sussman and Charlene Alexander (1999) concentrated on the association between religiosity and marital satisfaction in Jewish-Christian couples (in their first marriage). The researchers demonstrated that parental participation in daily life and other family members' interfaith marriages were associated only with husbands' marital satisfaction. Moreover, according to these authors, ethnic identity, religiosity, and other-group orientation failed to predict the marital satisfaction of spouses in an interfaith marriage.

The study by Michael J. Anthony (1993) was based upon 400 marital dyads from major Protestant denominations (Baptist, Evangelical, Independent, Free, and Congregational). The results of this investigation showed that individuals who manifested intrinsically oriented religiosity[2] experienced the highest levels of marital satisfaction. Nonreligious individuals enjoyed significantly higher marital satisfaction than those who were extrinsically oriented. Anthony explained that these people supported their marital relationships without maintaining traditions and strict standards. Indiscriminately pro-religious individuals[3] had the third highest level of marital satisfaction. Moreover, the findings indicated that there was no statistically significant relationship between marital satisfaction and the variables of income, age, religious homogamy, children, or premarital cohabitation.

The analysis of the literature on marital satisfaction from a *health* perspective suggests that people confronted with a serious illness (e.g. cancer patients) felt less satisfied in comparison to those with healthy spouses. Besides, it was found that when

[2] Intrinsically motivated people are those for whom the needs of others are more important than their own.

[3] Indiscriminately pro-religious individuals are those who are not capable of differentiating between motives. They like anything that sounds like religion, and they view religion as an important value in their lives.

partners of patients felt equitably treated in their relationship, they were most satisfied with their relationship (Kuijer et. al., 2002).

Norm O'Rourke et al. (2001) examined older married adults. They found that perceived health contributes significantly to marital satisfaction. It is noteworthy that low ratings of subjective physical well-being contributes to improved marital satisfaction. Moreover, heightened self-deception may enhance perceived marital success among those men who perceive that their health is getting worse. Interestingly, the connection between perceived health and marital satisfaction is not driven by selective recall of one's marital history. Instead, a significant gender difference in self-deception may be associated to this paradoxical connection between perceived health and marital satisfaction.

James L. Campbell et al. (1998) conducted a survey on female and male clients from outpatient counselling centres for alcoholics. Participants expressed a wide range of mental health concerns. The authors indicated that family-of-origin functioning was positively associated with marital satisfaction, i.e., higher perceived levels of family-of-origin functioning were associated with higher reported levels of present marital satisfaction). Moreover, spouses with alcoholic parents (brought up in an alcoholic home) declared lower family-of-origin functioning, and a relation between gender and parental alcoholism was found for respondents' marital satisfaction. That is, women with history of parental alcoholism declared lower levels of marital satisfaction than men without such history. These findings are consistent with results of previous research which indicated that a level of marital satisfaction was relatively lower in spouses with adverse experiences in their families of origin (e.g., parental divorce) (Booth & Edwards, 1989; Wamboldt & Reiss, 1989). Campbell et al. (1998) concluded that, although family-of-origin functioning was connected to marital satisfaction and that parental alcoholism was associated with family-of-origin functioning, there was no direct correlation between marital satisfaction and parental alcoholism.

Władysław Tatarkiewicz (1990) proposes the evaluation of the quality of life in the past, present, and future perspectives. The author makes an assumption which states that a person's quality of life encompasses their past events, which bind them to the present, and, at the same time, determine the trends for future actions. An outlook onto the past makes it possible to understand the experience having been accumulated by the person.

Lilly Dimitrovsky et al. (2002), compared women who had not experienced pregnancy and women in the last trimester of their first pregnancy (both married). They did not find a difference in a level of marital satisfaction between the two groups.

Sexual life

A wide range of studies highlight an association between sexual life and marital satisfaction. For example, it has been confirmed that satisfied spouses engaged in sexual intercourse more often than couples who were not satisfied (Barnett & Nietzel, 1979; Birchler & Webb, 1977). Simultaneously, a strong relationship has been found between sexual satisfaction and marital satisfaction (Barnett & Nietzel, 1979; Perlman & Abramson, 1982).

Samantha Litzinger and Kristina Gordon (2005) examined the association between communication and sexual and marital satisfaction. Their analyses revealed that married individuals who were satisfied with their sexual life and, at the same time, had difficulty in communicating, enjoyed greater marital success. According to the authors, sexual satisfaction may partially compensate for problems in communication on marital satisfaction. This finding is consistent with earlier results by Linda Ade-Ridder (1990) who concentrated on the connection between marital satisfaction and sexual activity. He concluded that couples who continued their sexual interest and relations maintained a high-quality marriage in later life.

Patricia J. Morokoff and Ruth Gillilland (1993) conducted a survey which examined the correlation between sexual functioning, stress, and marital satisfaction. They found that satisfied spouses engaged in sexual intercourse more frequently than unhappy ones. Moreover, their study showed a strong association between sexual and marital satisfaction. It is interesting that frequent sexual activity was not a prerequisite for marital success (some couples were happy with little or no sexual interaction). Additionally, marital satisfaction was not significantly correlated with any aspects of stress. Besides, their results indicate that frequency of sexual relations was negatively associated with marital satisfaction only for men, but frequency of sexual intercourse of women and men was positively associated with their marital satisfaction. Furthermore, for women who had unemployed partners, a low level of marital satisfaction was related with husbands' erectile dysfunction).

Spouses' levels of education

Jerry M. Lewis et al. (1993) studied characteristics of physicians, dentists, and their spouses. They found that a view of marriage is positive because the majority of professionals and their spouses were satisfied with their marriages. The findings of this study negate the opinion that physicians' marriages are more likely to be dysfunctional than those of other persons. High levels of marital satisfaction were connected with low work stress, high work satisfaction, and fewer psychiatric symptoms. The physi-

cians' spouses declared higher levels of marital satisfaction when the doctors were more content with medical practice. The authors added that one out of four physicians and their spouses declared having participated in family or marital therapy (participation in marital or family therapy was reported by physicians with low levels of marital satisfaction). Dentists and their spouses declared similar levels of participation in that sort of therapy. Lewis et al. (1993) explain that well-educated persons accept formal efforts to develop their key relationship systems.

Rebecca G. Brannock et al. (2000) examined the impact of doctoral study on marital satisfaction. They found a significant difference in the marital satisfaction of spouses involved in marital therapy. Couples who underwent marital therapy (during or before the study) had significantly lower levels of marital satisfaction than those who never experienced this kind of treatment. Spouses of graduate students reported less marital satisfaction. Discord in marital satisfaction could be observed in affection, philosophy of life, and sexual relations. Levels of marital satisfaction in graduate students did not appear to depend on the duration of their study.

Gender

As far as gender is concerned, to date there have been no conclusive results concerning female and male marital satisfaction. Robert D. Ryne (1981) found no differences in marital satisfaction between men and women. In the light of other studies, differences in marital satisfaction turned out to be largely nonsignificant for both genders (Kurdek, 2005). In contrast, Jane R. Rosen-Grandon et al. (2004) revealed some gender differences in marital satisfaction.

Other aspects

Blaine J. Fowers and Brooks Applegate (1996) studied a sample of 1124 couples who belonged to a large fraternal association and participated in a larger research of family functioning (from 31 states). They found that conventionalization and marital satisfaction are best understood in dyadic terms. The couples reported a similarity of their levels of marital satisfaction.

Generally, an important dimension of our functioning is the character of the relations with other people (Dębska, 2006; Oleś, Chmielnicka-Kuter, & Oleś, 2006). The extent to which we feel satisfied with our lives depends on the discrepancy between the perceived importance of our needs and the sense of their fulfilment. A sense of low quality of life means there is a significant discrepancy between a high perception

of the importance of a given need and, at the same time, a low perception of its fulfilment. On the other hand, a sense of a high quality of life arises from the difference between a high importance, and a high fulfilment, level of the need, or from a low importance, and a low fulfilment, level of the need (Brzezińska, Stolarska, & Zielińska, 2001). The authors, on examining people of different ages, concluded that, in each period of the adulthood, there is a different hierarchy of the importance of one's needs. Interpersonal bonds are the most important for people aged between 20 and 30. It was this particular group that were the most critical in the assessment of various dimensions of the functioning of a partner relationship.

The study by Rosen-Grandon et al. (2004) was focused on the chances of having a successful marriage. They noted that marital satisfaction was linked to loyalty in the relationship, but that a loving relationship was not sufficient to achieve a high level of marital quality. According to these authors, loving relationships are those in which agreement on the expression of affection and open communication are of central importance. The most significant characteristics of loving marriages were identified as: forgiveness, respect, sensitivity, romance, and support. An important aspect was also the awareness of possessing certain character traits or competences, and among these: abilities and faith in one's strength, or inner peace (Oleś, Chmielnicka-Kuter, & Oleś, 2006).

The authors also concluded that spouses who placed a high value on 'traditionality' (i.e., traditional gender roles), were satisfied with their marriage. Similarly, other studies (e.g., Craddock, 1991; Greenstein, 1995; Zvonkovic et al., 1994) found that some aspects of "traditionality" can lead to increases in marital satisfaction.

Michael W. Tucker and Kevin E. O'Grady (1991) investigated which factors spouses (undergraduate psychology students) perceive as determinants of marital satisfaction. They concentrated on the effect of similarity of a married couple in terms of intelligence, attractiveness, and age at marriage, on the perception of the partners' satisfaction. They found that intelligent, attractive, and older people were all perceived more favourably than were their spouses. The results also indicated that partners may have different beliefs about success in marriage. Furthermore, it is interesting that cohabitation had little impact on subsequent marital satisfaction. The study also found that although attractive spouses were more likely to have a partner who was satisfied with the arrangement, this attractive person was less likely to be happy about it. It is noteworthy that spouses perceived similarity of intelligence as a crucial factor in marital satisfaction. Moreover, Tucker and O'Grady (1991) noted that women who had a lower level of marital satisfaction were more intelligent. This is a particularly significant result, because the numbers of women receiving higher education shows a steady upward trend.

In an attempt to explain the association between expressiveness and marital satisfaction, Paul J. E. Miller et al. (2003) analysed characterizations of 168 newlywed

couples. They noted that the analysed trait contributed to satisfaction because expressive spouses idealized their partners and behave affectionately.

Duane W. Crawford et al. (2002) suggested that leisure liked by husbands and disliked by wives is associated with marital satisfaction – wives' dissatisfaction was connected with husbands' involvement in activities, even if they pursued it together.

Susan Sprecher (2001) described that under-benefiting inequity was related with a lower level of satisfaction. In addition, this study concluded that spousal satisfaction was linked with relationship stability.

According to Chalandra M. Bryant et al. (2001), discord with in-laws eroded marital success. The authors also revealed a reversal causal direction: marital satisfaction predicted low levels of conflict with in-laws (it was only true for husbands).

William P. Sacco and Vicky Phares (2001) indicated that people have higher levels of satisfaction when their partners view them in a favourable light and lower levels of satisfaction when their partners perceive them negatively.

Daphne Stevens et al. (2001) studied dual-earner couples in order to investigate domestic labour and marital satisfaction. This study identified predictors of marital satisfaction. For women, these turned out to be: satisfaction with the division of household tasks, their contribution to household, emotion work and status-enhancement tasks, whereas for men: satisfaction with the division of labour with housework and emotion work.

Kristina Möller et al. (2006) focused on a sample of 251 Swedish individuals – mothers and fathers. According to these authors, dissatisfaction in the couple relationship of second-time parents was predicted by attachment styles.

An impact of the polygamous family structure on marital satisfaction is reflected in the research by Alean Al-Krenawi and John R. Graham (2006). They studied 352 Bedouin-Arab women: 67% were in monogamous marriages and 33% in polygamous marriages. They suggested that women in polygamous marriages had significantly more problems in marital relationships, family functioning, and marital satisfaction; they also showed significantly more psychological problems, such as phobia.

The data collected from Turkish nonclinical married individuals revealed that the marital satisfaction of wives was positively associated with mind-reading beliefs. However, this study found no correlations between dysfunctional relationship beliefs and marital success (Hamamci, 2005).

One of the most interesting findings of the review by Jeffry H. Larson and Thomas B. Holman (1994) refers to the successful marriage as accepted and positively perceived by friends.

A multitude of studies confirm that on the one hand, people have a tendency to marry someone similar to themselves, and on the other hand, spouses have a high

level of marital satisfaction when they are similar (Blazer, 1963; Murstein & Beck, 1972; Murstein, 1976; Schellenberg & Bee, 1960; White & Hatcher, 1984).

A wide range of studies highlight an association between marital satisfaction and physical attractiveness (e.g., Dion, Berscheid, & Walster, 1972; Miller, 1970; Sigall & Landy, 1973; Walster, Aronson, Abrahams, & Rottmann, 1966). Other authors (e.g., Dermer & Theil, 1975; Sigall & Ostrove, 1975) came to opposite conclusions, though.

As another determinant of marital satisfaction, age at the first marriage is recognized. Demographic analyses indicate a clear relationship between age and marriage failure rates. Marriages contracted when the spouses are over 20 years of age are far more likely to be maintained than those of younger partners (Booth & White, 1980; Bumpass & Sweet, 1972; Carter & Glick, 1970). Gloria Cowan (1984) emphasizes the effects of the couple's age discrepancy: the smaller difference in the partners' ages, the higher is their level of marital satisfaction.

Numerous attempts have been made to identify the components of marital satisfaction in studies with cohabitation included as a variable. This factor was sometimes understood as a test for marriage (Lewis et al., 1977; Macklin, 1972; Trost, 1975). Generally, in the light of existing evidence, there is only a small association between marital satisfaction and cohabitation (Bentler & Newcomb, 1978; Jacques & Chason, 1979; Newcomb & Bentler, 1980; Watson, 1983).

Conclusion

When indicating the conditioning of the spouses' quality of life, one must take into account the multidimensionality of the assessments made by the subjects. One ought to include the subjective and objective aspects of the quality of life. Arriving at an unbiased evaluation of life satisfaction may not be easy, due to for the fact that contemporary society expects the fulfilment of material and cultural needs, attractive pastimes, work, and an increasingly greater level of safety (Daszykowska, 2007).

Establishing the level of the spouses' quality of life seems important not only in the context of the functioning of their relationships, but also with relation to the development of their children. Janusz Czapiński (1992) and Ewa Trzebińska and Aleksandra Łuszczyńska (2002) claim that the higher the quality of life of those engaged in the upbringing process, the easier and the more successful the process becomes.

The results of one of the most extensive studies concerning Poles' quality of life, prove that its most significant indicators are: the mental state of the individual, marriage, and material status. Unfortunately, marital satisfaction has been in decline for the past decade (Czapiński & Panek, 2007).

According to Jane R. Rosen-Grandon (2004), future research should include the importance of the premarital period for relationships. They propose a study of the variables that influence marital success, such as the duration of the marriage, gender differences, and the dimensions of loyalty, love, and shared values. Despite the growing interest in remarriage satisfaction, few clear conclusions may be drawn from the empirical research on this subject (Vemer et al., 1989). Therefore, focusing on the number of marriages contracted by a person seems to provide a promising starting point for future study on marital satisfaction. One of the successful attempts was the research conducted by Jose Orathinkal and Alfons Vansteenwegen (2006) which proved a significant difference in marital satisfaction between first-married and remarried people.

It may be advantageous for programmes of support services for couples to assist them through the process. Levels of marital satisfaction are likely to be increased as a result of the support services offered. Further study in this area would be useful on account of rising divorce rates. As the present review shows, many determinants of marital success have been identified. However, there are others which should be analysed, such as partners' hierarchies of values, division of domestic labour, and the number of children. Findings of research on marital satisfaction can hopefully provide useful guidelines on counselling couples how to achieve a higher level of marital satisfaction.

References

Ade-Ridder, L. (1990). Sexuality and marital quality among older married couples. In: T. H. Brubaker (Ed.), *Family relationships in later life* (2nd ed., pp. 48-67). Newbury Park: CA.

Al-Krenawi, A., & Graham, J. R. (2006*)*. A comparison of family functioning, life and marital satisfaction, and mental health of women in polygamous and monogamous marriages*. International Journal of Social Psychiatry, 52(1)*, 5-17.

Anthony, M. J. (1993). The relationship between marital satisfaction and religious maturity*. Religious Education, 88(1)*, 97-119.

Barnett, L. R., & Nietzel, M. T. (1979). Relationship of instrumental and affectional behaviors and self-esteem to marital satisfaction in distressed and nondistressed couples. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 47*, 946-957.

Bentler, P. M., & Newcomb, M. D. (1978). Longitudinal study of marital success and failure. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 46*, 1053-1070.

Birchler, G. R., & Webb, L. J. (1977). Discriminating interaction behaviors in happy and unhappy marriages. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 45*, 494-495.

Blazer, J. A. (1963). Complementary needs and marital happiness, *Marriage and Family Living, 25,* 89-95.

Booth, A., & Edwards, J. N. (1989). Transmission of marital and family quality over the generations: The effect of parental divorce and unhappiness. *Journal of Divorce, 13(2)*, 41-58.

Brannock, R. G., Litten, M. J., & Smith, J. (2000). The impact of doctoral study on marital satisfaction. *Journal of College Counseling, 3(2)*, 123-131.

Brubaker, T. H., & Kimberly, J. A. (1993). Challenges to the American family. In: T. H. Brubaker's (Ed.), *Family relations: Challenges for the future* (pp. 3-16)*.* Newbury Park: CA.

Bryant, Ch. M., Conger, R. D., & Meehan, J. M. (2001*)*. The influence of in-laws on change in marital success. *Journal of Marriage and Family, 63(3)*, 614-626.

Burchinal, L.G. (1957). Marital Satisfaction and Religious Behavior. *American Sociological Review, 22,* 306-310.

Burgess, E, W., & Cotterell, L. (1936). The prediction of adjustment in marriage. *American Sociological Review, 1(5)*, 737-751. DOI: https://doi.org/10.2307/2084133.

Brzezińska, A., Stolarska, M., & Zielińska, J. (2001). Poczucie jakości życia w okresie wczesnej, średniej i późnej dorosłości. In: K. Appelt, J. Wojciechowska (Eds.), *Zadania i role społeczne w okresie dorosłości* (pp.103-126). Poznań: UAM

Campbell, J. L., Masters, M. A., & Johnson, M. E. (1998). Relationship of parental alcoholism to family-of-origin functioning and current marital satisfaction. *Journal of Addictions & Offender Counseling, 19(1),* 7-15.

Collins, R., & Coltrane, S. (1991). *Sociology of marriage and the family: Gender, love and property*. Chicago: Cengage Learning.

Cowan, G. (1984). The double standard in age-discrepant relationships. *Sex Roles, 11*, 17-23.

Craddock, A. E. (1991). Relationships between attitudinal similarity, couple structure, and couple satisfaction in married and de facto couples. *Australian Journal of Psychology, 43,* 11-16.

Crawford, D. W., Houts R. M., Huston T. L., & George L. J. (2002). Compatibility, leisure and satisfaction in marital relationships. *Journal of Marriage and Family, 64,* 433-449.

Czapiński, J. (1992). *Psychologia szczęścia*, Warszawa.

Czapiński, J., Panek, T. (Eds.) (2007). *Diagnoza społeczna 2007: Warunki i jakość życia Polaków*. Warszawa: WSFiZ

Daszykowska, J. (2007). *Jakość życia w perspektywie pedagogicznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

DeMaris, A., & Leslie, G. R. (1984). Cohabitation with the future spouse: its influence upon marital satisfaction and communication. *Journal of Marriage and Family, 46*, 77-84.

Dermer, M., & Theil, D. L. (1975*).* When beauty may fall. *Journal of Personality and Social Psychology, 31,* 1168-1176.

Dębska, U. (2006). Poczucie jakości życia osób niepełnosprawnych i ich opiekunów: Doniesienie z badań. In: Z. Palak (Ed.), *Jakość życia osób niepełnosprawnych i nieprzystosowanych społecznie* (pp.109-123). Lublin: UMCS.

Dimitrovsky, L., Levy-Shiff, R., & Schattner-Zanany, I. (2002). Dimensions of depression and perfectionism in pregnant and nonpregnant women: their levels and interrelationships and their Relationship to marital satisfaction. *Journal of Psychology, 136(6)*, 631-647.

Dion, K., Berscheid, E., & Walster, E. (1972). What is beautiful is good. *Journal of Personality and Social Psychology, 24,* 285-290.

Fowers, B. J., & Applegate, B. (1996). Marital satisfaction and conventionalization examined dyadically. *Current Psychology, 15(3)*, 197-214.

Glenn, N. D. (1990). Quantitative research on marital quality in the 1980's: A critical review. *Journal of Marriage and the Family, 52(4),* 818-831.

Glick, P. C. (1957). *American families*. New York: John Wiley and Sons.

Greenstein T. N. (1995). Gender ideology, marital disruption, and the employment of married women. *Journal of Marriage and the Family, 57*, 31-42.

Hamamci, Z. (2005). Dysfunctional relationship beliefs in marital satisfaction and adjustment. *Social Behavior & Personality: An International Journal, 33*, 313-328.

Hamilton, G. (1929). *A Research in Marriage.* New York: Medical Research Press.

Jacques, M. M., & Chason, K. J. (1979). Cohabitation: Its impact on marital success. *Family Coordinator, 28,* 35-39.

Kolman, R. (2002). *Jakość życia na co dzień: O umiejętności kształtowania jakości swego życia.* Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Ośrodek Postępu Organizacyjnego.

Kuijer, R. G., Buunk, B. P., Ybema, J. F., & Wobbes, T. (2002). The relation between perceived inequity, marital satisfaction and emotions among couples facing cancer. *British Journal of Social Psychology, 41,* 1, 39-56

Kurdek, L. A. (1991). Marital stability and changes in marital quality in newly wed couples: A test of the contextual model. *Journal of Social and Personal Relationships, 8,* 27-48.

Kurdek, L. A. (1995). Predicting change in marital satisfaction from husbands' and wives' conflict resolution styles. *Journal of Marriage and the Family, 57*, 153-164.

Kurdek, L. A. (2005). Gender and marital satisfaction early in marriage: A growth curve approach. *Journal of Marriage and Family, 67*, 68-84.

Larson, J. H., Holman, T. B. (1994). Premarital predictors of marital quality and stability. *Family Relations, 43,* 228-237.

Lauer, R. H., Lauer, J. C., & Kerr, S. T. (1990). The long term marriage: Perceptions of stability and satisfaction. *International Journal of Aging and Human Development, 31*, 189-195.

Lewis, J. M., Barnhart, F. D., Nace, E. R., Carson, D., & Hiward, B. L. (1993). Marital satisfaction in the lives of physicians. *Bulletin of the Menninger Clinic, 57(4)*, 458-466.

Lewis, R. A., Spanier, G. B., Storm-Atkinson, V. L., & LeHeckla, C. F. (1977). Commitment in married and unmarried cohabitation. *Sociological Focus, 10,* 367-374.

Litzinger, S., & Gordon, K. C. (2005). Exploring relationships among communication, sexual satisfaction, and marital satisfaction. *Journal of Sex & Marital Therapy, 31,* 409-424.

Mackey, R. A., & O'Brien, B. A. (1995). *Lasting marriages: Men and women growing together*. Westport: CT Praeger.

Macklin, E. D. (1972). Heterosexual cohabitation among unmarried college students. *Family Coordinator, 21,* 463-472.

Miller, A. G. (1970). Role of physical attractiveness in impression formation. *Psychonomic Science, 19,* 241-243.

Miller, P. J. E., Caughlin, J. P., & Huston, T. L. (2003). Trait expressiveness and marital satisfaction: the role of idealization processes. *Journal of Marriage and Family, 65*, 978-995.

Möller, K., Hwang, C. P., & Wickberg, B. (2006). Romantic attachment, parenthood and marital satisfaction. *Journal of Reproductive & Infant Psychology, 24*, 233-240.

Morokoff, P. J., & Gillilland, R. (1993). Stress, sexual functioning, and marital satisfaction. *Journal of Sex Research, 30, 1*, 44-54.

Murstein, B. I. (1976). *Who will marry whom*? New York: Springer Pub Co.

Murstein, B. I., & Beck, G. D. (1972). Person perception, marriage adjustment, and social desirability. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 39*, 396-403.

Newcomb, M. D., & Bentler, P. M. (1980). Assessment of personality and demographic aspects of cohabitation and marital success. *Journal of Personality Assessment, 44,* 11-24.

Oleś, M., Chmielnicka-Kuter, E., & Oleś, P. (2006). Subiektywna jakość życia w badaniach narracyjnych. *Psychologia Jakości Życia, 2,* 189-211.

O'Rourke, N., & Cappeliez, P. (2001). Marital satisfaction and marital aggrandizement among older adults: Analysis of gender invariance. *Measurement & Evaluation in Counseling & Development, 34(2)*, 66-80.

Orathinkal, J., & Vansteenwegen, A. (2006). The effect of forgiveness on marital satisfaction in relation to marital stability: Contemporary Family Therapy. *An International Journal, 28(2),* 251-260.

Ortega, S. T., Whitt, H. P., & Allen William Jr,, J. (1988). Religious homogamy and marital happiness. *Journal of Family Issues, 9*, 224-239.

Ostasiewicz, W. (Ed.) (2002). *Metodologia pomiaru jakości życia*. Wrocław: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu.

Perlman, S. D., & Abramson, P. R. (1982). Sexual satisfaction among married and cohabitating individuals. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 50,* 458-460.

Robinson, L. C., & Blanton, P. W. (1993). Marital strengths in enduring marriages. *Family Relation, 42*, 38-45.

Rosen-Grandon, J. R., Myers, J. E., & Hattie, J. A. (2004). The relationship between marital characteristics, marital interaction processes, and marital satisfaction. *Journal of Counseling & Development, 82,* 58-68.

Ryne, D. (1981). Bases of Marital Satisfaction Among Men and Women. *Journal of Marriage and Family, 43,* 41-955.

Sacco, W. P., & Phares, V. (2001). Partner appraisal and marital satisfaction: The role of self-esteem and depression. *Journal of Marriage and Family, 63*, 504-513.

Schellenberg, J. A., & Bee, L. S. (1960). A re-examination of the theory of complementary needs in mate selection. *Marriage and Family Living, 22*, 227-232.

Schumm, W. R. (1985). Beyond relationship characteristics of strong families: Contrasting a model of family strengths. *Family Perspective, 19*, 1-9.

Sęk, H. (Ed.) (1993). *Społeczna psychologia kliniczna.* Warszawa: PWN.

Sigall, H., & Landy, D. (1973). Radiating beauty: The effects of having a physically attractive partner on person perception. *Journal of Personality and Social Psychology, 28*, 218-224.

Sigall, H., & Ostrove, N. (1975). Beautiful but dangerous: Effects of offender attractiveness and nature of the crime on juridic judgment. *Journal of Personality and Social Psychology, 31,* 410-414.

Spanier, G. (1976). Measuring dyadic adjustment: New scales for assessing the quality of marriage and similar dyads. *Journal of Marriage and Family, 32*, 27-28.

Sprecher, S. (2001). Equity and social exchange in dating couples: associations with satisfaction, commitment and stability. *Journal of Marriage and Family, 63,* 599-613.

Stevens, D., Kiger, G., & Riley, P. J. (2001). Working hard and hardly working: Domestic labor and marital satisfaction among dual-earner couples. *Journal of Marriage and Family, 63,* 514-526.

Sussman L. M., & Alexander C. M. (1999). How religiosity and ethnicity affect marital satisfaction for Jewish-Christian couples. *Journal of Mental Health Counseling, 21(2)*, 173-186.

Swensen, C. H., & Trahaug, C. (1985). Commitment and the long-term marriage relationship. *Journal of Marriage and Family, 47*, 939-945.

Tatarkiewicz, W. (1990). *Historia filozofii,* Warszawa: PWN.

Trost, J. (1975). Married and unmarried cohabitation: The case of Sweden with some comparisons. *Journal of Marriage and the Family, 37,* 905-922.

Trzebińska, E., & Łuszczyńska, A. (2002). Psychologia Jakości Życia. In: Z. Jurkowlaniec (Ed.), *Psychologia Jakości Życia* (pp. 5-8). Warszawa: WSPS.

Tucker, M. W., & O'Grady, K. E. (1991). Effects of physical attractiveness, intelligence, age at marriage, and cohabitation on the perception of marital satisfaction. *Journal of Social Psychology, 131(2)*, 253-269.

Udry, J. R. (1966). Marital instability by race, sex, education, and occupation using 1960 census data. *American Journal of Sociology, 31*, 203-209.

Vemer, E., Coleman, M., Ganong, L. H., & Cooper, H. (1989). Marital satisfaction in remarriage: a meta-analysis. *Journal of Marriage and the Family, 51*, 713-275.

Wallin, P. (1957). Religiosity, sexual gratification and marital satisfaction. *American Sociological Review, 22,* 300-305.

Walster, E., Aronson, V., Abrahams, D., & Rottmann, L. (1966). Importance of physical attractiveness in dating behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 4*, 508-516.

Wamboldt, E. S., & Reiss, D. (1989). Defining a family heritage and a new relationship identity: Two central tasks in the making of a marriage. *Family Process, 28,* 317-335.

Watson, R. E. (1983). Premarital cohabitation vs. traditional courtship: Their effects on subsequent marital adjustment. *Family Relations, 32,* 139-147.

White, S. G., & Hatcher, C. (1984). Couple complementarity and similarity: A review of the literature. *American Journal of Family Therapy, 12*, 15-25.

Zvonkovic, A. M., Schmiege, C. J., & Hall, L. D. (1994). Influence strategies used when couples make work-family decisions and their importance for marital satisfaction. *Family Relations, 43*, 182-188.

DOI: 10.34616/wwr.2021.2.173.193

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXV (2/2021)

nadesłany: 30.11.2021 r. – przyjęty: 22.12.2021 r.

Piotr KWIATKOWSKI*

Funkcjonalność wychowawcza rodziny generacyjnej i osobowość wrażliwa a przystosowanie zawodowe. Pośrednicząca rola resilience-cechy

Family of origin child-rearing functionality and hypersensitive personality in relation to occupational adjustment. The mediating role of resilience-trait

Abstrakt

Cel. Sprawdzenie związków zachodzących między funkcjonalnością wychowawczą rodziny generacyjnej, hipersensytywnością, resilience-cechą a trzema wymiarami przystosowania w pracy: kapitałem społecznym w miejscu pracy, stresem zawodowym i wypaleniem zawodowym i wygenerowanie modelu przyczynowych powiązań między tymi zmiennymi.

Metody. Sondaż przeprowadzony drogą elektroniczną z wykorzystaniem standaryzowanych narzędzi pomiaru. Respondentami były osoby ze stażem pracy minimum pięciu lat, zatrudnione w obecnym miejscu pracy dłużej niż rok. Próba liczyła 622 osoby. Weryfikacja hipotez była wykonana z użyciem współczynnika korelacji Pearsona oraz analizy ścieżek.

Wyniki. Analizy doprowadziły do wygenerowania dobrze dopasowanej do danych empirycznych struktury powiązań między zmiennymi modelu. W strukturze tej status zmiennych egzogenicznych przypisano funkcjonalności rodziny, nadwrażliwości emocjonalnej i wrażliwości estetycznej. Wszystkie te zmienne ujawniły istotne związki ze zdolnością pozytywnej adaptacji (resilience-cechą). Zdolność pozytywnej adaptacji okazała się powiązana bezpośrednio lub pośrednio z wymiarami przystosowania zawodowego.

Wnioski. Badania potwierdziły status zdolności pozytywnej adaptacji (resilience-cechy) jako czynnika istotnego dla kształtowania się w ontogenezie względnej odporności na pro-

* **e-mail: piotr.kwiatkowski@uwr.edu.pl**
Zakład Profilaktyki i Resocjalizacji, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Wrocławski, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska
Department of Prevention and Rehabilitation, Institute of Pedagogy, University of Wroclaw, Dawida 1, 50-527 Wroclaw, Poland
ORCID: 0000-0002-4283-0278

cesy zaburzające mechanizmy samoregulacyjne, w tym na powstawanie syndromu wypalenia zawodowego.

***Słowa kluczowe*:** funkcjonalność wychowawcza rodziny, hipersensytywność, *resilience*, stres zawodowy, kapitał społeczny, wypalenie

Abstract
Aim. To examine the relationships between the functionality of child-rearing of the family of origin, with regard to hypersensitivity, resilience traits, and three dimensions of adjustment at work: social capital at work, occupational stress, and burnout, and to generate a model of causal relationships between these variables.
Method. A survey was conducted electronically using standardized measurement tools. The respondents were individuals with a minimum of 5 years of work experience and employed for more than 1 year at their current job. The sample ultimately consisted of 622 people. Hypothesis verification was performed using Pearson's correlation coefficient and path analysis.
Results. The analyses led to the generation of a well-fitting structure of relationships between the variables of the model and the empirical data. In this structure, the status of exogenous variables was assigned to family functionality, emotional hypersensitivity, and aesthetic sensitivity. All these variables revealed significant relationships with the ability of positive adaptation (the resilience-trait). Positive adaptability appeared to be directly or indirectly related to dimensions of occupational adjustment.
Conclusion. The study confirmed the status of the ability of positive adaptation (the resilience-trait) as a factor important for the formation in the ontogenesis of relative resistance to processes that disrupt self-regulation mechanisms, including the formation of a professional burnout syndrome.

Keywords: family of origin child-rearing functionality, hypersensitivity, resilience, occupational stress, social capital, burnout

Wprowadzenie

Celem badań prezentowanych w niniejszym opracowaniu było sprawdzenie związków, które zachodzą pomiędzy ważnymi dla prawidłowego rozwoju psychospołecznego człowieka doświadczeniami w rodzinie generacyjnej oraz osobowościową/temperamentalną nadwrażliwością jednostki a jej przystosowaniem w pracy zawodowej. Zakładam, że takie związki istnieją, a pośredniczy w nich zmienna, którą określam jako zdolność pozytywnej adaptacji (resilience-cecha). Takie usytuowanie zdolności do pozytywnej adaptacji – w roli mediatora – wyraża przekonanie o rozwojowej naturze procesu nabywania tej zdolności. Zdolność pozytywnej adaptacji rozumiem jako cechę nabywaną w procesach rozwoju osobniczego, modyfikowaną w wyniku różnych form uczenia się. Ta zdolność – w swej istocie złożona kompetencja – decyduje o efektywności pozyskiwania i chronienia zasobów adaptacyjnych oraz używania ich

w procesach radzenia sobie z rozmaitymi trudnościami bądź presjami w codziennym życiu, budowania własnego dobrostanu oraz tworzenia i wykorzystywania szans rozwojowych. W najbardziej ogólnej perspektywie zdolność pozytywnej adaptacji odzwierciedla zatem dotychczasowy przebieg rozwoju oraz, w pewnym zakresie, określa również jego przebieg dalszy. Powyższy schemat mediacji był już testowany w moich wcześniejszych badaniach. Niektóre z tych badań uwzględniały stosunkowo krótką perspektywę rozwojową. Zmiennymi objaśnianymi były bowiem zjawiska, które można opisać zbiorczo jako (nie)przystosowanie szkolne – stres szkolny, sukces szkolny, asertywna ekspresja w szkole (Kwiatkowski, 2016) czy wypalenie uczniowskie (Kwiatkowski, 2019). W innych moich badaniach perspektywa była dłuższa, gdyż zmienną objaśnianą było wypalenie zawodowe (Kwiatkowski, 2019). Wszystkie te badania, wykonane przeze mnie w schemacie analizy ścieżek, wskazywały na mediacyjną rolę resilience-cechy (zdolności pozytywnej adaptacji) w testowanych modelach przyczynowości.

W prezentowanych w niniejszym artykule badaniach uwzględniłem również dość długą perspektywę czasową – zmienne niezależne działają bowiem stosunkowo wcześnie w ontogenezie (np. czynniki temperamentalne wynikają z poliformizmu genów oraz interakcji i korelacji genowo-środowiskowych, a funkcjonalność wychowawcza rodziny dotyczy doświadczeń z okresu dzieciństwa i adolescencji), podczas gdy zmienne zależne (przystosowanie zawodowe) lokowane są w dorosłym etapie życia. Zdolność pozytywnej adaptacji (resilience-cecha) kształtuje się głównie między dzieciństwem a dorosłością (czyli w adolescencji), chociaż jej baza i mechanizmy są nabywane również we wcześniejszych etapach rozwoju. Trzeba podkreślić, że plan prezentowanych analiz jest przekrojowy, a nie longitudinalny – w rzeczywistości część zjawisk diagnozowana była *ex post*. Retrospektywa ogranicza moc formułowanych wniosków i interpretacji przyczynowych. Przyczynowość nie jest w tych badaniach dowodzona – testowany jest jedynie założony model przyczynowy pod względem jego dopasowania do macierzy kowariancji poszczególnych zmiennych. Analiza ścieżek sprawdza tylko, czy testowany model teoretyczny, zakładający relacje przyczynowe w danym zestawie zmiennych, jest możliwy (o ile jest dobrze dopasowany do danych), czy raczej jest mało prawdopodobny (jeśli jest słabo dopasowany) (Konarski, 2010).

Podstawy teoretyczne

Resilience jest konstruktem teoretycznym dobrze opisanym w literaturze, a w ostatnich latach bardzo popularnym (Ostaszewski, 2014; Borucka Ostaszewski 2008; Masten 2001; Luthar, Cicchetti, Becker, 2000). Ogromna liczba badań nad *resilience*

pozwala naświetlić związane z nim zjawiska z różnych perspektyw i znajdować argumenty teoretyczne i empiryczne dla ich interpretacji, toteż w dyskursie naukowym wokół tego zagadnienia pojawiają się pewne kontrowersje. Część z nich dotyczy kwestii fundamentalnej – samej natury konstruktu. Badacze spierają się o to, czy *resilience* należy pojmować jako 1) proces pozytywnej adaptacji, 2) wynik tego procesu, czy może raczej 3) właściwość osobniczą lub zbiór takich właściwości (Borucka, Ostaszewski, 2008). Zasadniczo uważam ten spór za nieco jałowy, gdyż pozytywne właściwości osobnicze z definicji muszą być predyktywne dla zdrowia i przystosowania, a dobrostan człowieka, podobnie jak cechy indywidualne, które go determinują, wynika z pozytywnego przebiegu rozwoju i uczenia się. Nie ma więc nic niepokojącego w ujmowaniu *resilience* w kategoriach indywidualnej zdolności do pozytywnej adaptacji. Wręcz przeciwnie – takie dyspozycyjne ujęcie jest użyteczne przynajmniej z dwóch powodów. Po pierwsze, możemy działaniami psychometrycznymi identyfikować osoby, które są predysponowane do efektywnego radzenia sobie z problemami (oraz takie, którym takich predyspozycji brakuje), choćby po to, by pogłębiać wiedzę na temat ich funkcjonowania – sprawdzić od czego zależy, czym skutkuje lub choćby tylko z czym koreluje określony sposób funkcjonowania. Po drugie, mierząc tego rodzaju zdolność przynajmniej w dwóch momentach czasowych, mamy możliwość ocenić zmianę – postęp (lub regres) w ontogenezie lub/i w wyniku podjętej interwencji wychowawczej czy terapeutycznej.

Wiele koncepcji psychologicznych posługuje się konstruktami, które taką indywidualną zdolność adaptacyjną człowieka zakładają, opisują i wyjaśniają. W pierwszej kolejności wymienię koncepcję *salutogenezy* Aarona Antonovsky'ego (2005) z *poczuciem koherencji* jako centralnym pojęciem, opisującym w istocie zdolność do owocnego korzystania z wszelkich zasobów adaptacyjnych. Z salutogenezą dość mocno koresponduje koncepcja twardości (*hardiness*) (Kobasa, 1979; Khoshaba, Maddi, 1999). Powyższe koncepcje wyjaśniają zdolność efektywnego radzenia sobie ze stresem i przeciwnościami losu. Każda z nich przypisuje szczególne znaczenie współwystępowaniu trzech zasobów – poznawczych w swej naturze. W koncepcji A. Antonovsky'ego (2005) są to poczucia: sensowności, zrozumiałości i sterowalności zdarzeń, składające się na jedną kluczową kategorię – *poczucie koherencji*. W koncepcji Suzanne C. Kobasy (1979) zestaw cech jest nieco inny, choć można dopatrzyć się odpowiedniości do pojęć pochodzących z salutogenezy. Osoby twarde psychicznie posiadają trzy ogólne właściwości: 1) przekonanie, że mogą kontrolować lub wpływać na doświadczane wydarzenia (kontrola), 2) zdolność do odczuwania głębokiego zaangażowania lub oddania się czynnościom swojego życia (zaangażowanie) oraz 3) postrzeganie zmian życiowych jako ekscytującego wyzwania dla dalszego rozwoju (wyzwanie).

Inną wpływową koncepcją, która akcentuje rolę zasobów indywidualnych jednostki, jest teoria *pozytywnego rozwoju młodzieży*. Zakłada ona, że kluczowe dla pro-

duktywnego z perspektywy indywidualnej i społecznej uczestnictwa w świecie jest rozwinięcie w procesie rozwojowym pięciu kluczowych właściwości tzw. pięciu C (*five C's*). Nazwa wzmiankowanego zestawu cech wynika z tego, że wszystkie one po angielsku mają nazwy rozpoczynające się na tę literę (Lerner, Phelps, Forman, Bowers, 2009; Lerner, Almerigi, Theokas, Lerner, 2005; zob. też: Ostaszewski, 2014). Cechy, o których mowa, to kompetencja – przede wszystkim poznawcza (*competence*), siła charakteru (*character*), zdolność troszczenia się, opiekowania się innymi (*caring/compassion*), zdolność budowania relacji z innymi (*connection*), wiara w siebie (*confidence*). Koncepcja zakłada, że zestaw tych pozytywnych właściwości kształtowany jest w procesie rozwojowym stymulowanym udziałem jednostki w konstruktywnej społecznie aktywności.

Można również wskazać na teorię rozwoju psychospołecznego Erika Eriksona (1980, 1965, 1950). Ona również zawiera wyszczególnienie kompetencji osobistych, nazwanych cnotami (*virtues*), które w rozwojowym procesie nakładają się na siebie „cebulkowo" w wyniku konstruktywnego rozwiązywania konfliktów przypisanych do kolejnych faz rozwoju, prowadząc ostatecznie do wytworzenia się silnego ego (*ego-strength*). W świetle tej teorii można uznać, że zdolność pozytywnej adaptacji należy rozpatrywać w kontekście zadań rozwojowych typowych dla fazy rozwoju, w której znajduje się podmiot; zdolność ta jest wyznaczona przebiegiem rozwiązywania zadań poprzednich faz rozwojowych, a sama wyznacza rozwiązywanie zadań faz kolejnych. Jeśli uznać, że resilience-cecha rozwija się głównie do adolescencji, to z koncepcji E. Eriksona wynika, że po drodze – dokładnie w podanej kolejności – jednostka musi rozwinąć w sobie pięć kluczowych kompetencji (cnót): nadzieję, wolę, stanowczość, kompetencję i wierność.

Podobnych konstrukcji teoretycznych można znaleźć znacznie więcej. Pomijam ich wyliczanie, gdyż podane wyżej koncepcje wystarczająco uzasadniają poszukiwanie w samym człowieku zasobów, które pozwalają mu radzić sobie z trudną materią życia. Szerszy zestaw podałem w innym miejscu (Kwiatkowski, 2016, 2019). Wspomnę tylko o jednym bardzo ważnym konstrukcie teoretycznym – o mądrości. Pojęcie to jest stare jak filozofia (czyli nauka, z której się wywodzi i która ma ją w swojej nazwie – umiłowanie mądrości), lecz przez psychologię bywa nieco zaniedbywane. Przez pedagogikę – również. Moim zdaniem niesłusznie, gdyż niesie ono mnóstwo treści związanych z jego wielowymiarowością. Jak to zwykle bywa w naukach społecznych – wokół mądrości również mamy wiele kontrowersji. Co do jednego różni badacze pozostają jednak zgodni – sprawdzianem mądrości są trafne decyzje człowieka, pozwalające określić jego funkcjonowanie w świecie jako optymalne z różnych punktów widzenia. Taka zdolność godzenia, równoważenia różnych perspektyw jest wyeksponowana w koncepcji mądrości Roberta J. Sternberga (1998, 1990). Jednostka musi uwzględniać w swoich decyzjach różne perspektywy czaso-

we (bezpośrednie i odległe konsekwencje działania) i poznawcze (dostrzegać ramy intrapersonalne, interpersonalne i ekstrapersonalne swoich decyzji) oraz społeczno-moralne (godzić interes własny z działaniem dla dobra ludzi lub społeczności). Koncepcja ta poza definicją mądrości dostarcza jeszcze informacji o samoregulacyjnych konotacjach tego pojęcia. Mądrości sprzyja wiele atrybutów, które zdecydowanie wykraczają poza sferę poznawczą. Większość z nich łączy się z regulacją emocji i kierowaniem zachowaniem. Ten wątek zbliża ujęcie mądrości przez R.J. Sternberga do teorii inteligencji emocjonalnej (Goleman, 2012; Salovey i Mayer, 1990). Nic zresztą dziwnego – R.J. Sternberg jest jednym z najbardziej wpływowych badaczy zjawiska inteligencji, w tym tzw. inteligencji praktycznej, która jest bliska znaczeniowo mądrości. W tym miejscu warto dostrzec ważny dla psychologii wątek relacji między poznaniem a emocjami (słynny spór Richarda Lazarusa z Robertem Zajoncem, o to co w regulacji aktywności człowieka jest pierwotne – poznanie czy afekt). Współcześnie już nikt nie przeciwstawia emocji i poznania. Bada się natomiast to, w jaki sposób myślenie i przeżywanie mogą się wzajemnie wspierać i uzupełniać w procesach generowania decyzji ważnych dla adaptacji. Założenie komplementarnej roli poznania i afektu w regulacji zachowania jest podłożem mojej koncepcji *resilience-cechy jako fuzji odporności i mądrości*. Koncepcja ta została przedstawiona w dwóch publikacjach zwartych (Kwiatkowski, 2019, 2016).

Wszystkie moje prace nad koncepcją resilience-cechy uwzględniały znaczenie pozytywnych doświadczeń w rodzinie generacyjnej jako czynnika związanego z budowaniem zdolności pozytywnej adaptacji (fuzji odporności i mądrości). Związek pozytywnych doświadczeń w rodzinie generacyjnej z resilience-cechą, ujawnia się obok związku bazalnych cech osobowości (model wielkiej piątki) z resilience-cechą (Kwiatkowski, 2019).

Pozytywne właściwości środowiska wychowawczego rodziny generacyjnej obejmuję „parasolem" pojęciowym, używając terminu *funkcjonalność wychowawcza rodziny generacyjnej*. Ten konstrukt, analogicznie do resilience-cechy, opisany jest w mojej koncepcji jako fuzja dwóch właściwości. W tym przypadku są to względnie trwałe właściwości środowiska rodzinnego. Pierwszą z tych cech jest *zdolność adaptacyjna systemu rodzinnego* rozumiana jako efektywne radzenie sobie rodziny z problemami życia i umiejętne korzystanie z dostępnych zasobów w konstruktywnej atmosferze współdziałania. W literaturze ten aspekt funkcjonowania rodziny jako systemu można odnaleźć w konstruktach adaptacyjności, spójności i komunikacji w rodzinie (Olson, 2011) a niektórzy badacze używają pojęcia resilience rodziny (Walsh, 2016; Henry, Morris, Harrist, 2015). Druga właściwością kluczową jest jakość celowych oddziaływań wychowawczych rodziców na dziecko, którą można sprowadzić do pojęcia autorytatywnego wychowania, zaproponowanego przez Dianę Baumrind (2013, 1991) czy Nancy Darling i Roberta J. Steinberga (1993). Wycho-

wanie autorytatywne opiera się na dwóch fundamentach: 1) bliskości emocjonalnej między rodzicami a dzieckiem oraz 2) adekwatnej i skutecznej kontroli rodziców nad zachowaniem dziecka. Autorytet rodzicielski jest generowany z jednej strony przez ciepło, dawanie oparcia i poszanowanie autonomii dziecka, lecz równie ważna jest umiejętna, niegodząca w relacje z dzieckiem, ale efektywna kontrola, co wydaje się szczególnie istotne w adolescencji (Steinberg, Elmen, Mounts, 1989), ze względu na zwiększoną skłonność adolescentów do zachowań ryzykownych (Steinberg, 2008). Autorytatywne wychowanie jest jednak ważne również we wcześniejszych fazach rozwoju, ponieważ sprzyja budowaniu więzi dziecka z rodziną.

Na podstawie wyników własnych badań (Kwiatkowski, 2019) przyjmuję, że autorytatywne wychowanie oraz zdolność adaptacyjna systemu rodzinnego idą w parze, a obie te właściwości w sprzężeniu wzajemnym tworzą warunki do nabywania zdolności pozytywnej adaptacji na drodze uczenia się z własnych doświadczeń w rodzinie oraz obserwacji konstruktywnych zachowań rodziców. W badaniach przedstawionych w empirycznej części niniejszego opracowania *funkcjonalność wychowawcza rodziny pochodzenia* jest usytuowana jako zmienna niezależna, obok *hipersensytywnej osobowości*. Było dla mnie interesujące porównanie roli obu czynników, w tym sprawdzenie, który z nich ma większą bezpośrednią i pośrednią – predyktywność względem pozostałych zmiennych testowanego modelu. Resilience-cecha (zdolność pozytywnej adaptacji) została ustawiona jako zmienna pośrednicząca pomiędzy funkcjonalnością rodziny i hipersensytywnością a przystosowaniem zawodowym.

Przystosowanie zawodowe bywa w literaturze bardzo różnie określane. Zwykle jednak sprowadza się je do pewnej równowagi między pracownikiem a środowiskiem pracy. Można powiedzieć, że w sytuację pracy pracownik wnosi oczekiwania i własne kompetencje, a środowisko pracy wnosi wymagania roli zawodowej oraz gratyfikacje możliwe do uzyskania w wyniku wykonywania pracy (Dawis, Lofquist, Weiss, 1968). Jeśli pracownik postrzega gratyfikacje jako zgodne z oczekiwaniami, a jego kompetencje odpowiadają wymaganiom środowiska pracy, to mówimy o dobrym przystosowaniu (dopasowaniu indywidualno-środowiskowym). Jeśli wskazane wyżej odpowiedniości nie mają miejsca, to mamy do czynienia ze złym przystosowaniem (słabym dopasowaniem indywidualno-środowiskowym). Złe przystosowanie można rozpatrywać w wymiarze subiektywnym i obiektywnym. Z punktu widzenia samopoczucia pracownika kluczowy jest aspekt subiektywny, a więc rozmijanie się oczekiwań z postrzeganą rzeczywistością zawodową. Istniej kilka wątków, które z tej perspektywy są kluczowe. Wymieniają je Michael Leiter i Christina Maslach (2004), opisując własne narzędzie do pomiaru stresu zawodowego. Te kluczowe aspekty to poziom obciążenia pracą, zakres wpływu pracownika na ilość i sposób wykonywania pracy, nagrody uzyskiwane z tytułu pracy, sprawiedliwe traktowanie w pracy, klimat relacji międzyludzkich, zgodność pracy z wartościami. Autorzy układają te czyn-

niki w strukturę powiązań, która ma wyjaśniać zjawisko wypalenia zawodowego, rozumianego jako współwystępowania trzech fenomenów – wyczerpania, cynizmu i nieefektywności. Struktura ścieżkowa zweryfikowana w badaniach empirycznych sprowadza się do kontroli (podmiotowego wpływu na własna pracę) jako zmiennej egzogenicznej. Ta zmienna wyznacza poziom obciążenia psychicznego pracą (im mniejsza kontrola, tym większe prawdopodobieństwo przeciążenia w tym zakresie). Wyznacza ona również trzy inne obszary pracy zawodowej, w których deficyty lub nieadekwatności postrzegane przez jednostkę mogą tworzyć stres. Tymi „zapalnymi" obszarami są: nagrody, sprawiedliwe traktowanie i relacje międzyludzkie. Nieadekwatność w każdej z tych sfer prowadzi do poczucia nierealizowania wartości w pracy (i poprzez pracę). Finalnie – wysoki poziom obciążenia pracą generuje wyczerpanie, a niezgodność pracy z wartościami generuje wyczerpanie, cynizm i poczucie nieskuteczności. Dodatkowo te trzy zmienne tworzą łańcuch przyczynowy, zgodnie z podaną kolejnością. Z punktu widzenia celów niniejszej pracy wystarczy jednak dość ogólne stwierdzenie, że napięcia w relacji indywidualno-środowiskowej tworzą stres, a stres długo utrzymujący się (co oznacza, że jednostka nie kontroluje go w stopniu wystarczającym) prowadzi do wypalenia zawodowego.

W niniejszym opracowaniu wypalenie zawodowe będzie przedmiotem wyjaśnień (zmienna zależną). Będzie ono traktowane jako konsekwencja chronicznego braku dopasowania między pracownikiem a środowiskiem pracy. Wilmar Schaufeli, Steffie Desart i Hans De Witte (2020) zaproponowali bardziej rozbudowaną konceptualizację wypalenia, aniżeli klasyczne ujęcie C. Maslach (1998, 1993). C. Maslach w wypaleniu postrzega trzy składniki – wyczerpanie, depersonalizację/cynizm i obniżone poczucie dokonań/kompetencji. W ujęciu W. Schaufeli'ego i współautorów komponentów wypalenia jest sześć – cztery z nich mają znaczenie centralne w koncepcji (wyczerpanie, dystansowanie się, zaburzenia poznawcze, zaburzenia emocjonalne), a dwa komponenty tylko uzupełniają obraz wypalenia (skargi psychologiczne i somatyczne). Zdaniem autorów wypalenie odzwierciedla dwa silnie powiązane aspekty – niezdolność do sensownej aktywności zadaniowej (wyczerpanie, dysfunkcje poznawcze, dysfunkcje emocjonalne) oraz nieskłonność do angażowania się w taką aktywność (dystansowanie się).

Wśród zmiennych, które warto wziąć pod uwagę, oceniając przystosowanie zawodowe, jest nie tylko wypalenie. Warto również ocenić jego źródło, czyli poziom niedopasowania między pracownikiem a środowiskiem pracy. Koncepcja sześciu obszarów życia zawodowego M. Leitera i C. Maslach (2004) byłaby tu zdecydowanie na miejscu. Zrezygnowałem z niej jednak na rzecz transteoretycznego podejścia do zagadnienia, uwzględniającego podobne zjawiska, lecz bez wyodrębniania osobnych wymiarów do analizy. Słowem – w moich badaniach oceniane będzie ogólne niedopasowanie między pracownikiem a pracą.

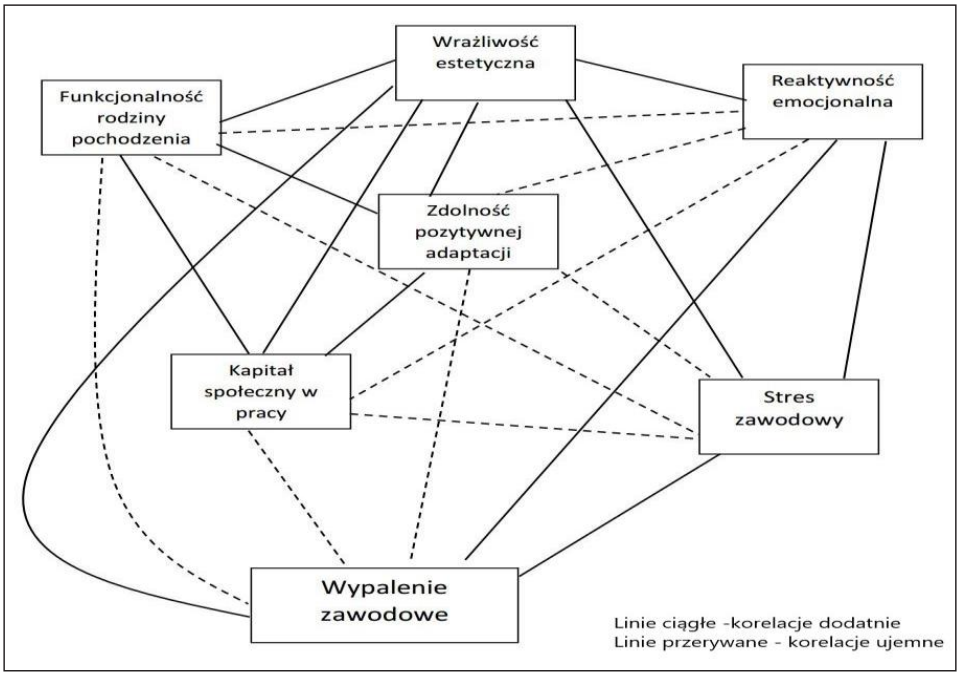
Analizując nieprzystosowanie w pracy, zwrócę uwagę na jeszcze jeden jego aspekt podnoszony w wielu koncepcjach. Mam na myśli fakt, że środowisko pracy to nie tylko źródło wymagań, zadań czy obciążeń, lecz także źródło zasobów, które pracownik może wykorzystać w celu poradzenia sobie z obciążeniami zawodowymi (Kwiatkowski, 2019). Niektóre koncepcje stresu zawodowego zwracają uwagę na relacje społeczne w miejscu pracy jako ważny mediator lub moderator w relacjach między stresorami, stresem i następstwami stresu (Karasek, Theorell, 1990; Borucki 1977). W moich własnych badaniach (Kwiatkowski, 2019) analizowałem rolę wsparcia płynącego ze środowisku pracy i spoza środowiska pracy w ścieżkach przyczynowych wypalenia zawodowego. Pozwoliły one ustalić, że wsparcie spoza pracy ma znaczenie marginalne, podczas gdy wsparcie dostępne w środowisku pracy (od przełożonych i od współpracowników) ma związek z poziomem obciążenia psychicznego w pracy, a ono samo zależy od nasilenia indywidualnej zdolności pozytywnej adaptacji. Wyniki wzmiankowanych badań pozwalają traktować zdolność pozytywnej adaptacji (resilience-cechę) jako źródło umiejętności skutecznego organizowania sobie warunków pracy sprzyjających rozwojowi zawodowemu, ograniczania stresu, odporności na stres i redukowania jego niekorzystnych skutków.

Ostatecznie zatem konstrukt (nie)przystosowania zawodowego został rozłożony na trzy zmienne: stres zawodowy, kapitał społeczny środowiska pracy i wypalenie zawodowe. Są to zmienne powiązane wzajemnie, a hipotetyczny układ tych powiązań jest w świetle teorii oczywisty – wypalenie jest konsekwencją stresu zawodowego i deficytu kapitału społecznego w pracy. Zapewne również stres zawodowy i kapitał społeczny łączy relacja – można bowiem przypuszczać, że deficyt kapitału społecznego wzmaga stres zawodowy (Kwiatkowski, 2019).

Problemy i hipotezy

Badania miały odpowiedzieć na pytania o związki, jakie zachodzą między funkcjonalnością wychowawczą rodziny pochodzenia, nadwrażliwą osobowością i resilience-cechą (zdolnością do pozytywnej adaptacji) a przystosowaniem zawodowym, rozdzielonym na trzy powiązane konstrukty – stres zawodowy, kapitał społeczny w pracy i wypalenie zawodowe. Pomijam bardziej dokładne przedstawianie problemów, gdyż nie wniesie ono nic poza tym, co może dać sformułowanie hipotez. Wszystkie hipotezy do weryfikacji zostały niżej przedstawione graficznie. Rysunek zawiera wszystkie możliwe relacje pomiędzy zmiennymi uwzględnionymi w analizach oraz wskazuje na oczekiwany znak korelacji między nimi. Przypuszczam, że dwie zmienne opisujące hipersensytywność mogą mieć odmienne relacje z resiliencją i przystosowaniem zawodowym. Spodziewam się zatem, że *nadreaktywność emocjonalna* będzie kore-

lować ujemnie ze zdolnością pozytywnej adaptacji i kapitałem społecznym w pracy, ale dodatnio z poziomem stresu zawodowego i wypalenia, podczas gdy *wrażliwość na subtelne i estetyczne bodźce* może korelować dodatnio z wymienionymi wyżej czterema zmiennymi. Sądzę, że o ile nadreaktywność emocjonalna zasadniczo utrudnia przystosowanie, o tyle wrażliwość estetyczna, choć może wiązać się z większą wrażliwością na stres, to w pewnych okolicznościach może ujawniać swoją pozytywną stronę w postaci większej refleksyjności i wrażliwości interpersonalnej. Te zaś mogą pomagać w procesach adaptacji. Funkcjonalność wychowawcza rodziny generacyjnej w moim przekonaniu powinna dodatnio korelować ze zdolnością pozytywnej adaptacji i kapitałem społecznym w pracy, a ujemnie korelować ze stresem zawodowym oraz wypaleniem zawodowym. Spodziewam się, że zdolność pozytywnej adaptacji będzie skorelowana ujemnie ze stresem zawodowym i wypaleniem zawodowym oraz dodatnio z kapitałem społecznym w miejscu pracy. Wreszcie kapitał społeczny w pracy miałby ujemnie korelować z wypaleniem zawodowym, a stres zawodowy z wypaleniem zawodowym korelować powinien dodatnio.



Rysunek 1. Hipotetyczne relacje między zmiennymi uwzględnionymi w testowanym modelu etiologicznym wypalenia. Źródło: Opracowanie własne.

Miary

Funkcjonalność wychowawcza rodziny generacyjnej była mierzona narzędziem własnej konstrukcji. Jest to zmodyfikowana wersja narzędzia wcześniej stosowanego w badaniach (Kwiatkowski, 2017, 2016a). Modyfikacja polegała na dodaniu dwóch nowych pozycji do zestawu. Jej powodem były niezbyt dobre (choć akceptowalne) wartości jednego z indeksów dopasowania (RMSEA) uzyskiwane w poprzednich analizach dla struktury jednoczynnikowej. Dodanie dwóch nowych pozycji miało umożliwić zastąpienie problematycznych itemów nowymi, lepiej dopasowanymi do pozostałych z zestawu. Konfirmacyjna analiza czynnikowa tym razem przyniosła jednak zadowalające wskaźniki dopasowania już dla pierwotnej skali (12 itemów) i nieco lepsze dla zestawu 14 itemów. W tej sytuacji zdecydowałem o użyciu wersji 14-itemowej, wychodząc z założenia, że 1) nowe pozycje wzbogacają treściowo skalę, 2) wydłużenie skali przyczyni się do wzrostu jej rzetelności, 3) mało prawdopodobne jest, że zabieg ten mógłby zmniejszyć trafność pomiaru. Rzetelność wewnętrzna nowej wersji skali określona współczynnikiem Cronbacha jest bardzo wysoka (0,95).

Hipersensytywność, albo inaczej osobowość wrażliwa, była mierzona najbardziej popularnym narzędziem do pomiaru tej cechy, a właściwie zestawu cech (Aron, Aron, 1997; Baryła-Matejczuk, 2019). Skorzystałem z własnego tłumaczenia tego kwestionariusza. Zawiera on 27 pytań, które pierwotnie były traktowane jako jednowymiarowy zestaw, lecz w kolejnych opracowaniach ujawniały różne warianty struktury czynnikowej (Baryła-Matejczuk, 2019). Jednym z tych wariantów było rozbicie puli itemów na trzy składowe odzwierciedlające pobudliwość emocjonalną, podatność na przestymulowanie oraz wrażliwość na subtelne/estetyczne bodźce. Dwa pierwsze wymiary zdają się odpowiadać konstruktowi reaktywności w koncepcji temperamentu Jana Strelaua (1985), a ściślej dwóm kluczowym wskaźnikom tej cechy – usytuowaniu progu wrażliwości i progu wydolności systemu nerwowego. Można się spodziewać, że te wymiary są relatywnie silniej skorelowane między sobą, a względnie słabiej z trzecim wymiarem. Analiza czynnikowa wykonana przeze mnie na zestawie pozycji kwestionariusza uzasadniała wyodrębnienie dwóch wymiarów. Pierwszy zawierał pytania dotyczące łatwości pobudzenia i łatwości ulegania przestymulowaniu, a drugi opisywał wrażliwość na subtelne bodźce, w tym bodźce natury estetycznej. Te dwa wymiary – najlepiej przystające do zebranych danych empirycznych – uwzględniłem zatem w dalszych analizach. Przeprowadziłem konfirmacyjną analizę czynnikową dla rozwiązania dwuczynnikowego z założeniem skorelowania czynników. Wskaźniki dopasowania okazały się zadowalające (RMSEA = 0,06; CFI = 0,95) i wyraźnie lepsze niż wskaźniki dla rozwiązania jednoczynnikowego (RMSEA = 0,13; CFI = 0,87). Obie podskale charakteryzowała zadowalająca rzetelność wewnętrzna. Wskaź-

niki alfa Cronbacha dla skal nazwanych reaktywnością emocjonalną i wrażliwością estetyczną – wyniosły odpowiednio 0,81 i 0,79.

Resilience-cecha (zdolność pozytywnej adaptacji) została zmierzona kwestionariuszem autorstwa Gaila Wagnild, zaadaptowanego w wersji polskiej przez Janusza Surzykiewicza, Karola Konaszewskiego i Gaila Wagnilda (2019). Jest to narzędzie renomowane z wieloma adaptacjami językowymi. W wersji podstawowej skala jest dłuższa, gdyż zawiera 25 itemów, które można podzielić na kilka wymiarów, chociaż w użyciu jest zwykle struktura jednowymiarowa (Wagnild, Young, 1993). Takie stosowanie skali jest szczególnie zalecane w odniesieniu do jej krótszej wersji, zbudowanej z 14 itemów. Wykorzystałem tę właśnie skróconą wersję. W populacji objętej moimi badaniami wykonałem analizę czynnikową skali metodą czynników głównych, która przyniosła rozwiązanie jednoczynnikowe, wyjaśniające 46% wariancji. Przeprowadziłem też konfirmacyjną analizę czynnikową dla rozwiązania jednoczynnikowego. Indeksy dopasowania wskazują na niezbyt dobre dopasowanie (RMSEA = 0,098; CFI = 0,92). Oznacza to, że skala może wymagać pewnych ulepszeń. Współczynnik Cronbacha określający rzetelność wewnętrzna skali jest bardzo wysoki – wynosi 0,91. Oznacza to, że pozycje skali tworzą jeden względnie spójny wymiar, choć gdyby się przyjrzeć poszczególnym itemom, to niektóre mogłyby nieco odstawać od pozostałych (analiza reszt wskazuje, że problematyczne mogą być pozycje 4 i 13).

Stres zawodowy został zmierzony kwestionariuszem, który treściowo nawiązywał do amerykańskiej skali „Stres w Miejscu Pracy" (*Workplace Stress Scale. The Marlin Company and the American Institute of Stress*) oraz do koncepcji sześciu obszarów pracy zawodowej (Leitera, Maslach, 2004), lecz zawierał twierdzenia własnego pomysłu. Eksperymentalną wersję narzędzia, zbudowaną z ośmiu itemów, poddano eksploracyjnej analizie czynnikowej, która przyniosła rozwiązanie jednoczynnikowe. Pojedynczy czynnik wyjaśniał 34% wariancji. Analiza konfirmacyjna wykazała jednak nieakceptowalne indeksy dopasowania (RMSEA = 0,17; CFI = 0,85). Analiza czynnikowa metodą głównych składowych sugerowała rozwiązanie dwuczynnikowe, jednak hierarchiczna analiza czynników ukośnych ujawniła strukturę hierarchiczną z jednym czynnikiem wtórnym, obok dwóch pierwotnych. Oznacza to, że z pewną ostrożnością można traktować skalę jako jednowymiarową. Wskaźnik wewnętrznej rzetelności dla takiego rozwiązania jest zadowalający (alfa Cronbacha = 0,80). Kapitał społeczny w pracy. Krótka skalę mierzącą te postać kapitału zaczerpnąłem z pracy fińskich badaczy (Kouvonen, Kivimäki, Vahtera i in., 2006). Autorzy swoje narzędzie odnieśli głównie do koncepcji kapitału społecznego Roberta Putnama (1993) i Jamesa Colemana (1988). Kapitał społeczny w pracy oznacza uczestnictwo w trwałych relacjach w środowisku pracy, które pozwalają obdarzać zaufaniem przełożonych i współpracowników oraz doznawać poczucia wspólnoty. W takim ujęciu kapitał społeczny jest więc czymś więcej niż dostępnością wsparcia czy zasobnością sieci

społecznej jednostki. Uznałem, że tak rozumiany kapitał społeczny może wiązać się ze stresem i wypaleniem – redukować te zjawiska. W próbie objętej moim badaniem analiza czynnikowa dla zestawu ośmiu itemów Skali Kapitału Społecznego w Pracy przyniosła rozwiązanie jednoczynnikowe, wyjaśniające 61% wariancji. Rzetelność wewnętrzna omawianej skali jest wysoka (alfa Cronbacha = 0,92). Konfirmacyjna analiza czynnikowa pozwoliła jednak ocenić dopasowanie modelu jednoczynnikowego jako bardzo słabe (RMSEA = 0,26; CFI = 0,83). Analiza reszt w analizie czynnikowej pozwoliła ustalić, że problematyczne mogą być pozycje 1 i 8 skali (obie dotyczą relacji z przełożonym). Usunięcie tych pozycji z puli przyniosło bardzo dobre dopasowanie zredukowanego zestawu (RMSEA = 0,024; CFI = 0,99). Trudno zinterpretować niespójność itemów opisujących relację z przełożonymi z pozostałymi pozycjami – być może w grę wchodzi zagrożenie związane z wypowiadaniem się pracowników o ich przełożonych. Zdecydowałem o pozostawieniu problematycznych itemów w strukturze narzędzia, gdyż wsparcie płynące od przełożonych to w miejscu pracy wartość bardzo istotna, usunięcie tych pozycji z puli zubożyłoby treść narzędzia. Nie bez znaczenia był też fakt, że po obliczeniu korelacji pierwotnej i skróconej wersji skali z pozostałymi zmiennymi uwzględnionymi w badaniu okazało się, że różnią się one nieznacznie (najwyższa różnica wyniosła 0,02).

Wypalenie zawodowe

Wypalenie zawodowe w tej pracy rozumiane jest, za W. Schaufelim (2017; por. Schaufeli, Taris, 2005), jako syndrom czterech zasadniczych (osiowych) oraz dwóch dodatkowych (brzeżnych) grup symptomów. Pierwsza grupa obejmuje wyczerpanie, dystansowanie, zaburzenia w sferze poznawczej i zaburzenia w sferze emocjonalnej. Trzy z nich opisywane są jako symptomy niezdolności do wysiłku w pracy, a jeden – dystansowanie się – odzwierciedla niechęć, nieskłonność do zaangażowanej aktywności w pracy. Warto zauważyć, że z klasycznego ujęcia Ch. Maslach nie uwzględniono poczucia skuteczności własnej pracownika czy samooceny kompetencji zawodowej, dodano zaś zaburzenia w obszarze poznawczym (spowolnienie, dekoncentracja, błędy decyzyjne itp.) oraz kontroli procesów afektywnych. Dwa dodatkowe czynniki opisują „skargliwość" psychiczną (obniżony nastrój, lęki itp.) oraz psychosomatyczną. Autorzy narzędzia znanego jako BAT (*Burnout Assessment Tool*) przedstawili analizy czynnikowe, z których wynika przyporządkowanie itemów do powyższych kategorii.

Przeprowadziłem analizę czynnikową narzędzia w wersji polskiej (własne tłumaczenie) w celu zweryfikowania oryginalnej struktury; okazało się, że wyodrębnia ona jeden czynnik mniej niż w wersji źródłowej, gdyż dwie skale dodatkowe połączyły się w jedną, opisującą ogólną „skargliwość" psychiczną i somatyczną jednostki. Uznając,

że ten ostatni czynnik (a w oryginalnej wersji dwa odpowiadające mu czynniki) odzwierciedla zjawiska powiązane z wypaleniem, lecz nie tożsame z nim, zdecydowałem o wyłączeniu tychże z analiz. Wartości czterech zasadniczych podskal wypalenia poddałem analizie czynnikowej. Jeden czynnik ujawnił się w tej analizie. Wyjaśniał on 66% wariancji. Uznałem więc, że uzasadnione jest zagregowanie czterech podskal w jedną miarę, określającą ogólny poziom wypalenia zawodowego. Obliczyłem wskaźniki rzetelności dla ogólnego wyniku skali BAT – były bardzo dobre (alfa Cronbacha = 0,93).

Próba

Osoby badane miały spełnić warunek zatrudnienia od minimum pięciu lat, a w obecnym miejscu przynajmniej od roku. Próba była kompletowana metodą śnieżnej kuli. Respondenci mieli za zadanie wypełnić ankietę elektroniczną oraz poprosić o to swoich znajomych. Zalecono kierowanie próśb do takiej samej liczby kobiet i mężczyzn. Osoby, które znalazły się w puli, lecz nie spełniły kryteriów doboru, eliminowano z próby na podstawie metryczki. Ostatecznie udało się w ten sposób uzyskać kompletnie wypełnione ankiety od 622 respondentów. Większość próby stanowiły kobiety (381, czyli 62%). Blisko 77% respondentów deklarowało życie w związku małżeńskim lub w stałym związku nieformalnym. Mieszkańcy wsi stanowili 24% próby, a mieszkańcy miast powyżej 100 tys. mieszkańców – 34%. Blisko 32% respondentów w swojej pracy kierowało innymi ludźmi. Własną firmę prowadziło 10% osób badanych. Status osoby z niepełnosprawnością deklarowało 3% respondentów. Niespełnienie warunku losowości doboru respondentów oszacowania mogą być obarczone błędem niemożliwym do precyzyjnego oznaczenia. Duża liczebność próby nie redukuje tego błędu, więc interpretacje muszą być ostrożne.

Rezultaty badań

Pierwszej części opisu materiału badawczego przedstawione będą zaobserwowane w próbie korelacje między zmiennymi. W drugiej odsłonie materiału badawczego będą zaprezentowane wyniki analizy ścieżek dla powiązań między zmiennymi z podanego zestawu. Zakładam w niej mediacyjną rolę resilience-cechy w relacjach pomiędzy funkcjonalnością wychowawczą rodziny generacyjnej i hipersensytywnością a stresem zawodowym i kapitałem społecznym w pracy oraz wypaleniem zawodowym.

W tabeli 1 przedstawiono korelacje między zmiennymi. Pomijam prezentację statystyk opisowych. Ograniczę ten wątek do podania informacji o rozkładach zmien-

nych. Poszczególne zmienne charakteryzowały się akceptowalnymi wskaźnikami skośności i kurtozy – standaryzowane wartości tych statystyk mieściły się w granicach od -1,98 do 1,59 (a więc w zalecanym przedziale od -2 do +2). Stwierdzenie relatywnie niewielkich odchyleń od normalności rozkładów umożliwiło zastosowanie parametrycznego współczynnika korelacji Pearsona oraz później posłużenie się analizą ścieżek bez transformowania danych czy stosowania metody niewrażliwej na rozkład, ale wymagającej bardzo licznej próby.

Tabela 1
Korelacje Pearsona między zmiennymi z testowanego zestawu

Zmienna (numer)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Funkcjonalność rodziny (1)	1,00	-0,18*	0,14*	0,32*	0,23*	-0,06	-0,23*
Nadreaktywność emocjonalna (2)		1,00	0,13*	-0,28*	-0,28*	0,18*	0,48*
Wrażliwość estetyczna (3)			1,00	0,44*	0,13*	0,08*	-0,13*
Resilience-cecha (4)				1,00	0,35*	-0,04	-0,48*
Kapitał społeczny w pracy (5)					1,00	-0,20*	-0,50*
Stres zawodowy (6)						1,00	0,33*
Wypalenie zawodowe (7)							1,00

* korelacje istotne z $p < 0,05$

Źródło: Opracowanie własne.

Wszystkie z wyjątkiem dwóch korelacji okazały się istotne statystycznie z $p < 0,05$. Nieistotne były korelacje między stresem zawodowym a funkcjonalnością wychowawcza rodziny generacyjnej i resilience-cechą.

Funkcjonalność wychowawcza rodziny korelowała ujemnie z nadreaktywnością emocjonalną i wypaleniem zawodowym, a dodatnio z wrażliwością na subtelne/estetyczne bodźce, resilience-cechą oraz kapitałem społecznym w miejscu pracy. Nadreaktywność emocjonalna korelowała ujemnie funkcjonalnością wychowawczą rodziny generacyjnej, resilience-cechą i kapitałem społecznym w miejscu pracy, a dodatnio z wrażliwością na subtelne/estetyczne bodźce, stresem zawodowym i wypaleniem zawodowym. Wrażliwość na subtelne/estetyczne bodźce korelowała ujemnie tylko z wypaleniem a dodatnio z pozostałymi zmiennymi – funkcjonalnością wycho-

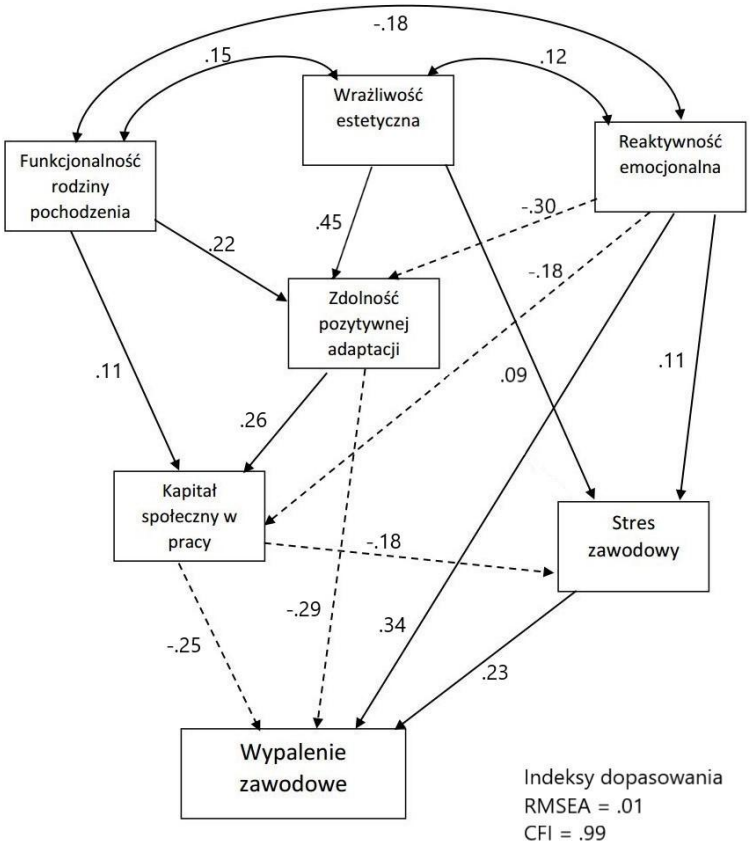
wawczą rodziny, nadreaktywnością emocjonalną, resilience-cechą, resilience-cechą, kapitałem społecznym w pracy oraz stresem w pracy. Resilience-cecha korelowała ujemnie z nadreaktywnością emocjonalną oraz wypaleniem zawodowym, a dodatnio z funkcjonalnością rodziny, wrażliwością na subtelne/estetyczne bodźce i kapitałem społecznym w miejscu pracy. Kapitał społeczny w miejscu pracy był skorelowany ujemnie ze stresem zawodowym i wypaleniem zawodowym, a dodatnio z wszystkimi pozostałymi zmiennymi – funkcjonalnością wychowawczą rodziny, wrażliwością estetyczną i resilience-cechą. Stres zawodowy z kolei był istotnie powiązany z kapitałem społecznym (ujemnie) oraz z nadreaktywnością emocjonalną, wrażliwością estetyczną i wypaleniem (dodatnio). Wypalenie zawodowe – główna zmienna objaśniana w badaniu – było skorelowane ujemnie z funkcjonalnością wychowawczą rodziny, wrażliwością estetyczną, resilience-cechą i kapitałem społecznym a dodatnio z nadreaktywnością emocjonalną i stresem zawodowym.

Przedstawione wyżej korelacje w zestawie zmiennych pozwoliły poszukiwać ukrytej w nich struktury ścieżkowej z założeniami określonych relacji przyczynowych między zmiennymi. Wyniki modelowania strukturalnego wykonanego techniką najwyższej wiarygodności przedstawia poniższy diagram. Wymodelowana struktura ścieżkowa dobrze pasuje do danych empirycznych. Taki wniosek wynika z analizy poszczególnych współczynników ścieżkowych (wszystkie są istotne statystycznie, najniższy z $p < 0,02$) oraz z bardzo wysokich indeksów dopasowania całego modelu (RMSEA = 0,01; CFI = 0,99).

Trzy zmienne w modelu są egzogeniczne (tzn. na mocy przyjętych założeń ich wariancja ma źródła poza modelem). Zmienne te (funkcjonalność wychowawcza rodziny pochodzenia oraz dwa wymiary hipersensytywności – nadreaktywność emocjonalna i wrażliwość estetyczna) są wzajemnie skorelowane, ale korelacje te są słabe. Wszystkie pozostałe zmienne mają status zmiennych endogenicznych, co oznacza, że ich wariancję wyjaśnia przynajmniej jedna zmienna pochodząca z modelu. Wśród zmiennych endogenicznych wypaleniu zawodowemu nadano status zmiennej wynikowej, której wariancję objaśnić miał cały model ścieżkowy. Oznacza to, że pozostałym trzem zmiennym endogenicznym – zdolności pozytywnej adaptacji, kapitałowi społecznemu w pracy i stresowi zawodowemu – przypisany jest status mediatorów relacji między zmiennymi egzogenicznymi a zmienną wynikową. Pomiędzy mediatorami w modelu założono również pewne relacje przyczynowe, co wydłuża łańcuchy przyczynowe prowadzące do wypalenia.

Głównym mediatorem w modelu jest zdolność pozytywnej adaptacji (resilience-cecha), która będąc wyznaczana przez wszystkie trzy zmienne egzogeniczne (wysoką funkcjonalność rodziny, wysoką wrażliwość na subtelne/estetyczne bodźce oraz niską reaktywność emocjonalną), sama wyznacza wysoki poziom kapitału społecznego w miejscu pracy oraz wypalenie zawodowe – bezpośrednio i za pośrednictwem kapitału

społecznego w pracy. Drugim ważnym mediatorem jest poziom stresu zawodowego. Ta zmienna znajduje się pod dodatnim wpływem nadwrażliwości emocjonalnej i wrażliwości na subtelne/estetyczne bodźce oraz ujemnym wpływem kapitału społecznego w miejscu pracy, a sama wyznacza poziom wypalenia zawodowego. Trzecim mediatorem w modelu jest kapitał społeczny w miejscu pracy. Ta zmienna zależy bezpośrednio i za pośrednictwem resilience-cechy od dwóch zmiennych – funkcjonalności wychowawczej rodziny oraz nadreaktywności emocjonalnej (funkcjonalność rodziny pochodzenia sprzyja budowaniu kapitału społecznego w miejscu pracy a nadreaktywność emocjonalna przeszkadza w tym procesie). Pośrednio kapitał społeczny w miejscu pracy wynika też z wrażliwości estetycznej (mediatorem jest wówczas zdolność pozytywnej adaptacji). Wymodelowana struktura zawiera też bezpośrednią, dodatnią zależność wypalenia zawodowego od nadreaktywności emocjonalnej.



Rysunek 2. Rezultaty analiz ścieżek dla modelu objaśniającego źródła wypalenia zawodowego. Źródło: Opracowanie własne.

Wnioski z badań

Badania potwierdziły przyjęte założenie o zdolności pozytywnej adaptacji jako mediatorze w relacjach pomiędzy bazalnymi cechami osobowości (dwa wymiary hipersensytywności) i funkcjonalnością wychowawczą rodziny pochodzenia ocenianą retrospektywnie a przystosowaniem zawodowym badanych respondentów. Ujawniły także niejednorodność hipersensytywności nie tylko w sensie strukturalnym (dwa czynniki w analizie czynnikowej), lecz także w wymiarze funkcjonalnym, gdyż dwa wymiary sensytywności – estetyczny i emocjonalny mogą mieć różne znaczenie w procesach adaptacyjnych. Badania wykazały, że emocjonalna nadwrażliwość może bezpośrednio generować stres zawodowy i sprzyjać wypaleniu, lecz nie sprzyja budowaniu kapitału społecznego jednostki w miejscu pracy oraz nabywaniu indywidualnej zdolności do pozytywnej adaptacji. Wrażliwość na subtelne i estetyczne bodźce wykazuje z kolei bardziej dwoiste konsekwencje. Z jednej bowiem strony może ona sprzyjać stresowi zawodowemu, z drugiej strony może pomagać w nabywaniu zdolności pozytywnej adaptacji (ze wszystkimi pozytywnymi następstwami tejże). Zwraca uwagę, że funkcjonalność wychowawcza rodziny generacyjnej nie ujawniła w modelu ścieżkowym bezpośrednich powiązań ze stresem zawodowym ani z wypaleniem zawodowym. Oznacza to, że jej związki z wypaleniem zawodowym są głównie – jeśli nie wyłącznie – zapośredniczone przez zdolność pozytywnej adaptacji. Związki wrażliwości estetycznej z wypaleniem okazały się również mediowane – przez zdolność pozytywnej adaptacji oraz poziom stresu zawodowego. Nadwrażliwość emocjonalna ujawniła zarówno bezpośredni związek z wypaleniem, jak i relację zapośredniczoną – *via* kapitał społeczny, poziom stresu zawodowego i poziom zdolności pozytywnej adaptacji. Analiza wartości współczynników ścieżkowych pozwala zauważyć, że hipersensytywność w większym stopniu niż funkcjonalność wychowawcza rodziny wyznacza poziom zdolności pozytywnej adaptacji.

Wartości współczynników ścieżkowych pozwalają sądzić, że zasoby indywidualne (zdolność pozytywnej adaptacji) i społeczne (kapitał społeczny w miejscu pracy) mogą swoim pozytywnym „wpływem" równoważyć tendencję do wypalania się pod „wpływem" nadwrażliwości emocjonalnej i stresu zawodowego. Słowo „wpływ" opatrzyłem cudzysłowem, by zaznaczyć, że jest to tylko możliwa interpretacja, ponieważ badania korelacyjne nie pozwalają dowieść przyczynowości. Wyniki moich badań nie poddają w wątpliwość postulowanych w modelu relacji przyczynowych, co jest istotną informacją z punktu widzenia konstruowania koncepcji etiologii wypalenia. Uzyskane rezultaty wspierają myślenie o kluczowej roli kształtowanych w procesie rozwoju osobniczego zasobów indywidualnych (zdolność pozytywnej adaptacji) w redukowaniu podatności na stres i jego następstwa, takie jak wypalenie. Przedstawione analizy nie dają jednak odpowiedzi na pytanie o mechanizm tego wpływu, co

wynika z nieuwzględnienia w badaniu szerszego tła sytuacyjnego. Nie wiadomo, czy mamy do czynienia z mechanizmem równoważenia ryzyka wynikającego z obciążeń doznawanych w sytuacji pracy, czy też modyfikowania/redukowania ryzyka wynikającego z tych obciążeń. Odpowiedź na to pytanie wymaga dalszych badań, z wykorzystaniem procedury badawczej umożliwiającej testowanie efektów interakcyjnych w obszarze zmiennych istotnych dla wypalenia.

Wyniki zaprezentowanych badań pozwalają wnioskować, że etiologia wypalenia oprócz tła sytuacyjnego/organizacyjnego, na które szczególnie zwracają uwagę współcześni badacze (np. Leiter i Maslach, 2004), ma też bardzo istotne tło dyspozycyjne w postaci kształtowania się w ontogenezie *zdolności pozytywnej adaptacji*, mogącej chronić przed degradacją osobowości w wyniku doświadczania trudności w realizacji roli zawodowej.

Bibliografia

Antonovsky, A. (2005). *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia: Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować?* Warszawa: Fundacja IPiN.

Aron, E. (1996). *The highly sensitive person: How to thrive when the world overwhelms you*. New York: Broadway Books.

Aron, E.N. (2002). *The highly sensitive child: Helping our children thrive when the world overwhelms them*. New York: Broadway Books.

Aron, E., Aron, A. (1997). Sensory-processing sensitivity and its relation to introversion and emotionality. *Journal of Personality and Social Psychology*, *73 (2)*, 345-368.

Aron, E., Aron, A., Jagiellowicz, J. (2012). Sensory processing sensitivity: A review in the light of the evolution of biological responsivity. *Personality and Social Psychology Review*, *16 (3)*, 262-282.

Baryła-Matejczuk, M. (2019). Pomiar wysokiej wrażliwości – przegląd dostępnych narzędzi i sposobów pomiaru wrażliwości przetwarzania sensorycznego u dzieci i osób dorosłych. W: Z.B. Gaś (red.), *Profilaktyka zachowań ryzykownych w teorii i praktyce* (ss. 91-104). Lublin: Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie.

Baumrind, D. (2013). Authoritative parenting revisited: History and current status. W: R.E. Larzelere, A. Sheffield, A.W. Harrist (red.), *Authoritative parenting: Synthesizing nurturance and discipline for optimal child development* (ss. 11-34). Washington: American Psychological Association.

Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. W: J. Brooks-Gunn, R.M. Lerner, A.C. Petersen (red.), *The Encyclopedia on adolescence* (ss. 746-758). New York: Garland Publishing.

Borucka A., Ostaszewski K. (2008). Koncepcja resilience: Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia. *Medycyna Wieku Rozwojowego*, *12 (2)*, 587-597.

Borucki, Z. (1977). Krytyczna analiza teorii przystosowania zawodowego R.V. Davisa, L.H. Lofquista i D.J. Weissa. *Przegląd Psychologiczny*, *3 (20)*, 469-481.

Borucki, Z. (1988). *Stres organizacyjny, mechanizm – następstwa – modyfikatory*. Gdańsk: Zeszyty Naukowe UG.

Coleman, J.S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, *94*, 95-120.

Darling, N., Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, *113 (3)*, 487-496.
Dawis, R.V., Lofquist, L.H., Weiss, D.J. (1968). A theory of work adjustment (a revision). *Minnesota Studies on Vocational Rehabilitation*, *23 (47)*, 1-14.
Erikson, E.H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.
Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
Erikson, E.H. (1985). *The life cycle completed*. New York: Norton.
Goleman, D. (2012). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina
Henry, C.S., Morris, A., Harrist, A.W. (2015). Family resilience: Moving into the third wave. *Family Relations*, *64 (1)*, 22-43.
Karasek, R.A., Theorell, T. (1990). *Healthy work*. New York: Basic Books.
Khoshaba, D.M., Maddi, S.R. (1999). Early experiences in hardiness development. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, *51 (2)*, 106-116.
Kobasa, S.C. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, *37 (1)*, 1-11.
Konarski, R. (2010). *Modele równań strukturalnych: Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
Kouvonen, A., Kivimäki, M., Vahtera, J., Oksanen, T., Elovainio, M., Cox, T., Pentti, J., Cox, S.J., Wilkinson, R.G. (2006). Psychometric evaluation of a short measure of social capital at work. *BMC Public Health*, *6*, 251.
Kwiatkowski, P. (2016a). Resiliencja rodziny jako źródło pozytywnej adaptacji młodzieży. *Wychowanie w Rodzinie*, *13*, 311-343.
Kwiatkowski, P. (2016b). *Teoretyczne konteksty profilaktyki niedostosowania społecznego*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
Kwiatkowski, P. (2017). Funkcjonalność wychowawca rodziny pochodzenia a wypalenie w zawodach usług społecznych. W. Z.B. Gaś (red.), *Profilaktyka szkolna wobec wyzwań współczesności – koncepcje, badania, propozycje rozwiązań* (ss. 367-200). Lublin: Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie.
Kwiatkowski, P. (2019a). *Pracownicy w rozwojowych ścieżkach zdrowia: O wypaleniu z perspektywy koncepcji resilience*. Wrocław: Oficyna ATUT.
Kwiatkowski, P. (2019b). Wypalenie uczniowskie – erozja pozytywnych stanów mentalnych w toku pełnienia roli ucznia i jej wybrane uwarunkowania. W: Z.B. Gaś (red.), *Profilaktyka zachowań ryzykownych w teorii i praktyce* (ss. 125-144). Lublin: Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie.
Leiter, M.P., Maslach, C. (2004). Areas of worklife: A structured approach to organizational predictors of job burnout. W: P. Perrewe, D.C. Ganster (red.), *Research in occupational stress and well being: Emotional and physiological processes and positive intervention strategies* (ss. 91-134). Oxford: Elsevier.
Lerner, J.V., Phelps, E., Forman, Y., Bowers, E.P. (2009). *Positive youth development*. New York: John Wiley & Sons Inc.
Lerner, R.M., Almerigi, J.B., Theokas, C., Lerner, J.V. (2005). Positive Youth Development. *Journal of Early Adolescence*, *25 (1)*, 10-16.
Luthar, S.S., Cicchetti, D., Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, *71 (3)*, 543-562. DOI: 10.1111/1467-8624.00164.
Marlin Company and the American Institute of Stress (2009). The Workplace Stress Scale: Attitudes in the American Workplace VII.
Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. W: W.B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek (red.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (ss. 19-32). Washington: Taylor and Francis.

Maslach, C. (1998). A multidimensional theory of burnout. W: C.L. Cooper (red.), *Theories of organizational stress* (ss. 68-85). New York: Oxford University Press.

Masten A.S. (2001). Ordinary magic. *American Psychologist*, *56 (3)*, 227-238.

Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. New York: The Guilford Press.

Olson, D. (2011). FACES IV and the circumplex model: Validation study. *Journal of Marital and Family Therapy*, *37 (1)*, 64-80.

Ostaszewski, K. (2014). *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.

Putnam, R.D. (1993). *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.

Salovey, P., Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, *9*, 185-211.

Schaufeli, W.B. (2017). Burnout: A short socio-cultural history. W: S. Neckel, A.K. Schaffner, G. Wagner (red.), *Burnout, fatigue, exhaustion: An interdisciplinary perspective on a modern affliction* (ss. 105-127). Palgrave Macmillan.

Schaufeli, W.B., Desart, S., De Witte, H. (2020). Burnout Assessment Tool (BAT)-Development, Validity, and Reliability. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17 (24)*, 9495. DOI: 10.3390/ijerph17249495.

Schaufeli, W.B., Taris, T.W. (2005). The conceptualization and measurement of burnout: Common ground and worlds apart. *Work Stress*, *19*, 256-262.

Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*, *28 (1)*, 78-106.

Steinberg, L., Elmen, J.D., Mounts, N.S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, *60*, 1424-1436.

Sternberg, R.J. (1998). A balance theory of wisdom. *Review of General Psychology*, *2*, 347-365.

Sternberg, R.J. (1990). *Wisdom: its nature, origins, and development*. New York: Cambridge University Press.

Strelau, J. (1985). *Temperament – osobowość – działanie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Surzykiewicz, J., Konaszewski, K., Wagnild, G. (2019). Polish version of the resilience scale (RS-14): A validity and reliability study in three samples. *Frontiers in Psychology*, *9*, 2762.

Wagnild, G.M., Young, H.M. (1993). Development and psychometric. *Journal of Nursing Measurement*, *1 (2)*, 165-178.

Walsh, F. (2016). Family resilience: A developmental systems framework. *European Journal of Developmental Psychology*, *13 (3)*, 313-324.

DOI: 10.34616/wwr.2021.2.195.218

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXV (2/2021)

nadesłany: 26.10.2021 r. – przyjęty: 21.11.2021 r.

Tamara ZACHARUK*
Sławomir SOBCZAK**

Predykcyjna rola modeli socjalizacji w przewidywaniu kompetencji młodzieży w starszym wieku szkolnym

The role of socialization models in predicting the competencies of students at an older school age

Abstrakt

Wprowadzenie. Odziaływania socjalizacyjne rodziców przyczyniają się nie tylko do rozwoju sfery społeczno-kulturowej i psychologicznej dziecka, lecz także mogą kształtować jego umiejętności składające się na kompetencje. Postanowiono sprawdzić, które z modeli socjalizacji stosowane przez rodziców oddziałują na wzrost kompetencji u młodzieży w starszym wieku szkolnym.

Cel. Celem artykułu jest określnie modelu predykcji kompetencji uczniów w starszym wieku szkolnym ze względu na modele socjalizacji stosowane przez ich rodziców.

Materiały i metody. Badania wykonano po pierwszym okresie pandemii w publicznych szkołach podstawowych na terenie wschodniego Mazowsza. Analizy przeprowadzono na 166 osobach z klas szóstych, siódmych i ósmych. Posłużono się metodą sondażu diagno-

* **e-mail: tamara.zacharuk@uph.edu.pl**
Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny, Konarskiego 2, 08-110 Siedlce, Polska
Institute of Pedagogy, Faculty of Social Sciences, University of Natural Sciences and Humanities, Konarskiego 2, 08-110 Siedlce, Poland
ORCID: 0000-0001-7306-5436

** **e-mail: slawomir.sobczak@uph.edu.pl**
Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny, Konarskiego 2, 08-110 Siedlce, Polska
Institute of Pedagogy, Faculty of Social Sciences, University of Natural Sciences and Humanities, Konarskiego 2, 08-110 Siedlce, Poland
ORCID: 0000-0001-5215-0607

stycznego, jako technikę wykorzystano ankietę, na podstawie której skonstruowano dwa narzędzia badawcze. Pierwsze określało typ i stopień wykorzystywania przez rodziców modelu socjalizacji, drugie miało charakter samoopisowy i służyło do określenia skali umiejętności poznawczych, komunikacyjnych, społecznych i moralnych uczniów.
Wyniki. W efekcie stwierdzono, że predyktorami przewidującymi wzrost kompetencji u młodzieży w starszym wieku szkolnym są dwa modele: zupełnej swobody i konfliktowy. Poziom kompetencji uczniów w starszym wieku szkolnym wzrasta o prawie 7%, jeżeli ich rodzice w procesie socjalizacji stosują model zupełnej swobody, a nie wykorzystują modelu konfliktowego.

Słowa kluczowe: modele socjalizacji, kompetencje, młodzież, starszy wiek szkolny.

Abstract
Introduction. Socialization activities of parents not only contribute to the development of the social-cultural and psychological sphere of the child, but also may shape the child's skills that constitute competencies. It was decided to check which of the models of socialization used by parents affect the growth of competencies in youth at an older school age.
Aim. The aim of the article is to determine a model of prediction of competences of adolescents at an older school age due to the socialization models used by their parents.
Methods. The research was conducted in public primary schools in eastern Mazovia, after the first period of the pandemic. 166 students in the sixth, seventh, and eighth grades were analysed. The diagnostic survey method was used, the technique was a questionnaire, on the basis of which two research tools were constructed. The first research tool determined the type and degree of parents' use of the socialization model; the second tool was a self-reported scale and was used to determine students' cognitive, communication, social, and moral skills.
Results. As a result, two models of socialization were found to be predictors of increased competence: complete freedom, and the conflict model. The level of competence of older school-age adolescents increases by almost 7% if their parents use the complete freedom model in the socialization process and do not use the conflict model in socialization relationships.

Keywords: socialization models, competencies, youth, older school age.

Wprowadzenie

W trakcie socjalizacji w rodzinie dziecko uczy się uniwersalnych ludzkich umiejętności i kompetencji, aby stać się takim uczestnikiem procesów egzystencjalnych, który potrafi sam sobą sterować (Bourdieu, 2009). Uspołecznienie to nie tylko proces, któremu jednostka jest wyłącznie biernie poddana i przystosowuje się do współdziałania z innymi. Prowadziłoby to do determinizmu lub funkcjonalizmu społecznego (Kowalik, 1994) w warunkach kulturowych, czyli dopasowania się do otaczającej rzeczywistości (Linton, 2000). Socjalizacja w szerszym znaczeniu definiowana jest jako całokształt wzajemnych, interakcyjnych oddziaływań (Pytka, 2005). Obejmuje nie tylko wszelkiego rodzaju aspekty akomodacyjne (dopasowania), lecz także asy-

milacyjne (upodobania). Jest interpersonalnym oddziaływaniem i kreowaniem środowiska w wyniku własnych działań (Przygoda, 2011).

Rodzice w procesie socjalizacji oddziałują na dziecko, ale także dziecko oddziałuje na rodziców poprzez swoje indywidualne cechy. Relacja ta jest dwustronna i ma charakter wzajemności. Tę diadyczną interakcję dziecka z rodzicem można podzielić ze względu na:

– cechy indywidualne (płeć, atrakcyjność fizyczna, kontrola impulsów, niepełnosprawność, temperament);
– dyskretne, nieciągłe zachowanie (płacz, śmiech, gesty);
– cechy związane z wiekiem, np. akceptowanie pewnych zachowań u małych dzieci i nieakceptowanie tych samych zachowań u dzieci starszych (Schaffer, 2010).

W procesach socjalizacji można wyróżnić pewne ich charakterystyczne cechy, co pozwala przypisać te procesy do konkretnego modelu. Heinz Rudolph Schaffer (2006) uważa, że istnieją cztery najbardziej typowe schematy: zupełnej swobody, lepienia z gliny, konfliktowy i wzajemności. Zdaniem tego autora podstawą, na której opiera się każdy z nich, jest koncepcja natury dziecka i założenia, jaką rolę pełnią rodzice w procesie jego wychowania. Jednak przekaz ten ma charakter spontaniczny i w wielu przypadkach niekontrolowany.

W modelu zupełnej swobody chodzi o pozostawienie wolności dziecku w procesie jego rozwoju. Dokładnie tak, jak w poglądach, które głosił Jean-Jaques Rousseau (1955) czy w koncepcjach założycieli szkół, takich jak Friedrich Wilhelm Froebel (Shapiro, 1983), Johann Heinrich Pestalozzi (1973), Maria Montessori (1997) oraz Alexander Sutherland Neill i Albert Lamb (2009). Model zupełnej swobody nazywany jest leseferystycznym. Nazwa pochodzi od francuskiego *laissez-faire*, co oznacza „nie przeszkadzać" (polityka wolnej ręki, braku interwencji). Badania prowadzone nad tym modelem dotyczą określania norm rozwojowych. W modelu lepienia z gliny nie bierze się pod uwagę czynników tkwiących w samym dziecku, a jedynie dostrzega się rolę i znaczenie uwarunkowań zewnętrznych. To czynniki środowiskowe odpowiadają za ukształtowanie dziecka. Istotną rolę odgrywają tu nagrody i kary otrzymywane przez dzieci. Naukowcy skupiający się na tym modelu badają skuteczność nagród i kar w procesie socjalizacji (Sławiński, 1994). W modelu konfliktowym dziecko traktuje się jako istotę aspołeczną. Pozostaje ono w ciągłym konflikcie z dorosłymi (rodzicami), którzy skupiają się przede wszystkim na utrzymywaniu dyscypliny. Z modelem konfliktowym mamy do czynienia miedzy innymi w takich koncepcjach socjalizacji, których autorami byli Sigmund Freud (2004), Harry Sullivan (1972) lub Martin L. Hoffman i Herbert D. Saltzstein (1967). Badacze tego modelu obserwują konflikty w rodzinie na linii rodzic – dziecko lub społeczeństwo – jednostka. Model wzajemności zakłada obopólną, bilateralną relację między rodzicem a dzieckiem.

Małego człowieka w tym modelu traktuje się jako aktywnego uczestnika procesu socjalizacji, a rolą rodziców jest reagowanie na potrzeby dziecka. Badania w tym modelu koncentrują się wokół wzajemności w interakcjach społecznych (Baumrind, 1973; Schaffer, 2006).

Socjalizacja jest procesem spontanicznym, niesterowalnym, nie podlegającym kontroli. Trudno jest zatem określić, w jakim stopniu rodzice oddziałują na dziecko i na zmiany w jego zachowaniu (Schaffer, 2010), w tym na rozwój kompetencji.

Kompetencje to uzdolnienia, które powstają na skutek generowania przez jednostkę jej umiejętności (Argyle, 1999). Są więc one wynikiem umiejętności nabywanych przez niego, będących pewnego rodzaju potrzebą egzystencjalnego poradzenia sobie z rzeczywistością. Dzięki temu wzmacnia się efektywność działania człowieka w interakcji ze środowiskiem (White, 1959). W tym rozumieniu umiejętności zależą od nabywanych nawyków i sprawności w procesie zdobywania doświadczeń, uczenia się lub naśladownictwa (Horowski, 2012). Na kompetencje składają się: umiejętności, wiedza, wartości, motywy i postawy (Hendryk, 2010). Te elementy można podzielić na zewnętrzne i wewnętrzne. Zewnętrzne są łatwiej zauważalne i zalicza się do nich umiejętności i wiedzę. Wewnętrzne natomiast to wartości, motywy i postawy (Ludwiczyński, 2002; Sypniewska, 2009), choć te ostanie można zaobserwować w komponencie behawioralnym postaw (zachowania). Najbardziej rozbudowaną charakterystykę kompetencji w pedagogice podaje Waldemar Furmanek (1997), który uważa, że kompetencje mają charakter podmiotowy, są wymierne i mierzalne (więc możliwa jest ich operacjonalizacja, ułatwiają realizację celów na odpowiednim poziomie), są ukierunkowane i stanowią zamknięty system, ujawniają motywację w sytuacji zadaniowej i wobec drugiej osoby. Mają charakter dynamiczny i sytuacyjny, ich rozwój polega na udoskonalaniu umiejętności już zakodowanych, więc ujawniają potencjały człowieka. Ich nabywanie jest procesem ciągłym, odbywa się w określonych sytuacjach socjalizacyjnych, wychowawczych, edukacyjnych lub produkcyjnych.

W niniejszym raporcie postanowiono sprawdzić, czy na podstawie modeli socjalizacji stosowanych przez rodziców można przewidywać wzrost kompetencji u dziecka. Przyjęty problem badawczy zadano na podstawie tezy, którą wcześniej przyjęła Diana Baumrind (1973), która twierdziła, że wzorce rodzinne są wyznacznikami wzrostu kompetencji u dzieci.

Procedura i zastosowana metodologia

Niniejsze badania przeprowadzono po pierwszym okresie pandemii na terenie wschodniego Mazowsza w podstawowych szkołach publicznych. Analizom podda-

no 166 osób z klas szóstych, siódmych i ósmych. Młodzież została poinformowana o celu badań i ich anonimowości. Wyraziła zgodę na wypełnienie kwestionariusza, po wcześniejszej zgodzie dyrekcji i rodziców. Uczniowie uzupełnili ankiety na lekcjach wychowawczych, następnie materiały włożono do koperty i bezpośrednio przekazano do analizy.

Przedmiotem niniejszych badań są modele socjalizacji (lepienia z gliny, zupełnej swobody, wzajemności, konfliktowy) stosowane przez rodziców oraz kompetencje młodzieży w starszym wieku szkolnym. Celem jest określnie modelu predykcji kompetencji młodzieży w starszym wieku szkolnym ze względu na modele socjalizacji stosowane przez rodziców.

Główny problem badawczy:
– Czy na podstawie modeli socjalizacji stosowanych przez rodziców można przewidywać kompetencje młodzieży w starszym wieku szkolnym?

Szczegółowe problemy badawcze:
– Czy w zależności od płci i wieku dzieci w starszym wieku szkolnym ich rodzice stosują istotnie różne modele socjalizacji?
– Czy płeć i wiek rozwojowy młodzieży istotnie różnicuje umiejętności przez nich posiadane (poznawcze, komunikacyjne, społeczne, moralne)?
– Czy poszczególne modele socjalizacji (lepienia z gliny, zupełnej swobody, wzajemności, konfliktowy) korelują ze sobą istotnie statystycznie?
– Czy poszczególne rodzaje umiejętności (poznawcze, komunikacyjne, społeczne, moralne) korelują pomiędzy sobą istotnie statystycznie?

Hipoteza główna:
H. Na podstawie modeli socjalizacji stosowanych przez rodziców można przewidywać kompetencje młodzieży w starszym wieku szkolnym.

Hipotezy szczegółowe:
H1. Płeć i wiek rozwojowy młodzieży nie różnicuje istotnie modeli socjalizacji stosowanych przez ich rodziców.
H2. Płeć i wiek rozwojowy młodzieży nie różnicuje istotnie posiadanych przez nich umiejętności.
H3. Poszczególne modele socjalizacji (lepienia z gliny, zupełnej swobody, wzajemności, konfliktowy) korelują ze sobą istotnie statystycznie.
H4. Poszczególne rodzaje umiejętności (poznawcze, komunikacyjne, społeczne, moralne) korelują pomiędzy sobą istotnie statystycznie.

W badaniach zmienną zależną były kompetencje. Ich wskaźniki to umiejętności: poznawcze, komunikacyjne, społeczne, moralne. Natomiast zmienna niezależna to modele socjalizacji. Ich wskaźniki to modele: lepienia z gliny, zupełnej swobody, wzajemności, konfliktowy. Wprowadzono też zmienne pośredniczące niezależne: płeć i wiek rozwojowy, który został ograniczony do okresu dorastania, czyli do młodzieży z klas szóstych, siódmych i ósmych.

Dane obejmują klastry pochodzące z ocen modeli socjalizacji stosowanych przez rodziców, dokonywanych przez ich dzieci oraz z samoopisowych ocen własnych umiejętności młodzieży w wieku 13–15 lat. Badania wykonano w tym samym czasie. W pierwszej kolejności na podstawie objawów zidentyfikowano modele socjalizacji stosowane przez rodziców. Określono też natężenie umiejętności badanej młodzieży. Następnie połączono umiejętności w jedną wiązkę kompetencji.

Po przeglądzie podłużnym programu badawczego dotyczącego socjalizacji w rodzinie i kompetencji przyjęto hipotezę. W konsekwencji zaprezentowano ustalenia dotyczące wzorców socjalizacyjnych stosowanych przez rodziców, które są predyktorami kompetencji.

W analizach posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, jako technikę wykorzystano ankietę, na podstawie której skonstruowano dwa narzędzia badawcze. Młodzież w pierwszym kwestionariuszu miała określić, jakimi modelami socjalizacji posługują się ich rodzice. Każdy model był reprezentowany przez trzy pytania, w sumie na kwestionariusz złożyło się dwanaście pytań. Charakterystyka modelu zawarta w pytaniach była zaczerpnięta z koncepcji D. Baumrind (1973, 2012) i H. R. Schaffera (2006, 2010). W drugim narzędziu zastosowano metodę samoopisową. Badani odpowiadali na pytania dotyczące posługiwania się umiejętnościami: poznawczymi, komunikacyjnymi, społecznymi i moralnymi. W sumie do opisu zmiennej kompetencje posłużyło osiem pytań, po dwa do każdego rodzaju umiejętności.

Analizy statystyczne wykonano przy pomocy pakietu statystycznego SPSS. Wykorzystano analizę częstości dla rozkładu procentowego, eksplorację zmiennych, analizę skupień, korelację parami Pearsona, test na istotność różnic dla dwu grup niezależnych t-Studenta, przeprowadzono analizę wielozmiennową.

Tabela 1
Podsumowanie analizy rzetelności α-Cronbacha skal pomiaru analizowanych zmiennych

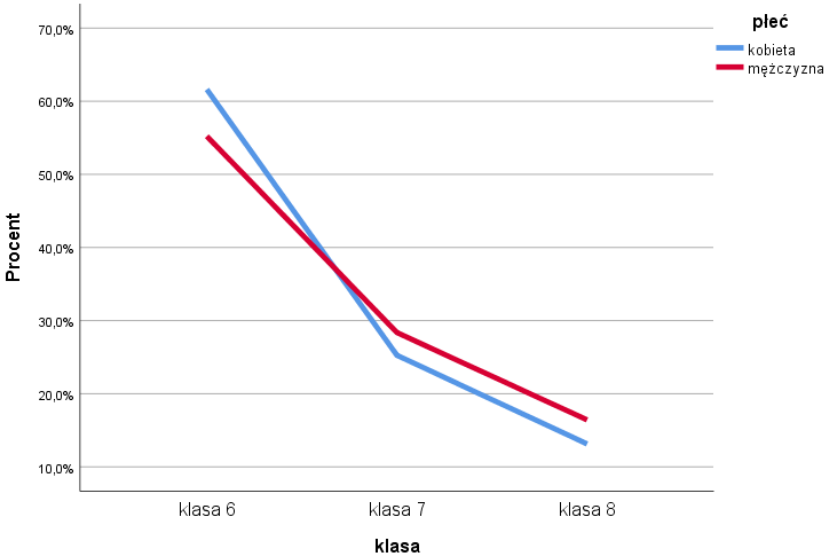
testowane wymiary	liczba pytań	α-Cronbacha
Model wzajemności i zupełnej swobody	6	0.612
Model konfliktowy i lepienia z gliny	6	0.614
Kompetencje	8	0.868

Adnotacja: Analizy przeprowadzono dla liczby obserwacji N=166.
Źródło: Badania własne autorów.

Wszystkie trzy analizowane skale spełniają warunki rzetelności narzędzia. Ponieważ odpowiedzi młodzieży dla dwóch skal: modelu wzajemności i zupełnej swobody, korelowały ujemnie ze skalami modelu konfliktowego i lepienia z gliny, a względem siebie dodatnio, postanowiono w analizie rzetelności potraktować je oddzielnie, czyli oddzielić pytania z obydwu zakresów. Decyzja okazała się słuszna, na co wskazuje α-Cronbacha. Badanie kompetencji dla czterech skal również spełnia wymogi stawiane przy konstrukcji narzędzia.

Deskrypcja badanej próby

Wykres 1 przedstawia próbę badawczą w procentowym rozkładzie respondentów zgodnie z ich płcią ze względu na wiek rozwojowy uczniów szkół podstawowych.



Wykres 1. Opis badanej grupy uczniów ze szkół podstawowych. Źródło: Badania własne autorów.

W badaniu wzięło udział 166 osób. Była to młodzież w starszym wieku szkolnym z terenów wschodniego Mazowsza. Z klas szóstych było 98 badanych (59% z ogółu), z klas siódmych w ankietowaniu wzięło udział 44 respondentów (26.5% z ogółu), ostatnią grupę stanowili nastolatkowie z klas ósmych, było ich 24 (14.5% z ogółu). Grupa dziewcząt stanowiła 59.6% próby (n=99), zaś grupa chłopców – 40.4% (n=67). Z klas szóstych było 61 dziewcząt (36.7% z ogółu, 61.6% z grupy żeńskiej), z klas siódmych – 25 uczennic (15.1% z ogółu, 25.3% z grupy żeńskiej) oraz z klas ósmych – 13 (7.8% z ogółu, 13.1% z grupy żeńskiej). Chłopców natomiast było: z klas szó-

stych 37 osób (22.3% z ogółu, 55.2% z grupy męskiej), z klas siódmych – 19 uczniów (11.4% z ogółu, 28.4% z grupy męskiej), z klas ósmych – 11 (6.6% z ogółu, 16.4% z grupy męskiej).

Analiza wyników badań

Badanie istotnych różnic pomiędzy zmiennymi ze względu na frakcje

W następnym etapie analiz przedstawiono eksplorację wyników poszczególnych modeli socjalizacji i rodzajów umiejętności młodzieży ze względu na płeć. Rezultaty przedstawia tabela poniżej.

Tabela 2

Test t-Studenta podsumowujący wyniki zmiennych ze względu na płeć

Zmienne	dziewczęta n=99		chłopcy n=67		*T*	*g*
	M	SD	M	SD		
zupełnej swobody	9.93	2.51	10.36	2.07	-1.16	-0.18
lepienia z gliny	10.53	2.45	9.48	2.09	2.86**	0.45
konfliktowy	9.60	2.42	8.88	2.38	1.88*	0.30
wzajemności	10.82	2.34	11.16	1.86	-1.06	-0.16
komunikacyjne	5.08	2.32	5.11	2.37	-0.19	-0.02
poznawcze	5.98	2.43	6.11	2.35	-0.84	-0.06
społeczne	6.54	2.01	6.49	1.87	0.14	0.03
moralne	6.61	2.09	6.49	1.93	0.35	0.10

Adnotacja: n – liczba obserwacji, M – średnia arytmetyczna, SD – odchylenie standardowe, t – wynik testu t-Studenta, g – siła efektu Hedgesa. ** istotności $p<0.01$, * istotności $p<0.1$.

Źródło: Badania własne autorów.

Dziewczęta oceniające stosowanie przez rodziców modelu zupełnej swobody uzyskały niższą średnią (M=9.93) niż chłopcy (M=10.36). W ocenie zjawiska badani chłopcy wykazali się wyższą średnią niż dziewczęta w doświadczaniu zupełnej swobody. Na podstawie testu t-Studenta można wnioskować, że średnie nie różnią się od siebie istotnie statystycznie, liczba odchyleń standardowych pomiędzy nimi jest mała. Różnice istotne statystycznie zauważono w ocenie modelu lepienia z gliny. Dziewczęta istotnie częściej (M=10.53) niż chłopcy (M=9.48) doświadczają stosowania przez rodziców modelu lepienia z gliny, siła efektu, czyli liczba odchyleń standardowych pomiędzy średnimi, jest umiarkowanie przeciętna. Dla modelu konfliktowego średnia uczennic (M=9.60) była wyższa niż średnia uczniów płci męskiej (M=8.88), różnica średnich zbliża się do istotności α, p=0.062, zaś liczba odchyleń

standardowych pomiędzy średnimi, czyli siła efektu, jest umiarkowanie przeciętna, dlatego zdecydowano o istotności różnic pomiędzy wynikami. Należy wnioskować, że dziewczęta w starszym wieku szkolnym istotnie częściej doświadczają socjalizacji o charakterze konfliktowym niż młodzi chłopcy. Dla modelu wzajemności chłopcy uzyskali wyższą średnią (M=11.16) niż dziewczęta (M=10.82), ale różnica średnich pomiędzy grupami jest nieistotna statystycznie, a siła efektu jest mała.

Płeć nie różnicuje istotnie poszczególnych grup umiejętności, test t-Studenta w żadnym przypadku nie wykazał istotności różnic. Dziewczęta charakteryzują się wyższą średnią dla umiejętności moralnych (M=6.61) i społecznych (M=6.54) niż chłopcy (społeczne i moralne M=6.49). Natomiast młodzi mężczyźni charakteryzują się wyższą średnią dla umiejętności poznawczych (M=6.11) niż młode kobiety (M=5.98) oraz dla umiejętności komunikacyjnych (mężczyźni M=5.11, kobiety M=5.08). We wszystkich przypadkach siła efektu pomiędzy wynikami jest bardzo mała.

Poniżej zaprezentowano eksplorację modeli socjalizacji i kategorii umiejętności ze względu na wiek rozwojowy badanej młodzieży szkół podstawowych.

Tabela 3
*Jednoczynnikowa analiza wariancji Anova podsumowująca wyniki zmiennych ze względu na wiek rozwojow*y

zmienne	klasa 6	klasa 7	klasa 8	F	η^2	post-hoc
	M	M	M			
swobody	10.31	9.66	10.08	1.16	0.014	(7; 8; 6)
lepienia	10.00	10.11	10.50	0.43	0.005	(6; 7; 8)
konfliktowy	9.00	9.43	10.33	3.06*	0.036	(6;7)<(7;8)
wzajemności	10.98	10.98	10.83	0.05	0.001	(8; 7; 6)
komunikacyjne	4.65	5.68	5.92	4.83**	0.056	6<(7; 8)
poznawcze	6.16	5.93	6.25	0.18	0.002	(7; 6; 8)
społeczne	6.37	6.25	7.63	4.79**	0.055	(7; 6)<8
moralne	6.38	6.27	7.83	5.92**	0.068	(7; 6)<8

Adnotacja: M – średnia arytmetyczna, F – wartość testu Anova, η^2 – miara związku, post-hoc – test najmniejszych istotnych różnic (NIR).

** poziom istotności $p<0.01$, * poziom istotności $p<0.05$.

Źródło: Badania własne autorów.

Jednoczynnikowa analiza wariancji dla trzech prób (wiek rozwojowy) w przypadku modeli socjalizacji wykazała różnice istotne statystycznie tylko dla modelu konfliktowego. Natomiast testy post-hoc najmniejszych istotnych różnic pokazały, że uczniowie klasy szóstej doświadczają istotnie statystycznie mniej socjalizacji o charakterze konfliktowym niż ósmoklasiści, zaś średnia siódmoklasistów nie różni się istotnie od średniej uczniów z klasy szóstej i ósmej, miara związku dla wyników jest mała. Ze względu

na średnie modelu zupełnej swobody uczniowie klasy siódmej wskazują na najniższe jego natężenie, nieco wyżej funkcjonowanie tego modelu w relacjach rodzicielskich ocenili uczniowie klasy ósmej, a najwyżej – uczniowie klasy szóstej. Średnie modelu lepienia z gliny ustawiły się stopniowo ze względu na wiek rozwojowy, najmniej doświadcza go młodzież z klas szóstych, następnie rosnąco młodzież klas siódmych, a najwyżej na ten typ socjalizacji wskazuje młodzież z klas ósmych. Średnie dla modelu wzajemności wśród uczniów klas szóstych i siódmych są identyczne, nieco niższą średnią oceny funkcjonowania tego modelu uzyskali ośmioklasiści. Miara związku dla poszczególnych wyników grupowych trzech modeli jest bardzo mała. Wiek rozwojowy w bardzo słaby sposób wyjaśnia, dlaczego rodzice wybierają dany model socjalizacji.

Ze względu na kategorie umiejętności i wiek rozwojowy można stwierdzić, że umiejętności poznawcze dla poszczególnych grup wiekowych (klasa szósta, siódma i ósma) nie różnią się od siebie istotnie statystycznie, miara efektu jest bardzo mała. Dla pozostałych trzech rodzajów umiejętności odnotowano różnice istotne statystyczne ze względu na wiek rozwojowy uczniów w starszym wieku szkolnym. Analiza kategorii umiejętności komunikacyjnych pokazuje, że uczniowie klas szóstych wykazują się istotnie niższym poziomem komunikacji niż uczniowie klas siódmych i ósmych, dla tych ostatnich dwóch grup test NIR nie odnotował istotnych różnic, miara związku jest przeciętna. Umiejętności społeczne i moralne są istotnie niższe w klasie szóstej i siódmej niż u ośmioklasistów. Różnica średnich uzyskana przez uczniów klasy szóstej i siódmej jest nieistotna statystycznie, a miara związku dla obydwu rodzajów umiejętności jest przeciętna. Wiek rozwojowy w sposób przeciętny wyjaśnia natężenie umiejętności komunikacyjnych, społecznych i moralnych. Uczniowie klas ósmych mają istotnie wyższy poziom tych umiejętności niż uczniowie klas młodszych, a jednocześnie nie ma różnic w umiejętnościach poznawczych.

Eksploracja zmiennych modele socjalizacji i rodzaje umiejętności

W eksploracji wyników badań pierwszym krokiem jest opis parametrów badanych cech. Tabela 4 zawiera charakterystyki statystyczne wszystkich badanych zmiennych.

Średni wynik uzyskany przez młodzież dla modelu zupełnej swobody wyniósł M=10.10, mediana Me=10 i odchylenie standardowe SD=2.34. Rezultaty były w rozpiętości 11-punktowej w przedziale pomiędzy [4; 15]. Rozkład był lekko lewoskośny (większość wyników jest większa od średniej), platykurtyczny (spłaszczony), bez nadmiernie odstających obserwacji. W ocenie modelu lepienia z gliny młodzież wykazała się średnią M=10.10, medianą Me=10 i odchyleniem standardowym SD=2.36. Rezultaty były w rozpiętości 11-punktowej w przedziale pomiędzy [4; 15]. Rozkład wyników był bardzo lekko prawoskośny (większość wyników jest mniejsza od średniej), platykurtyczny, bez nadmiernie odstających obserwacji. Średni wynik uzyskany przez uczniów w ocenie modelu konfliktowego to M=9.31, mediana Me=9 i odchylenie standardowe SD=2.43. Rezultaty były w rozpiętości 12-punktowej w przedziale

pomiędzy [3; 15]. Rozkład był lekko lewoskośny, platykurtyczny, bez nadmiernie odstających obserwacji. Ostatni z modelów socjalizacji – wzajemności, uzyskał średni wynik M=10.96, mediana Me=11, odchylenie standardowe SD=2.16. Rezultaty były w rozpiętości 9-punktowej w przedziale pomiędzy [6; 15]. Rozkład był lekko lewoskośny, platykurtyczny, bez nadmiernie odstających obserwacji.

Tabela 4
Statystyki opisowe zmiennych modele socjalizacji oraz rodzaje umiejętności

zmienne	Min	Max	Me	M	SD	SKE	K
zupełnej swobody	4	15	10	10.10	2.34	-0.18	-0.35
lepienia z gliny	4	15	10	10.10	2.36	0.06	-0.42
konfliktowy	3	15	9	9.31	2.43	-0.19	-0.19
wzajemności	6	15	11	10.96	2.16	-0.13	-0.37
komunikacyjne	1	10	5	5.11	2.39	0.19	-0.59
poznawcze	1	10	6	6.11	2.40	-0.33	-0.68
społeczne	2	10	7	6.52	1.95	-0.16	-0.69
moralne	2	10	6	6.56	2.02	-0.21	-0.57

Adnotacja: Analizy przeprowadzono dla liczby obserwacji N=166.

Min – minimum, Max – maksimum, M – średnia, Me – mediana, SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność, K – kurtoza.

Źródło: Badania własne autorów.

Gdybyśmy oceniali wyniki na poziomie średniej, to można by stwierdzić, że wobec młodzieży rodzice stosują najczęściej model wzajemności, a najrzadziej wykorzystują model konfliktowy. Modele zupełnej swobody i lepienia z gliny po pierwsze mają porównywalną średnią, a po drugie stanowią środkowy wynik średnich wyborów uczniów ze szkoły podstawowej. Ponieważ model zupełnej swobody ma mniejsze odchylenie standardowe i kurtozę wskazującą na większe skoncentrowanie wyników wokół średniej niż model lepienia z gliny, to możemy wnioskować niezależnie od średniej, że częściej uczniowie doświadczają w domu rodzinnym socjalizacji o charakterze zupełnej swobody niż lepienia z gliny.

Umiejętności komunikacyjne, jakimi wykazuje się młodzież, uzyskały średnią M=5.11, medianę Me=5 oraz odchylenie standardowe SD=2.39. Rezultaty wyników były w rozpiętości 9-punktowej w przedziale pomiędzy [1; 10]. Rozkład tych danych jest lekko prawoskośny, platykurtyczny, bez nadmiernie odstających obserwacji. Jeśli chodzi o umiejętności poznawcze to średnia dla grupy wyniosła M=6.11, mediana Me=6 i odchylenie standardowe SD=2.40. Rezultaty były w rozpiętości 9-punktowej w przedziale pomiędzy [1; 10]. Rozkład był lewoskośny, platykurtyczny, bez nadmiernie odstających obserwacji. Średnia umiejętności społeczne młodzieży to M=6.52, mediana Me=7 i odchylenie standardowe SD=1.95. Rezultaty były w rozpiętości 8-punkto-

wej w przedziale pomiędzy [2; 10]. Rozkład wyników był lewoskośny, platykurtyczny, bez nadmiernie odstających obserwacji. Młodzież w oszacowaniu własnych umiejętności moralnych uzyskała średnią M=6.56, medianę Me=6 i odchylenie standardowe SD=2.02. Rezultaty były w rozpiętości 8-punktowej w przedziale pomiędzy [2; 10]. Rozkład wyników był lekko lewoskośny, platykurtyczny, bez nadmiernie odstających obserwacji.

Ze względu na średnie młodzież wykazuje się najwyższymi rezultatami w aspekcie umiejętności moralnych i społecznych, wyniki dla obydwu skal są porównywalne, choć wyższa średnia jest dla umiejętności moralnych. Dla umiejętności społecznych zaobserwowano wyższy poziom mediany, ale ze względu na kurtozę rozkład dla zmiennej jest bardziej rozproszony niż w przypadku wyników uzyskanych dla umiejętności moralnych. Umiejętności poznawcze są na trzecim miejscu w czteroobszarowym zestawieniu kompetencji. Rozkład tych wyników wskazuje na fakt, że większe ich rozproszenie jest poniżej średniej. Najniższy poziom odnotowano dla umiejętności komunikacyjnych uczniów w starszym wieku szkolnym.

Klasyfikacja modeli socjalizacji i rodzajów umiejętności

W podrozdziale zaprezentowano wyniki badań dotyczące klasyfikacji zmiennych modele socjalizacji. W celu wstępnego sprawdzenia w pierwszej kolejności przeprowadzono korelację parami testem R-Pearsona.

Tabela 5
Korelacja R-Pearsona zmiennych modele socjalizacji

model	zupełnej swobody	lepienia z gliny	konfliktowy
lepienia z gliny	-0.279**	--	--
konfliktowy	-0.240**	0.602**	--
wzajemności	0.566**	-0.184*	-0.232**

Adnotacja: r – wartość korelacji Pearsona.
** poziom istotności p<0.01, * poziom istotności p<0.05.
Źródło: Badania własne autorów.

Wszystkie analizowane zmienne dotyczące modeli socjalizacji korelują ze sobą istotnie statystycznie. Model zupełnej swobody z modelem wzajemności koreluje dwustronnie, istotnie dodatnio, na poziomie 0.01, siła ich związku jest przeciętna (r=0.566). Modele lepienia z gliny i konfliktowy korelują istotnie statystycznie dodatnio, dwustronnie na poziomie 0.01, siła związku pomiędzy ich cechami jest przeciętna (r=0.602). Wymienione pary modeli korelują pomiędzy sobą istotnie statystycznie ujemnie. Model zupełnej swobody z modelem lepienia z gliny (r=-0.279) i konfliktowym (r=-0.240) koreluje istotnie statystycznie dwustronnie ujemnie, siła obydwu związków jest słaba. Model wzajemności z modelem lepienia z gliny (r=-

0.184) i konfliktowym (r=-0.232) koreluje istotnie statystycznie dwustronnie ujemnie, odpowiednio siła obydwu związków jest bardzo słaba i słaba.

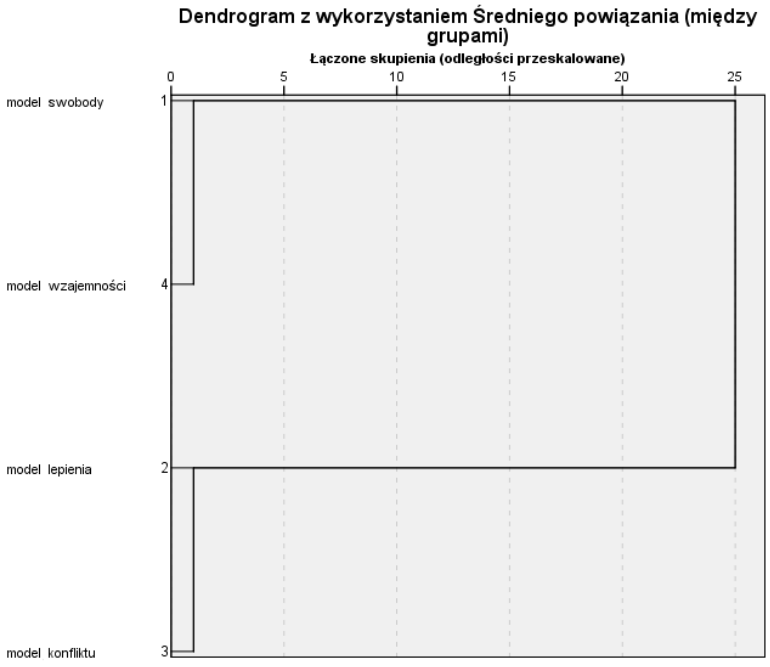
Ponieważ pomiędzy modelami socjalizacji zachodzi korelacja, chciano sprawdzić, które z tych modeli są powiązane ze sobą, w tym celu przeprowadzono hierarchiczną analizę skupień.

Tabela 6
Macierz odległości pomiędzy modelami socjalizacji

model	zupełnej swobody	lepienia z gliny	konfliktowy
lepienia z gliny	2336.0	--	--
konfliktowy	2434.0	860.0	--
wzajemności	852.0	2126.0	2600.0

Adnotacja: W – wartość macierzy odległości.
Źródło: Badania własne autorów.

Macierz odległości świadczy o tym, że najbliżej modelu zupełnej swobody jest model wzajemności (W=852), zaś najbliżej modelu lepienia z gliny jest model konfliktowy (W=860).



Wykres 2. Dendrogram macierzy odległości średniego powiązania pomiędzy modelami socjalizacji. Źródło: Badania własne autorów.

Wartość macierzy odległości pomiędzy modelem zupełnej swobody a lepienia z gliny to W=2336. Pomiędzy modelem zupełnej swobody a modelem konfliktowym wynosi W=2434. Pomiędzy modelem wzajemności a lepienia z gliny ta wartość to W=2126, natomiast pomiędzy modelem wzajemności a modelem konfliktowym wartość macierzy wynosi W=2600. Wszystkie cztery rezultaty wskazują na ich bardzo niski stopień łączenia.

Wykres 2 obrazuje odległości powiązania pomiędzy modelami socjalizacji.

Macierz odległości średniego powiązania pomiędzy czterema modelami socjalizacji wskazała na dwa bliskie skupienia. Pierwsze występuje pomiędzy modelami zupełnej swobody a wzajemności. Drugie wiązanie dotyczy modelu lepienia z gliny i modelu konfliktowego. Ponadto w dalszej odległości model lepienia z gliny łączy się z modelem zupełnej swobody.

Poniżej zaprezentowano wyniki badań dotyczące klasyfikacji zmiennych rodzaje umiejętności. Na wstępie sprawdzono korelację parami testem R-Pearsona.

Tabela 7
Korelacja R-Pearsona zmiennych umiejętności

umiejętności	komunikacyjne	poznawcze	społeczne
poznawcze	0.724**	--	--
społeczne	0.631**	0.697**	--
moralne	0.502**	0.515**	0.778**

Adnotacja: r – wartość korelacji Pearsona
** poziom istotności p<0.01.
Źródło: Badania własne autorów.

Korelacja parami Pearsona pomiędzy wszystkimi rodzajami umiejętności jest istotna statystycznie dwustronnie, kierunek jest dodatni na poziomie 0.01. Siła związku pomiędzy umiejętnościami moralnymi a komunikacyjnymi (r=0.502) i poznawczymi (r=0.515) jest przeciętna. Pomiędzy umiejętnościami moralnymi a społecznymi (r=778) jest duża. Siła związku pomiędzy umiejętnościami społecznymi a komunikacyjnymi (r=0.631) i poznawczymi (r=0.697) jest duża, taka samo pomiędzy umiejętnościami poznawczymi a komunikacyjnymi (r=0.724).

Pomiędzy rodzajami umiejętności zachodzi korelacja statystycznie istotna, dlatego postanowiono uchwycić, które z tych kategorii są powiązane ze sobą. W tym celu przeprowadzono hierarchiczną analizę skupień.

Tabela 8
Macierz odległości pomiędzy umiejętnościami

umiejętności	komunikacyjne	poznawcze	społeczne
poznawcze	679.0	--	--
społeczne	910.0	527.0	--
moralne	1145.0	834.0	291.0

Adnotacja: W – wartość macierzy odległości.
Źródło: Badania własne autorów.

Na podstawie macierzy odległości pomiędzy poszczególnymi kategoriami umiejętności można wnioskować, że umiejętności społeczne łączą się z moralnymi (W=291), zaś najbardziej oddalone od siebie są umiejętności komunikacyjne i moralne (W=1145). Umiejętności społeczne łączą się z poznawczymi (W=527) i komunikacyjnymi (W=910). Wartość odległości pomiędzy umiejętnościami moralnymi a poznawczymi to W=834, a pomiędzy umiejętnościami komunikacyjnymi a poznawczymi wartość odległości wynosi W=679.

Wykres 3 obrazuje odległości powiązania pomiędzy grupami kompetencji.

Wykres 3. Dendrogram macierzy odległości średniego powiązania pomiędzy grupami umiejętności. Źródło: Badania własne autorów.

Macierz odległości średniego powiązania pomiędzy grupami umiejętności wskazała na jedno bliskie łączenie dla pary umiejętności społeczne i moralne. Druga zaobserwowana para jest od siebie nieco bardziej oddalona, a dotyczy ona umiejętności poznawczych i komunikacyjnych. Ponadto dendrogram wskazuje na łączenie w dużej odległości pomiędzy umiejętnościami społecznymi a komunikacyjnymi.

Po przeanalizowaniu macierzy powiązań pomiędzy modelami socjalizacji oraz rodzajami umiejętności sprawdzono ponownie korelacje nowo utworzonych zmiennych.

Tabela 9
Korelacja R-Pearsona dla połączonych modeli socjalizacji i kompetencji

Model	nadzorujący
Liberalny	-0.299**
kompetencje	społeczno-moralne
poznawczo-komunikacyjne	0.668**

Adnotacja: r – wartość korelacji Pearsona
** poziom istotności p<0.01.
Źródło: Badania własne autorów.

Skumulowany model liberalny, utworzony z dwóch powiązanych modeli zupełnej swobody i wzajemności, koreluje istotnie statystycznie ujemnie, dwustronnie, na poziomie 0.01 z modelem nadzorującym, powstałym w wyniku powiązania modelu konfliktowego z modelem lepienia z gliny, siła związku pomiędzy zmiennymi jest słaba (r=-0.299).

Skumulowane umiejętności społeczno-moralne korelują istotnie statystycznie dodatnio, dwustronnie z umiejętnościami poznawczo-komunikacyjnymi, siła ich związku jest przeciętna (r=668).

Modele socjalizacji liberalny i nadzorujący korelują pomiędzy sobą ujemnie, dalsze ich łączenie nie przedstawiałoby wartości interpretacyjnej, ponadto nie miałoby merytorycznego uzasadnienia. Natomiast grupy umiejętności poznawczo-komunikacyjna i społeczno-moralna korelują istotnie dodatnio, zatem sprawdzono, czy są ze sobą połączone, wynik prezentują Tabela 10 oraz Wykres 4.

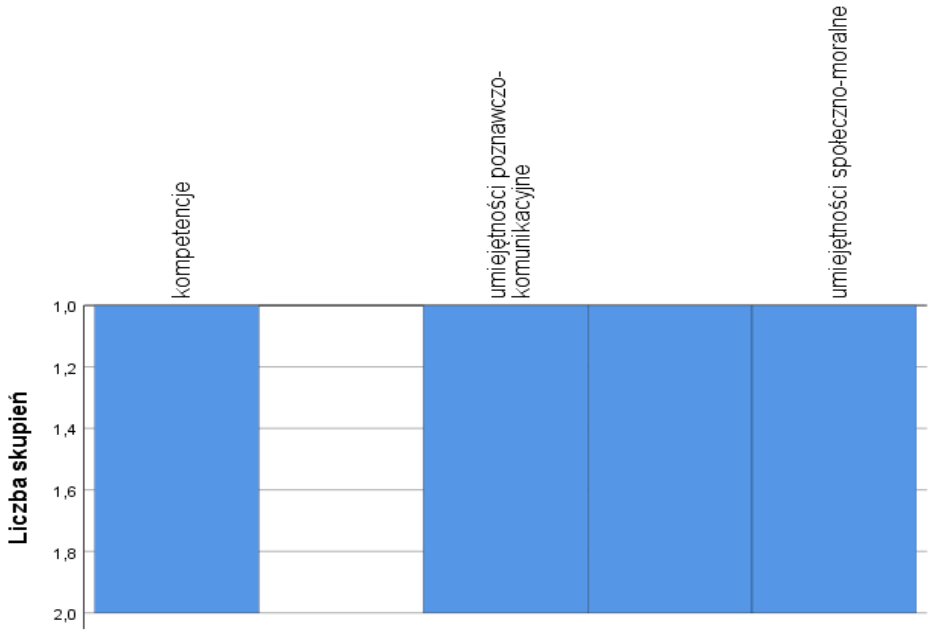
Tabela 10
Macierz odległości pomiędzy umiejętnościami a kompetencjami młodzieży

Umiejętności	*kompetencje*	*poznawczo-komunikacyjne*
poznawczo-komunikacyjne	33422.0	--
społeczno-moralne	26402.0	2448.0

Źródło: Badania własne autorów.

Zmienna kompetencje to suma poszczególnych rodzajów umiejętności, wprowadzono ją do analiz klasyfikacji metodą hierarchicznych skupień w celu upewnienia się, czy korelujące pomiędzy sobą utworzone grupy umiejętności poznawczo-komunikacyjnych i społeczno-moralnych są powiązane pomiędzy sobą, czy jako składowe kompetencji są bliżej macierzy. Wyniki pokazały, że pomimo tego, że grupy umiejętności wchodzą w skład kompetencji, to jednak są bliżej powiązane ze sobą.

Wykres 4 przedstawia ilość skupień powiązania pomiędzy połączonymi grupami umiejętności oraz kompetencji.



Wykres 4. Liczba skupień macierz odległości średniego powiązania pomiędzy zagregowanymi grupami umiejętności a kompetencjami. Źródło: Badania własne autorów.

Na dwa zarejestrowane skupienia zachodzące pomiędzy umiejętnościami poznawczo-komunikacyjnymi a umiejętnościami społeczno-moralnymi nie odnotowano łączenia żadnej z wymienionych umiejętności ze zmienną kompetencje.

Eksploracja utworzonych zmiennych na podstawie analizy skupień

Tabela 11
Statystyki opisowe zagregowanych zmiennych modele socjalizacji oraz umiejętności

zmienne	Min	Max	M	Me	SD	SKE	K
model liberalny	12	30	21	21.06	3.99	-0.19	-0.23
model nadzorujący	10	30	19	19.42	4.27	0.13	-0.59
kompetencje młodzieży	6	39	26	24.74	7.39	-0.42	-0.38
społeczno-moralne	4	20	13	13.08	3.75	-0.16	-0.47
poznawczo-komunikacyjne	2	20	12	11.22	4.40	-0.08	-0.51

Adnotacja: Analizy przeprowadzono dla liczby obserwacji N=166.
Min – minimum, Max – maksimum, M – średnia, Me – mediana, SD – odchylenie standardowe, SKE – skośność, K – kurtoza.
Źródło: Badania własne autorów.

Średni wynik młodzieży uzyskany dla skumulowanego modelu liberalnego wyniósł M=21.16, mediana Me=21 i odchylenie standardowe SD=3.99. Rezultaty były w rozpiętości 28-punktowej w przedziale pomiędzy [12; 30]. Rozkład był lekko lewoskośny, platokurtyczny, bez nadmiernie odstających obserwacji. W modelu nadzorującym średni wynik uczniów w starszym wieku szkolnym to M=19.42, mediana Me=19 i odchylenie standardowe SD=4.27. Rezultaty były w rozpiętości 20-punktowej w przedziale pomiędzy [10; 30]. Rozkład wyników był bardzo lekko prawoskośny, platokurtyczny, bez nadmiernie odstających obserwacji. We wszystkich przypadkach SE (*standard error*) nie był większy od wartości skośności i kurtozy.

Porównanie wyników na poziomie średnich arytmetycznych wskazuje, że młodzież średnio w swoich domach spotyka się z modelem socjalizacji mającym skumulowane cechy modelu wzajemności i zupełnej swobody. Natomiast rzadziej uczniowie doświadczają w procesie socjalizacji takiego modelu, który jest konfliktowy oraz formujący postępowanie młodego człowieka (lepienie z gliny).

Umiejętności poznawczo-komunikacyjne młodzieży są ze średnią M=11.22, medianą Me=12 oraz odchyleniem standardowym SD=4.40. Rezultaty były w rozpiętości 18-punktowej w przedziale pomiędzy [2; 20]. Rozkład wyników był bardzo lekko lewoskośny, platokurtyczny, bez nadmiernie odstających obserwacji. Jeśli chodzi o umiejętności społeczno-moralne, uzyskana przez młodzież średnia to M=13.08, mediana Me=13 i odchylenie standardowe SD=3.75. Rezultaty były w rozpiętości 16-punktowej w przedziale pomiędzy [4; 20]. Rozkład był lekko lewoskośny, platokurtyczny, bez nadmiernie odstających obserwacji. We wszystkich przypadkach SE (*standard error*) nie był większy od wartości skośności i kurtozy.

Młodzież w starszym wieku szkolnym wykazuje wyższy poziom umiejętności społeczno-moralnych niż poznawczo-komunikacyjnych. Do takich wniosków można dojść po porównaniu średnich dla obydwu analizowanych par umiejętności.

Jeżeli chodzi o wynik ogólny kompetencji, którymi charakteryzuje się młodzież szkół podstawowych, średnia M=24.74, mediana Me=26, odchylenie standardowe SD=7.39. Wyniki były w rozpiętości 33-punktowej i znajdowały się pomiędzy [6; 39]. Rozkład był lewoskośny, platokurtyczny, bez nadmiernie odstających obserwacji.

Po spełnieniu warunków wymaganych przy zastosowaniu modelu predykcji konkluzję tych rezultatów przedstawiono poniżej.

Model predykcji

Tabela 12
Podsumowanie modelu predykcji modeli socjalizacji ze zmienną zależną kompetencje młodzieży

R^2	F	df	p	Predyktory		
				model	β	
					wartość	p
0.066	5.760	2; 163	0.007	zupełnej swobody	0.160	0.042
				konfliktowy	-0.166	0.034

Adnotacja: R^2 – skorygowany R-kwadrat, F – wartość testu analizy wariancji, df – stopnie swobody, p – istotność, β – współczynnik standaryzowany.
Źródło: Badania własne autorów.

Model predykcji jest dobrze dopasowany do danych F(2; 163)=5.760, p=0.004, jest istotnie lepszy w przewidywaniu wariancji zmiennej kompetencje uczniów od średniej arytmetycznej. Proponowany model wyjaśnia około 7% zmienności kompetencji młodzieży (R^2=0.066). Predyktorami okazały się tylko dwa modele: zupełnej swobody, korelujący dodatnio (β=0.160; p=0.042) i konfliktowy, który ze zmienną zależną koreluje ujemnie (β=-0.166; p=0.034). Poziom kompetencji nastolatków wzrasta, jeżeli rodzice w procesie socjalizacji stosują wobec niego na wyższym poziomie model zupełnej swobody lub w relacjach socjalizacyjnych nie wykorzystują modelu konfliktowego. Tym wyższy jest poziom kompetencji, im wyższy jest stopień stosowania przez rodziców modelu zupełnej swobody i im niższy jest poziom relacji konfliktowych. Na podstawie wyników można wnioskować, że tej zależności możemy być pewni w 6.6% przypadków. W pozostałych 93.4% uwarunkowań poziom kompetencji młodzieży będzie zależał od innych czynników niż model socjalizacji zupełnej swobody albo konfliktowy stosowany przez rodziców.

Wnioski

Płeć i wiek rozwojowy dziecka w starszym wieku szkolnym w bardzo słaby sposób wyjaśnia stosowanie przez rodziców modeli socjalizacji. Z tego powodu można by hipotezę badawczą pierwszą uznać za potwierdzoną, należy dodać, że z małymi wyjątkami opisanymi poniżej.

Na podstawie analizy wyników badań należy wnioskować, że ze względu na płeć młodzieży w starszym wieku szkolnym rodzice nie różnicują wobec niej stosowania modelu zupełnej swobody i wzajemności. Istotnie różne podejścia do dziecka ze względu na jego płeć zaobserwowano w stosowaniu przez rodziców modelu lepienia z gliny i konfliktowego. Dziewczęta istotnie częściej niż chłopcy doświadczają w domach tych dwóch typów socjalizacji. Model konfliktowy pojawia się częściej wraz z wiekiem badanych, im dziecko jest starsze, tym bardziej doświadcza tego typu socjalizacji. Analogiczną sytuację mamy w przypadku stosowania przez rodziców modelu lepienia z gliny, najrzadziej doświadcza go młodzież z klas szóstych, następnie rosnąco młodzież klas siódmych, a najwyżej wskazuje na ten typ socjalizacji młodzież z klas ósmych. Ze względu na średnie modelu zupełnej swobody uczniowie klasy siódmej wskazują na najniższe jego natężenie, nieco wyżej funkcjonowanie modelu w relacjach rodzicielskich ocenili uczniowie klasy ósmej, a najwyżej uczniowie klasy szóstej. Średnie dla modelu wzajemności wśród uczniów klas szóstej i siódmej są identyczne, nieco niższa średnia została zaobserwowana w przypadku ośmioklasistów.

Płeć nie różnicuje poszczególnych grup umiejętności, test t-Studenta w żadnym przypadku nie wskazał na istotność. Wnioski mogą być oparte jedynie na średnich. Dziewczęta charakteryzują się wyższą średnią dla umiejętności moralnych i społecznych niż chłopcy. Natomiast młodzi mężczyźni charakteryzują się wyższą średnią w przypadku umiejętności poznawczych i komunikacyjnych niż młode kobiety. Przy czym należy pamiętać, że we wszystkich przypadkach siła efektu pomiędzy wynikami jest bardzo mała.

Umiejętności poznawcze dla poszczególnych grup wiekowych nie różnią się od siebie istotnie statystycznie. Dla pozostałych trzech rodzajów umiejętności odnotowano różnice istotne statystyczne. Umiejętnościami komunikacyjnymi uczniowie klas szóstych posługują się w mniejszym zakresie niż ich starsi koledzy z klas siódmych i ósmych, dla tych ostatnich dwóch grup nie odnotowano istotnych różnic. Umiejętności społeczne i moralne są istotnie niższe w przypadku szósto- i siódmoklasistów niż u ośmioklasistów. Wyniki dla zmiennej w klasach szóstej i siódmej są nieistotne statystycznie.

W konkluzji należy stwierdzić, że płeć nie różnicuje istotnie posiadanych umiejętności. W tym aspekcie należy potwierdzić hipotezę drugą. Natomiast należy przy-

jąć jej wersję alternatywną, gdy mowa jest o wieku rozwojowym, który istotnie różnicuje natężenie posiadanych umiejętności, z wyjątkiem umiejętności poznawczych. Uczniowie klas ósmych mają istotnie wyższy poziom umiejętności niż uczniowie klas siódmych i szóstych, przy braku różnic w umiejętnościach poznawczych. Wiek rozwojowy w sposób przeciętny wyjaśnia natężenie umiejętności komunikacyjnych, społecznych i moralnych.

Hipotezę badawczą trzecią i czwartą, postulującą, że poszczególne modele socjalizacji (lepienia z gliny, zupełnej swobody, wzajemności, konfliktowy) i rodzaje umiejętności (poznawcze, komunikacyjne, społeczne, moralne) korelują ze sobą istotnie statystycznie, należy potwierdzić. Wszystkie analizowane zmienne dotyczące modeli socjalizacji i umiejętności korelują ze sobą istotnie statystycznie dwustronnie na poziomie 0.01.

Kończymy wnioski na hipotezie głównej. Możemy stwierdzić, że należy ją przyjąć. Predyktorami przewidującymi wzrost kompetencji są dwa modele: zupełnej swobody i konfliktowy. Poziom kompetencji nastolatków wzrasta, jeżeli rodzice wobec dziecka w starszym wieku szkolnym w procesie socjalizacji stosują model zupełnej swobody lub w relacjach socjalizacyjnych nie wykorzystują modelu konfliktowego. Na podstawie wyników można wnioskować, że tej zależności możemy być pewni prawie w 7% przypadków.

Dyskusja

Odniesienie powyższych analiz do badań pojawiających się w literaturze będzie dość trudne z tego względu, że wyniki konceptualne dotyczące kompetencji zawsze pojawiają się w określonym kontekście badawczym. To sprawia, że zagadnienie kompetencji jest trudne, po pierwsze w eksplanacji, a po drugie – w prezentacji ich szerszej perspektywy. Z tego powodu interpretacje rozwoju kompetencji są omawiane różnie, w zależności od grupy docelowej. Wyniki przedstawione w raporcie dotyczą socjalizacji rodzicielskiej, która jak się spodziewano na podstawie opracowań D. Baumrind (1973), oddziałuje na wzrost kompetencji u dziecka. Jednak ta psycholog prowadziła swoje prace w nieco innym kontekście. Niniejsze badania przedstawiają dominację tych wzorców socjalizacji stosowanych przez rodziców, które dotyczą wyznaczników wzrostu kompetencji młodzieży w starszym wieku szkolnym.

Socjalizacja dokonuje się poprzez eksplorację relacji interpersonalnych w kontekście interioryzacji wzorców i wartości. Proces ten nie jest nigdy zaplanowany czy programowany. Jednak oddziaływania rodzicielskie mogą wpływać na kierunek socjalizacji poprzez wybór sposobów i środków oddziaływania (Macionis, Plummer, 2012) w zależności od płci i wieku dziecka (Schaffer, 2010). W tym znaczeniu

socjalizacja może być modelowana i optymalizowana. Znaczenie tego faktu dostrzeżono w powyższych wnioskach. Zaobserwowano, że rodzice wobec dziewcząt w starszym wieku szkolnym stosują model socjalizacji lepienia z gliny i konfliktowy w istotnie wyższym stopniu niż wobec chłopców oraz to, że model socjalizacji lepienia z gliny i konfliktowy pojawia się istotnie częściej, gdy rośnie wiek badanej młodzieży. Stosowanie modelu lepienia z gliny wobec dziewcząt może oznaczać, że dziewczęta poddawane są większej presji socjalizacyjnej ze względów kulturowych prezentujących określony obraz kobiecości. Natomiast socjalizacja konfliktowa może być tylko etapem przejściowym wynikającym z wieku adolescencji, który charakteryzuje się m.in. chęcią pokazania samodzielności i własnego zdania przez młode osoby, szczególnie wobec własnych rodziców. Pocieszające jest, że socjalizacja określana jako model wzajemności rośnie wraz z wiekiem badanych nastolatków, co może być jakimś pośrednim dowodem na powyższe twierdzenie, że socjalizacja konfliktowa jest tylko etapem przejściowym. Niemniej ta hipoteza jest tylko domniemaniem niewynikającym z badań. Modelu zupełnej swobody najmniej doświadczają siódmoklasiści, a najwięcej szóstoklasiści. Interesujące jest, że po siódmej klasie rodzice swoim dzieciom dają więcej swobody. Wygląda to tak, jakby siódma klasa była punktem krytycznym pomiędzy dzieciństwem a wchodzeniem w wiek dorastania. Wynik można by skonkludować tym, że rodzice są źródłem socjalizacji antycypacyjnej w kontekście przewidywania u młodzieży natężenia kompetencji i tym samym poszerzyć wyniki badań, których autorami są Kenneth J. Levine i Cynthia A. Hoffner (2006), o aspekt kompetencyjny stanowiący fundament przy wyborze zawodu. W odniesieniu do kompetencji należy podkreślić, że płeć nie różnicuje poszczególnych grup umiejętności, natomiast rzutuje na nie wiek rozwojowy, przy czym umiejętności poznawcze dla poszczególnych grup wiekowych nie różnią się od siebie istotnie statystycznie. Badania z tego zakresu wskazują na podobne wyniki (Williams, Hamm, 2018). Młodzież rozwija się i z czasem nabywa coraz większych kompetencji. Ciekawa wydaje się kwestia, w którym momencie rozwojowym dziecka w starszym wieku szkolnym następuje wzrost umiejętności poznawczych.

Model predykcji wskazał, że na podstawie stosowania socjalizacji o charakterze zupełnej swobody i niewykorzystywania socjalizacji typu konfliktowego możemy przewidywać wzrost kompetencji, jednak w bardzo małym stopniu – 7%. Przy uwzględnieniu 8% błędu maksymalnego wynikającego z doboru próby, może okazać się, że przedstawione wnioski są nieadekwatne. Dlatego badania należałoby powtórzyć na większej liczbie respondentów, a niniejszy raport potraktować jako pilotażowy. Stosowanie w socjalizacji modelu zupełnej swobody nie jest wystarczającym warunkiem do wychowania kompetentnych osób.

Bibliografia

Argyle, M. (1999). *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Baumrind, D. (1973). The development of instrumental competence through socialization. W: A. Pick (red.), *Minnesota Symposia on Child Psychology*, *Vol. 7* (ss. 3-46). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Baumrind, D. (2012). Differentiating between Confrontive and Coercive Kinds of Parental Power-Assertive Disciplinary Practices. *Human Development*, *55*, 35-51. DOI: 10.1159/000337962.

Bourdieu, P. (2009). *Rozum Praktyczny: O Teorii Działania*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Freud, Z. (2004). *Wstęp do psychoanalizy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Furmanek, W. (1997). Kompetencje: Próba określenia pojęcia. *Edukacja ogólnotechniczna inaczej*, *7*, 12-18.

Hendryk, C. (2010). O zagubionych kompetencjach: Kompetencje moralne. *General and Professional Education*, *1*, 121-142.

Hoffman, M.L., Saltzstein, H.D. (1967). Parent discipline and the child's moral development. *Journal of Personality and Social Psychology*, *5(1)*, 45-57. DOI: 10.1037/h0024189.

Horowski, J. (2012). Sprawności czy kompetencje moralne? *Pedagogia Christiana, 1(29)*, 191-208. DOI: 10.12775/PCh.2012.011.

Kowalik, S. (1994). Szkic o koncepcjach socjalizacji. W: J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej* (ss. 277-291). Poznań – Toruń: Wydawnictwo Edytor.

Levine, K.J., Hoffner, C.A. (2006). Adolescents' conceptions of work: What is learned from different sources during anticipatory socialization? *Journal of Adolescent Research*, *21(6)*, 647-669. DOI: 10.1177/0743558406293963.

Linton, R. (2000). *Kulturowe podstawy osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Ludwiczyński, A. (2002). Kryteria oceny pracy menedżera personalnego. W: H. Król (red.), *Szkice z zarządzania zasobami ludzkimi* (ss. 283-299). Warszawa: Wydawnictwo WSPiZ.

Macionis, J.J., Plummer, K. (2012). *Sociology: A Global Introduction*. New York: Pearson.

Montessori, M. (1997). *Basic ideas of Montessori's educational theory*. Oxford: Clio Press.

Neill, A.S., Lamb, A. (2009). *Summerhill School: A new view of childhood.* New York: St. Martin's Griffin.

Pestalozzi, J.H. (1973). *Łabędzi śpiew*. Warszawa: Wydawnictwo Ossolineum.

Przygoda, A. (2011). Mechanizmy socjalizacji w rodzinie. *Pedagogika rodziny, 1(1)*, 109-118.

Pytka, L. (2005). *Pedagogika resocjalizacyjna*: *Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Warszawa: Wydawnictwo APS.

Rousseau, J.J. (1955). *Emil, czyli o wychowaniu*. Tom I-II. Warszawa: Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.

Schaffer, H.R. (2006). *Rozwój społeczny: Dzieciństwo i młodość*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Schaffer, H.R. (2010). *Psychologia rozwojowa: Podstawowe pojęcia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Shapiro, M.S. (1983). *Child's Garden: The Kindergarten Movement from Froebel to Dewey*. Pennsylvania: University Park.

Sławiński, S. (1994). *Wychowanie do posłuszeństwa*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.

Sullivan, H. (1972). *Personal Psychopathology*. New York: W. W. Norton.

Sypniewska, B.A. (2009). Kompetencje a kwalifikacje i umiejętności. *Studia i Materiały. Miscellanea Oeconomicae*, *2(13)*, 83-90.

White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review, 66(5)*, 297-333. DOI: 10.1037/h0040934.

Williams, J.L., Hamm, J.V., (2018). Peer Group Ethnic Diversity and Social Competencies in Youth Attending Rural Middle Schools. *The Journal of Early Adolescence*, *38(6)*, 795-823. DOI: 10.1177/0272431617699945.

DOI: 10.34616/wwr.2021.2.219.237

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXV (2/2021)

nadesłany: 20.11.2021 r. – przyjęty: 20.12.2021 r.

Joanna SZAFRAN*
Anna CWOJDZIŃSKA**

Kindness as an important element of social emotional education at school: translation and initial validation of the Polish version of the *School Kindness Scale* – a preliminary study

Życzliwość, jako istotny element edukacji społeczno-emocjonalnej na terenie szkoły: tłumaczenie i walidacja polskiej wersji szkolnej skali życzliwości (School Kindness Scale) – badania wstępne

Abstract

Introduction. The article highlights the need to shape students' socio-emotional skills and recognizes kindness as the foundation necessary to build these competencies. A questionnaire may be used to recognize the involvement of the school community in the formation of benevolent attitudes and produce the *School Kindness Scale* (Binfet, Gadermann, & Schonert-Reichl, 2016).

Aim. The main aim of the article is to present the results of preliminary research for the Polish adaptation and validation of the *School Kindness Scale* questionnaire.

Methods. The study was conducted in May 2021 on a sample of students (N=166 individuals, aged 14 to 21 years (mean age was M=17.260, SD=2.06) in the final grades of

* **e-mail: jszafran@amu.edu.pl**
Zakład Polityki Oświatowej i Edukacji Obywatelskiej, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wieniawskiego 1, 61-712 Poznań, Polska
Department of Educational Policy and Civic Education, Faculty of Educational Studies, University of Adama Mickiewicz in Poznan, Wieniawskiego 1, 61-712 Poznan, Poland
ORCID: 0000-0001-5646-7118

** **e-mail: cwojdzinska@gmail.com**
ORCID: 0000-0003-4877-6134

elementary and secondary schools. It was part of a larger research project carried out by the Department of Education of the City of Poznań. The data obtained were used to analyse the reliability of the Polish translation of the *School Kindness Scale*. The tool tested consists of 5 statements evaluated using the Likert scale. As part of the study on the reliability of the Scale, similar to analyses carried out in other countries, the mean scores obtained for each item were reviewed and Cronbach's Alpha analysis was conducted. A scree plot for the scale was also prepared.
Results. The value of Cronbach's Alpha coefficient turned out to be α=0.792, which should be considered as a result indicating the satisfactory reliability of the Polish version of the *School Kindness Scale*. Conducting more advanced statistical analyses requires collecting a larger research sample and comparing the results obtained from the *School Kindness Scale* with the results of other Polish language questionnaires testing constructs similar to kindness.

***Keywords*:** kindness, social emotional learning (SEL), pro-social attitude, school, *School Kindness Scale*.

Abstrakt
Wprowadzenie. W artykule zwrócono uwagę na potrzebę kształtowania kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów, traktując życzliwość jako fundament niezbędny do budowy owych umiejętności. Narzędziem służącym rozpoznaniu zaangażowania środowiska szkolnego w formowanie życzliwych postaw jest *Szkolna Skala Życzliwości* (Binfet, Gadermann, & Schonert-Reichl, 2016).
Cel. Zasadniczym celem artykułu jest przedstawienie wyników wstępnych badań służących polskiej adaptacji i walidacji kwestionariusza *Szkolnej Skali Życzliwości*.
Materiały i metody. Badanie przeprowadzono w maju 2021, na próbie uczniów ostatnich klas szkół podstawowych oraz ponadpodstawowych (N=166 osób w wieku od 14 do 21 lat (średnia wieku M=17,260, SD=2,06). Stanowiło ono część większego projektu badawczego realizowanego przez Wydział Oświaty Miasta Poznania. Uzyskane dane posłużyły analizie rzetelności polskiego tłumaczenia *Szkolnej Skali Życzliwości* [School Kindness Scale]. Testowane narzędzie składa się z 5 twierdzeń ocenianych przy użyciu skali Likerta. W ramach badania rzetelności Skali, podobnie jak w przypadku analiz prowadzonych w innych krajach, sprawdzono średnie wyniki uzyskane dla poszczególnych itemów oraz przeprowadzono analizę metodą Alfa Cronbacha. Wykonano również wykres osypiska dla skali.
Wyniki. Uzyskana wartość współczynnika Alfa Cronbacha to α=0,792, co należy uznać za wynik wskazujący na zadowalającą rzetelność polskiej wersji *Szkolnej Skali Życzliwości*. Przeprowadzenie bardziej zaawansowanych analiz statystycznych wymaga zgromadzenia większej próby badawczej oraz porównania wyników uzyskanych w ramach badania Szkolną Skali Życzliwości z wynikami innych polskojęzycznych kwestionariuszy testujących zbliżone do życzliwości konstrukty.

***Słowa kluczowe*:** życzliwość, społeczno-emocjonalne uczenie się (SEL), postawa prospołeczna, szkoła, *Szkolna Skala Życzliwości*.

Introduction

The definition of kindness

Referring to the dictionary definition, the concept of kindness can be understood as benevolence and friendliness (Sobol, 2005)The phrase dictionary indicates that it is an unselfish, undying, true, cordial, sincere, mutual, and friendly attitude (Skorupka, 2002). On the other hand, the thesaurus gives as synonyms of kind such adjectives as "friendly, helpful, kindly disposed to someone, favourable, gracious, nice, positive, courteous, polite, cordial, warm" (Cienkowski, 1993, p. 363). Many of the interpretations point out as an essential defining element – a friendly disposition, a characteristic of someone who likes other people, wants the best for them and is ready to act in order to do good things for them (*Wielki Słownik Języka Polskiego*, n. d.).

Aristotle, when approaching the issue of intellectual and ethical virtues, considered the term kindness in the category of wishing someone well and acting in a disinterested manner, both towards acquaintances and strangers (Barański, 2019). Similarly, Cicero placed great emphasis on the unselfishness of the kindness shown, but pointed out that this attitude should give rise to gratitude and reciprocation (in: Rykaczewski, 1879). In Christian thought, kindness appears in connection with mercy and is treated as a universal virtue (Barański, 2019). Kindness is also seen as one of the social virtues that is expressed in attitude, actions, and words, towards another human being or human community. A kind person alleviates suffering and contributes to the happiness of others. They inspire admiration not so much because of the deed, but because of their friendly attitude. They are able to rejoice in the happiness of others, and are alien to the satisfaction of someone else's failure (Misiuna, 1995).

These selected definitional attempts indicated above show us the essential character of the concept in question. In humanities and social sciences, kindness is most often defined in two ways. Some authors define it as a character or personality trait, or a kind of attitude, which leads to a certain behaviour towards others (and according to some – also towards oneself). Others see it as a type of prosocial action, motivated by empathy and the ability to take the other person's perspective (Layous et al., 2012; Layous et al., 2017; Nelson-Coffey et al., 2017).

In this paper, we will describe kindness as a form of pro-social attitude that can be manifested in selfless behaviour for the benefit of others, usually involving social exchanges closely related to everyday life and small expressions of care and goodwill, similarly as the authors of the *School Kindness Scale* (Binfet, Gadermann, & Schonert-Reichl, 2016).

Modelling kindness in school socio-educational interventions

Regardless of the interpretive perspective we adopt, we remain convinced that kindness can be shaped and enhanced. As a trait, it can be identified and developed, as a behaviour taught and promoted.

Undoubtedly, the school, along with the family, should be the environment that has a strong influence on modelling kind attitudes of children and young persons (Elias et al., 2000). Analysing the core curricula for each stage of education, it becomes noticeable that the concept of kindness, cooperation, and attitude towards others, based on acceptance and respect, has been included in them to a greater or lesser extent. In preschool and early school education, it is described in terms of general objectives in the content concerning the emotional and social spheres of the child (pupil) development. Also in thematic education, starting from the fourth grade of elementary school to the curricula for secondary schools we find these issues (directly or indirectly) (*Nowa podstawa programowa*, n.d.; Serwis Rzeczypospolitej Polskiej, 2020). School is therefore an important space for the formation of pro-social behaviours which are underlined by kindness.

Kindness on school grounds can be taught by weaving it into elements of the school curriculum, but also by creating specific programs to shape certain skills (Kaplan et al., 2016). One such way is to implement the Social and Emotional Learning (SEL) and humanitarian education programs. In the current paper, we will focus on the latter type of activities, due to their more structured, directional, and "closed" format. This perspective is also dictated by the fact that the *School Kindness Scale* is a tool that was created in the context of research on the effectiveness of SEL programs (Binfet, Gadermann, & Schonert-Reichl, 2016).

Social and emotional learning evolved primarily from prevention and resilience research. It flourished in the mid-1990s during the great success of publications such as Goleman's Emotional Intelligence and Gardner's Multiple Personal Intelligences (Elias et al., 2000).

Kindness and Social Emotional Learning programs

Social and emotional learning (CASEL, n.d.) is the process by which children and adults acquire and effectively use knowledge, attitudes, and skills necessary to understand and manage emotions, set and achieve positive goals, feel and show empathy for others, establish and maintain positive relationships, and make responsible decisions. In all of these processes, kindness provides an important foundation upon which subsequent competencies are built. The five core competencies of SEL are as follows:

– self-awareness – identifying and recognizing one's own emotions, recognizing strengths in oneself and others, feeling self-efficacy and self-confidence;

- self-regulation – impulse control, stress management, perseverance, goal setting, motivation;
- social awareness – empathy, respect for others, and ability to change perspective
- ability to establish and maintain relationships – cooperation, seeking and giving help, communication;
- responsible decision making – evaluation and reflection, personal and ethical responsibility.

Instruction in SEL should be implemented in the context of care, safety, good stewardship, and participation in the classroom, school, and other contexts, and the skills developed should be reinforced by the school, home, and community. As with typical school learning, students acquire knowledge and skills by engaging in activities inside and outside the classroom (Elias et al., 2000).

All children are potential beneficiaries here, including those already at risk, those beginning to exhibit unacceptable behaviours, and those already exhibiting problem behaviours (Elias et al., 2000). Most SEL programs, however, are used as forms of general health promotion and prevention, aimed at preventing behavioural problems by teaching social and emotional competence. SEL is a support system – a concept that organizes, coordinates, and integrates school-based promotion and prevention programs. The most effective forms of implementation involve students, teachers, parents, and community members as partners in the planning, application, and evaluation of SEL. Systematic social and emotional education should begin in kindergarten and continue through secondary school, and consequently should also be linked to higher education constituting an integral part of the school life as well as functioning outside of it (Elias et al., 2000).

Why use SEL programs? As research indicates, they have positive effects on the development of positive attitudes toward self and others, increase the level and range of pro-social behaviours, decrease the incidence of problem behaviour and emotional distress, and improve academic performance. SEL programs significantly and positively affect the level of functioning in socio-emotional variables, such as emotion recognition, stress management, empathy, problem solving, and decision-making skills (Durlak, Weissberg, & Pachan., 2010; Durlak et al., 2011). Additionally, students who are more self-aware and confident in their own abilities try harder and are more persistent in the face of difficulties and challenges. Individuals who set ambitious performance goals are also more disciplined, self-motivated, better equipped to cope with stress, and organize their approach to studying so that they can learn more and obtain higher grades (Durlak, Weissberg, & Pachanet, 2010; Durlak et al., 2011). Also, students who use problem-solving skills to overcome difficulties and make responsible decisions about learning and homework have better outcomes. Research on

SEL also suggests that these programs may affect central cognitive executive functions, such as control by inhibition, planning, and set–shifting, which in turn may be the result of better regulation along the affect–cognition line in prefrontal cortical areas (Durlak et al., 2010; Durlak et al., 2011; Zhai et al., 2015). Scholars emphasize that interpersonal variables, instruction, and environmental support lead to better academic performance. This occurs through norms associated with high expectations and support for educational success, as well as a caring teacher-student relationship that builds engagement and attachment to the school. Approaches to teaching based on understanding, reciprocity, and collaboration, as well as proactive classroom management and cooperative learning and a safe and well-structured environment, encourage and reinforce positive classroom behaviour.

It is likely that the right combination of student socio-emotional competence variables, the atmosphere of the school environment, teacher practices, peer and student-teacher expectations and relationships contribute to rapid, desirable, and lasting change in student behaviour. Maurice J. Elias and colleagues (2000) also indicate that SEL competencies are taught most effectively in an environment that is caring, supportive, and well-managed. The development of autonomy, self-discipline, and ethics is more likely to occur when mutual respect, cooperation, caring, and self-determination are the environmental norm. In other words, a welcoming and friendly school atmosphere and positive interactions within the school community can have a direct bearing on educational success and the perpetuation of expected attitudes.

When considering the introduction of SEL programs, as well as when evaluating them, it is useful to see if, and at what level, the school is doing its job in the area of fostering kind attitudes. Do the resulting behaviours occur on school grounds? How often do they occur? And who is the perpetrator and who is the recipient? Such a diagnosis requires the use of a reliable tool. The *School Kindness Scale* is an example of a questionnaire examining subjective perceptions of the level of dissemination of friendly behaviours on school premises (Binfet, Gadermann, & Schonert-Reichl, 2016).

Method

Methods and objective of the described study

In the light of promising reports from studies in English-speaking and Turkish-speaking samples (Binfet, Gadermann, & Schonert-Reichl, 2016; Yurdabakan & Uz Baş, 2019), indicating good psychometric properties of the Scale, the decision was made to develop a Polish language version. The already existing translations in Chinese, Japanese, French, and Russian (Binfet, Gadermann, & Schonert-Reichl, n.d.;

Datu & Park, 2019; Panaghi et al., 2010; Yurdabakan & Uz Baş, 2019) point to the increasing dissemination of the Scale, making it a valuable tool not only for local research but also for cross-cultural comparisons.

Procedure of data collection for the Polish version of the *School Kindness Scale* was carried out as part of a broad survey of school students conducted by the City of Poznań Department of Education in Poznań schools. The study was conducted for the purposes of the project ”The strategy of educational development of the city of Poznań 2030”.

The study was carried out in two rounds, in February and in May 2021. It covered the last years of primary and secondary school students, excluding special schools. The research questionnaire and the Research Report were prepared by the Research Team of the Faculty of Educational Studies, Adam Mickiewicz University in Poznań (*Report from surveys of male and female students of Poznań schools within the project,* 2021).

The first round of the study involved 1,043 male and female students, 996 of whom completed valid questionnaires for the analysis. The second round of the study, which aimed to deepen, supplement, or verify the selected themes analysed in the first round of the study, involved 172 participants, mainly from secondary schools, of whom 166 completed valid questionnaires. At this stage of the study, the Polish adaptation of the *School Kindness Scale* questionnaire was used.

Throughout the study, a diagnostic survey was used, carried out by means of a CAWI questionnaire posted on the Internet. The questionnaire used in the study was prepared in two versions: a short version for male and female students of the eighth grade of elementary school and an extended version for male and female students of the second and fourth grades of secondary schools.

The survey was conducted by the Department of Education in cooperation with school principals. The survey was addressed to eighth-grade students and final-year students of secondary schools. It was anonymous and voluntary. The information about the survey and the request to disseminate it among the student community was sent via the internal messenger to all primary and secondary schools administered by the City of Poznań. After getting acquainted with the message, school principals decided whether to join the project.

For students with disabilities, a consent from the parent/legal guardian was required as a condition for participation in the study, which was accomplished through an e-register. Along with a description of the study objectives and the consent form, parents were also given a research survey form for review. Once the parent/guardian gave their consent, a link to the online survey for the student to complete was sent in the feedback.

Due to the fact that at the time of the second round of the study, the Polish version of the *School Kindness Scale* had not yet been validated, the results were used to

determine the reliability of the tool. In further analyses, data necessary for this process were used.

The main research question of our query was whether the Polish translation of the *School Kindness Scale* is reliable.

Participants

A total of 172 students participated in the study; however, due to missing data, results from 166 individuals, aged 14 to 21 years (mean age was M=17.260, SD=2.06), were further analysed. This number included 53 individuals identifying as male, 105 individuals identifying as female, and 8 individuals identifying differently in terms of their gender identity.

Most of the respondents attended schools offering the opportunity to pass the Matura exam (70.4% in total) and obtained a grade point average between 3.5 and 4.75 (55.4% of respondents) in the year prior to the survey year (see Tables 1 and 2).

Table 1
Type of school – descriptive statistics.

		Frequency	Percent
Type of school	Comprehensive secondary school	58	34.9
	Vocational school	7	4.2
	Primary school	42	25.3
	Technical secondary school	59	35.5
	Total	166	100.0

Source: Own research.

Table 2
Average grade – descriptive statistics.

		Frequency	Percent
Average grade in the previous school year	from 3.5 to 4.74	92	55.4
	from 4.75	58	34.9
	below 3.5	16	9.6
	Total	166	100.0

Source: Own research

As far as parents/guardians of the surveyed students are concerned, the highest percentage of them had vocational education (25.9%), the least numerous were those with primary education (7.2%), and it should be noted that as many as 19.3% of the students did not know what education level their father/guardian had (Table 3).

Table 3
Father's/guardian's education level – descriptive statistics.

		Frequency	Percent
Father's/ guardian's education	Bachelor or higher	29	17.5
	I don't know	32	19.3
	Primary school	12	7.2
	Secondary school	37	22.3
	Degree/Title	13	7.8
	Vocational school	43	25.9
	Total	166	100.0

Source: Own research.

The distribution of education levels for mothers/caregivers indicated that they were more highly educated than male caregivers. Slightly more than 1/3 of them had secondary education (31.9%) and 27.1% had a Bachelor's degree or higher. Only 0.6% had completed their education at the elementary school level (Table 4).

Table 4
Mother's/guardian education – descriptive statistics.

		Frequency	Percent
Mother's/ guardian's education	Bachelor or higher	45	27.1
	I don't know	23	13.9
	Primary school	1	0.6
	Secondary school	53	31.9
	Degree/Title	15	9.0
	Vocational school	29	17.5
	Total	166	100.0

Source: Own research.

Students participating in the study mostly resided in urban areas (51.2% in Poznań, and 23.5% in Wielkopolska, in cities other than Poznań; see Table 5).

Table 5
Place of residence – descriptive statistics.

		Frequency	Percent
Place of residence	A city other than Poznań	39	23.5
	Poznań	85	51.2
	Countryside	42	25.3
	Total	166	100.0

Source: Own research.

Only 2.4% of respondents were individuals with some form of disability and 4.8% were chronically ill (Tables 6 and 7).

Table 6
Participation of individuals with disability in the studied sample – descriptive statistics.

		Frequency	Percent
A person with disability	No	162	97.6
	Yes	4	2.4
	Total	166	100.0

Source: Own research.

Table 7
Participation of chronically ill individuals in the studied sample – descriptive statistics.

		Frequency	Percent
A chronically ill person	No	158	95.2
	Yes	8	4.8
	Total	166	100.0

Source: Own research.

Analyses comparing participants depending in their age, gender, parents' education, and domicile were performed. Due to lack of statistically significant findings these were not presented in the current paper.

The *School Kindness Scale* – the questionnaire

The *School Kindness Scale* consists of 5 items in the form of statements to which the individual responds on a 5-point scale ranging from: "Definitely yes; Rather yes; Hard to say; Rather not; to: Definitely not". A full English-language version of the scale, along with the answer key, was developed and first described in 2016 (Binfet, Gaderman, & Schonert-Reichl, 2016) and is currently freely available for research use on the University of British Columbia website (Binfet, Gadermann, & Schonert-Reichl, n.d.) The Polish version used in the study was developed based on the original English version of the scale. Translation from English to Polish and translation from Polish to English in the "back– translation" procedure were performed by the authors of this publication. After introducing the necessary corrections, the questionnaire items obtained the current form used in the study:

– *Dorośli w mojej szkole pokazują mi jak być życzliwym* [The adults in my school model kindness];

- *Życzliwość często zdarza się w mojej klasie* [Kindness happens regularly in my classroom];
- *Życzliwość często zdarza się w mojej szkole* [Kindness happens regularly in my school];
- *Mój wychowawca/ moja wychowawczyni jest życzliwy/a* [My class teacher is kind];
- *W mojej szkole zachęca się mnie, żebym był/a życzliwy/a* [At my school, I am encouraged to be kind].

Results

Analysis of the survey responses

The analysis of responses to each test item indicates that there is a small percentage of students strongly indicating a lack of kindness in their school, classroom, or from their teachers. Only 3.6% of students reported that adults in their school do not model kindness, and 3% strongly disagreed with the statement that their class teacher is a kind person. For responses to all statements, the rate indicating: "hard to say" was relatively high, and in all but one item, it was about 30% (the exception was "My class teacher is kind", here only 10.8% of students had no opinion).

The percentage of "Definitely yes" responses is also relatively low for most statements. Only 9% of students declared that adults in their school model kindness, and only 4.2% believed that the statement that kindness happens regularly in their school is definitely true. Although the quoted statistics paint a rather disturbing picture of the emotional climate at school, it is important to note that in the case of the relationship with the class teacher, a significant percentage of students evaluated it positively (as many as 51.2% of students responded "Definitely yes" to the statement "My class teacher is kind", and another 31.3% believed that this statement is rather true). Also overall, more than half of the students (57.8%) said that they are encouraged to be kind in their school. The distribution of responses to each item of the scale is shown in Tables 8, 9, 10, 11, and 12.

Table 8
Distribution of the responses to item 1.

		Frequency	**Percent**
Adults in my school model kindness.	definitely yes	15	9.0
	rather yes	69	41.6
	hard to say	47	28.3
	rather not	29	17.5
	definitely not	6	3.6
	Total	166	100.0

Source: Own research.

Table 9
Distribution of the responses to item 2.

		Frequency	Percent
Kindness happens regularly in my classroom.	definitely yes	22	13.3
	rather yes	70	42.2
	hard to say	44	26.5
	rather not	19	11.4
	definitely not	11	6.6
	Total	166	100.0

Source: Own research.

Table 10
Distribution of responses to item 3.

		Frequency	Percent
Kindness happens regularly in my school.	definitely yes	7	4.2
	rather yes	78	47.0
	hard to say	52	31.3
	rather not	23	13.9
	definitely not	6	3.6
	Total	166	100.0

Source: Own research.

Table 11
Distribution of responses to item 4.

		Frequency	Percent
My class teacher is kind.	definitely yes	85	51.2
	rather yes	52	31.3
	hard to say	18	10.8
	rather not	6	3.6
	definitely not	5	3.0
	Total	166	100.0

Source: Own research.

Table 12
Distribution of responses to item 5.

		Frequency	Percent
In my school, I am encouraged to be kind.	definitely yes	39	23.5
	rather yes	57	34.3
	hard to say	48	28.9
	rather not	13	7.8
	definitely not	9	5.4
	Total	166	100.0

Source: Own research.

Reliability analysis

In testing the reliability of the *School Kindness Scale*, the mean scores obtained for each item were checked and Cronbach's Alpha analysis was conducted. A scree plot for the scale was also drawn up.

The mean for the Scale was M=18.00 (SD=3.734; Table 13).

Table 13

Descriptive statistics for the School Kindness Scale.

Scale statistics	Mean	Variance	Standard deviation	Number of items
	18.00	**13.939**	**3.734**	**5**

Source: Own research.

The highest mean scores were obtained for statement four, i.e., "My class teacher is kind" (M=4.24; SD=0.992), the lowest for the statement: "Kindness happens regularly in my school" (M=3.34; SD=0.899). Details are shown in Table 14.

Table 14

Statistics of the test items on the School Kindness Scale.

Statistics of the test items	Mean	Standard deviation	N
Adults in my school model kindness.	3.35	0.990	166
Kindness happens regularly in my class.	3.44	1.070	166
Kindness happens regularly in my school.	3.34	0.899	166
My class teacher is kind.	4.24	0.992	166
In my school, I am encouraged to be kind.	3.63	1.092	166

Source: Own research.

The coefficient value was Cronbach's alpha α=0.792, which should be considered as a result indicating satisfactory reliability of the *School Kindness Scale* (Table 15).

Table 15

Cronbach's alpha statistic for the School Kindness Scale.

Cronbach's alpha	Cronbach's alpha based on standardized items	Number of items
0.792	0.795	5

Source: Own research.

Cronbach's Alpha coefficient values were also checked after removing individual items, the results indicated that the level of reliability remained similar even after reducing the number of statements (the coefficient value still remained above α=0.7; see Table 16 for details).

Table 16
Cronbach's alpha statistics after removing items for the School Kindness Scale.

Items statistics total	Mean of the scale after items removal	Variance of the scale after items removal	Item correlation total	Square of the multiple correlation	Cronbach's alpha after item removal
Adults in my school model kindness.	14.65	8.907	0.686	0.561	0.715
Kindness happens regularly in my class.	14.56	9.678	0.468	0.322	0.787
Kindness happens regularly in my school.	14.66	9.451	0.666	0.556	0.726
My class teacher is kind.	13.76	10.160	0.442	0.245	0.792
In my school, I am encouraged to be kind.	14.37	8.732	0.622	0.425	0.735

Source: Own research.

As part of the factor analysis, a scree plot was drawn (*cf.* Figure 1) and the component matrix was checked. Based on the results, one factor was extracted, accounting for 55.65% of the variance (*cf.* Table 17). The component matrix contains high values between 0.609 and 0.840. (The details are shown in Table 18).

Table 17
School Kindness Scale - total explained variance.

Component	**Initial eigenvalues**			**Sums of squares of charges after extraction**		
	Total	% variance	% cumulative	Total	% variance	% cumulative
1	2.783	55.654	55.654	2.783	55.654	55.654
2	0.879	17.581	73.235			
3	0.618	12.357	85.593			
4	0.453	9.062	94.655			
5	0.267	5.345	100.000			

Source: Own research.

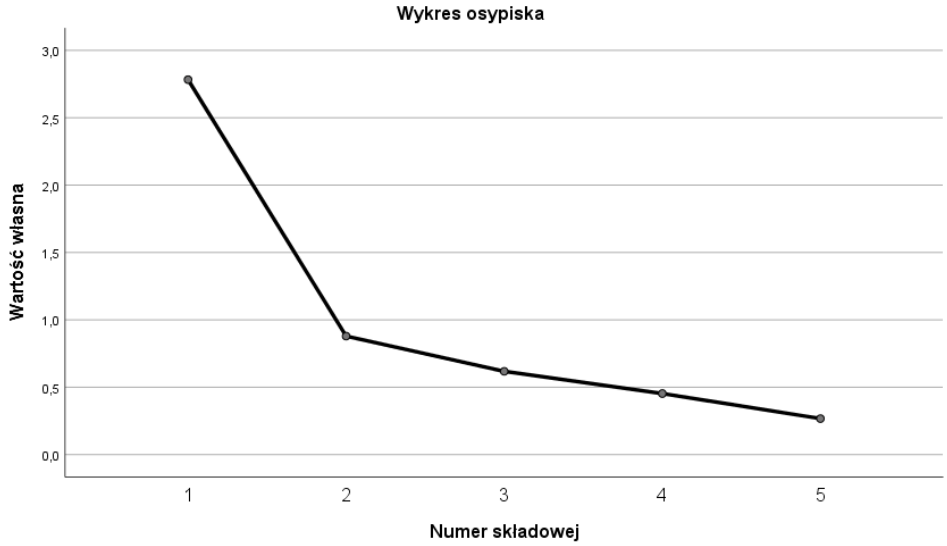


Figure 1. Scree plot for the *School Kindness Scale*. Source: Own research.

Table 18
The matrix of components of the School Kindness Scale.

Matrix of components	**Component 1**
Adults in my school model kindness.	0.840
Kindness happens regularly in my class.	0.652
Kindness happens regularly in my school.	0.819
My class teacher is kind.	0.609
In my school, I am encouraged to be kind.	0.781

Source: Own research.

Discussion

The Polish version of the *School Kindness Scale* in a preliminary study obtained Cronbach's alpha coefficient value of α=0.792, which should be considered as a result indicating satisfactory reliability.

The average score in the Scale for the entire surveyed sample was M=18 (SD=3.734) out of 25. Particularly interesting is the result of the frequency analysis of answers to particular test statements, indicating that more than half of the students strongly agree that their class teacher is a kind person, and if we add those who answered that this statement is "rather" true, it paints a very optimistic picture of the

class teacher, where nearly 80% of the students perceive him/her as a kind person. We can conclude that such high scores should facilitate modelling and consolidating benevolent attitudes in the alumni. However, when analysing the remaining test items, the picture was not so optimistic.

A significant result was obtained from the indications suggesting a lack of firmness in the opinion regarding the level of kindness in the school, and the frequency of its manifestation, by both other students and the school staff (a high percentage of "Hard to say" responses). This raises the question of what is the reason for the differences in the levels of evaluation of kindness experienced from the class teacher and other adults at school. In response to the statement "Adults in my school model kindness", nearly 30% of students stated that "It's hard to say". At the same time, it should be noted that responses to this question accounted for more than 50% of the variance in the results within the sample. This shows how important the attitudes of adult school staff are in evaluating the level of kindness, and more broadly, the socio-emotional climate of the school, as perceived by students. Differences in assessing the attitudes of class teachers and other adults may be related to the special role of the class teacher. After all, it is the teacher who spends most time with the students, has often known them for years and is in close contact not only with the young people themselves, but also with their families. A closer relationship, deeper familiarity, and greater understanding of students' situations may make it easier, not only for teachers to demonstrate kindness, but also for students to notice it.

Responses suggesting that kindness from peers is something students encounter less frequently – only 4.2% of students strongly agree that kindness happens regularly in their school, and 13.3% that it occurs in their classroom – coupled with a significant, about 30%, number of "Hard to say" responses, seems to suggest that there is room for improvement in the context of socio-emotional education with school children. If, as indicated earlier, the school climate and encountering a friendly attitude from others has a direct influence on educational success, then raising the level of pupils' well-being is an activity not only in the area of mental (ill)health prevention, but also of raising the level of educational results.

To sum up, according to the analysis, there is a predominant conviction among male and female students that school is a space in which adults can model kind attitudes. This view was expressed by 84 respondents, which constitutes 50.6% of the entire subject group. The evaluation regarding kindness in the classroom is also optimistic, as many as 55.5% of the respondents (N=92) believe that kindness can be observed in the daily life of their classroom. Kindness as a frequent element of the whole school reality is perceived by 85 respondents, this is the opinion of 51.2% of the subject group. Students also positively rated their class teachers. 137 students indicated their friendliness, which constitutes 82.5% of all responses. The results in terms

of attitude formation were also extremely promising, as many as 96 (57.8%) male and female students declared that being kind is encouraged in their schools. Basically, it may be assumed that as regards the diagnosed variables, in the respondents' schools, the climate and atmosphere shared by the whole school community is favourable and conducive to the development of mutual kindness.

However, it should be remembered that there is a group of study subjects who evaluated the school environment in a critical way. As regards statement one, it was 35 respondents (21.1%), as regards statement two, 30 respondents (18%), as regards statement three, 29 respondents (17.5%), as regards statement four, 11 respondents (6.6%), and as regards statement five, 22 respondents (13.2%).

At the same time, it should be noted that some students find it difficult to evaluate the phenomenon of friendliness in their own school, choosing the option "hard to say", indicating neither positive nor negative attitudes. "Sticking to the middle of the scale" can be interpreted in many ways. On the one hand, it may be the result of a lack of motivation to fill out the questionnaire, but it may also stem from an inability to interpret phenomena, make judgments and decisions, or it could be a manifestation of ignorance of key emotional and social competencies, the foundation of which is constituted by kindness, concern, and sensitivity to others.

The revealed positive image of school as a space that models and fosters kind, pro-social attitudes allows us to look into the future with optimism. At the same time, the revealed deficits direct us at paying more attention to the necessity of more systematic and conscious shaping of social and emotional competences of both teachers and students. The above-mentioned SEL programs can serve the acquisition of these abilities. They are based on a process through which children and adults develop the attitudes and skills necessary to understand other people, deal with emotions, set and achieve positive goals, feel and show concern for others, establish and maintain positive relationships, and make accurate and responsible decisions. In addition to the effects of better, more frequent, and deeper social relationships, these programs serve to increase self-awareness and control, and research shows that greater resources in the area of social and emotional competence translate into better educational outcomes.

Tools such as the *School Kindness Scale*, i.e., simple, understandable, and short, make it possible to quickly obtain information about the emotional climate in the school and to assess the effectiveness of the process of shaping pro-social attitudes.

The scale has been translated into a number of languages and features in scientific publications from various research centres around the world, which makes it a valuable tool not only for local research but also for cross-cultural comparisons.

The limitation of the presented study is the relatively small sample size. A methodologically correct assessment of accuracy by age group and taking into account other demographic variables would require a sample size of several hundred respondents.

Increasing the number of observations would also make it possible to apply a wider range of methods of statistical and psychometric evaluation of the questionnaire, the analysis of which exceeds the framework of this study. Additionally, comparing the results of the Scale with the results obtained with the help of other tools examining similar constructs would also help to examine its accuracy, which is a necessary procedure for full validation of the *School Kindness Scale*. However, the presented study is preliminary in nature and work on the Scale and its use will continue, which will allow for better understanding of its psychometric properties.

References

Barański, J. (2019). Życzliwość jako cnota moralna w polskiej filozofii moralnej. *Etyka*, *58(2)*, 50-70. DOI:10.14394/etyka.949.

Binfet, J. T., Gadermann, A. M., & Schonert-Reichl, K. A. (2016). Measuring kindness at school: Psychometric properties of a school kindness scale for children and adolescents. *Psychology in the Schools*, *53(2*), 111–126. DOI:10.1002/pits.21889.

Binfet, J-T., Gadermann, A. M., & Schonert-Reichl, K. A. (n.d.). *School Kindness Scale for Children and Adolescents*. Retrieved July 7, 2021 from https://education.ok.ubc.ca/research-partnerships/school-kindness-scale-for-children-and-adolescents/.

CASEL. (n.d.). *Advancing Social and Emotional Learning*. Retrieved July 7, 2021 from casel.org.

Cienkowski, W. (1993). *Praktyczny słownik wyrazów bliskoznacznych*. Warszawa: BGW.

Cicero [Cyceron]. (1879). *Pisma filozoficzne, Vol. II*, trans. E. Rykaczewski. Poznań: Biblioteka Kórnicka.

Datu, J. A. D., & Park, N. (2019). Perceived school kindness and academic engagement: The mediational roles of achievement goal orientations. *School Psychology International*, *40(5),* 456–473. DOI:10.1177/0143034319854474.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A Meta-Analysis of After-School Programs That Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents. *American Journal of Community Psychology*, *45(3–4),* 294–309. DOI:10.1007/s10464-010-9300-6.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, *82(1),* 405–432. DOI:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x.

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (2000). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. *Adolescence*. Minnesota: ASCD.

Kaplan, D. M., de Blois, M., Dominguez, V., & Walsh, M. E. (2016). Studying the teaching of kindness: A conceptual model for evaluating kindness education programs in schools. *Evaluation and Program Planning*, *58*, 160–170. DOI:10.1016/j.evalprogplan.2016.06.001

Layous, K., Nelson, S. K., Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Lyubomirsky, S. (2012). Kindness Counts: Prompting Prosocial Behavior in Preadolescents Boosts Peer Acceptance and Well-Being. *PLoS ONE*, *7(12),* 7–9. DOI:10.1371/journal.pone.0051380.

Layous, K., Nelson, S. K., Kurtz, J. L., & Lyubomirsky, S. (2017). What triggers prosocial effort? A positive feedback loop between positive activities, kindness, and well-being. *Journal of Positive Psychology*, *12(4)*, 385–398. DOI:10.1080/17439760.2016.1198924.

Misiuna, B. (1995). Życzliwość Jako Postawa Ontyczna. *Etyka, 28(December)*, 41-55. DOI:10.14394/etyka.772.

Nowa podstawa programowa. (n.d.). Retrieved July 26, 2021 from https://podstawaprogramowa.pl.

Nelson-Coffey, S. K., Fritz, M. M., Lyubomirsky, S., & Cole, S. W. (2017). Kindness in the blood: A randomized controlled trial of the gene regulatory impact of prosocial behaviour. *Psycho neuro-endocrinology*, *81*, 8–13. DOI:10.1016/j.psyneuen.2017.03.025.

Panaghi, L., Ahmadabadi, Z., Mohammadi, A. Z., & Mashhadi, M. P. (2010). Developing and validation of School Connection Questionnaire. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, *16(1),* 46–55.

Serwis Rzeczypospolitej Polskiej. (2020). *Podstawa programowa.* Retrieved July 26, 2021 from https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podstawa-programowa6.

Report from surveys of male and female students of Poznań schools within the project: "The strategy of educational development of the city of Poznań 2030. Round I and II". (2021). Poznań: Faculty of Educational Studies UAM.

Sobol, E. (Ed.). (2005). *Słownik Języka Polskiego.* Warszawa: PWN.

Skorupka, S. (2002). *Słownik frazeologiczny języka polskiego R/Ż.* Warszawa: Wiedza Powszechna.

Wielki słownik języka Polskiego. (n.d.). Retrieved July 25, 2021 from https://wsjp.pl/index.php?id_hasla=30212&id_znaczenia=5003562&l=30.

Yurdabakan, İ., & Uz Baş, A. (2019). Factor Structure, Measurement Invariance, Criterion Validity, and Reliability of the School Kindness Scale: Turkish Middle School Sample. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *37(8)*, 1002–1015. DOI:10.1177/0734282918803500.

Zhai, F., Raver, C. C., & Jones, S. M. (2015). Social and Emotional Learning Services and Child Outcomes in Third Grade: Evidence from a Cohort of Head Start Participants. *Children and Youth Services Review*, *56*, 42–51. DOI:10.1016/j.childyouth.2015.06.016.

DOI: 10.34616/wwr.2021.2.239.255

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXV (2/2021)

nadesłany: 7.11.2021 r. – przyjęty: 12.12.2021 r.

Justyna ŚWIERCZYŃSKA*
Beata PAWŁOWSKA**

Mental health symptoms in mothers of children with autism spectrum disorder and its relation to maternal coping styles, sense of coherence, and assessment of the child's emotional, social, and behavioural functioning

Zdrowie psychiczne u matek a style radzenia sobie ze stresem, poczucie koherencji i ocena funkcjonowania emocjonalnego, społecznego i behawioralnego dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu

Abstract

Aim. The aim of this study was to analyse the relationship between mental health symptoms in mothers of children with autism spectrum disorder (ASD) and maternal coping styles, sense of coherence, and mother-rated child's emotional, social, and behavioural problems.

Study group. The study included a group of 70 women raising children with a medical diagnosis of ASD.

* **e-mail: j_swierczynska@wp.pl**
Instytut Psychologii, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Krakowska 11, 25-029 Kielce, Polska
Department of Psychology, Faculty of Pedagogy and Psychology, Jan Kochanowski University in Kielce, Krakowska 11, 25-029 Kielce, Poland
ORCID: 0000-0002-9890-0677

** **e-mail: pawlowskabeata@tlen.pl**
II Klinika Psychiatrii i Rehabilitacji Psychiatrycznej, I Wydział Lekarsko – Dentystyczny, Uniwersytet Medyczny w Lublinie, Głuska 1, 20-439 Lublin, Polska
Department of Psychiatry and Psychiatric Rehabilitation, 1st Faculty of Medicine with Dentistry Division, Medical University of Lublin, Gluska 1, 20-439 Lublin, Poland
ORCID: 0000-0003-3520-0187

Methods. The following instruments were used in this study: An Inquiry Form designed by the present author, The General Health Questionnaire GHQ-28 by D. Goldberg, The Coping Inventory of Stressful Situations (CISS), by Endler and Parker, The Sense of Coherence Scale SOC-29 by Antonovsky, The Set of Questionnaires for the Diagnosis of Autism Spectrum Disorders (ASRS) by S. Goldstein and J. A. Naglieri, The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) by R. Goodman.
Results. Based on the conducted study, it was found that there are statistically significant correlations between the increased symptoms of mental health disorders in the studied mothers of children with ASD, assessed with the GHQ-28 Questionnaire, and their preferred emotional and avoidance style of coping with stress, a low sense of coherence and, as observed by them in the child, increased symptoms of autism spectrum disorders measured with ASRS and increased symptoms of disorders assessed with SDQ.
Conclusion. 1. There are significant relationships between the mother's use of emotion-focused and avoidance coping styles and increased maternal mental health symptoms; 2. There are significant relationships between the mother's low sense of coherence and increased maternal mental health symptoms; 3. Severe child ASD symptoms, as measured by ASRS, and emotional problems, as measured with SDQ, correlate significantly with severe maternal mental health symptoms.

Keywords: autism spectrum disorder, coping with stress, sense of coherence, mental health, depression, mothers.

Abstrakt
Cel. Celem pracy była analiza zależności między objawami zaburzeń zdrowia psychicznego u matek dzieci z zaburzeniami należącymi do spektrum autyzmu (ASD) a stosowanymi przez nie stylami radzenia sobie ze stresem, poczuciem koherencji i oceną funkcjonowania emocjonalnego i behawioralnego u dziecka.
Material. Badaniami objęto 70 kobiet wychowujących dzieci z diagnozą lekarską zaburzeń należących do spektrum autyzmu (ASD).
Metody. W pracy zastosowano nastepujące metody badawcze: ankietę własnej konstrukcji, Kwestionariusz Ogólnego Stanu Zdrowia GHQ-28, autorstwa D. Goldberga, Kwestionariusz Radzenia Sobie ze Stresem (CISS), autorstwa Endlera i Parkera, Kwestionariusz Orientacji Życiowej SOC-29, autorstwa Antonovsky'ego, Zestaw Kwestionariuszy do Diagnozy Zaburzeń ze Spektrum Autyzmu (ASRS) autorstwa S. Goldsteina i J. A. Naglieri, Kwestionariusz Mocnych Stron i Trudności (SDQ), R. Goodmana.
Wyniki. Stwierdzono występowanie istotnych statystycznie zależności między zaburzeniami zdrowia psychicznego matek dzieci z ASD, określonymi na podstawie kwestionariusza GHQ-28 a preferowanym przez nie emocjonalnym i unikowym stylem radzenia sobie ze stresem, niskim poczuciem koherencji i nasilonymi objawami zaburzeń obserwowanych u dziecka, mierzonych: kwestionariuszem do Diagnozy Zaburzeń ze Spektrum Autyzmu (ASRS) i Kwestionariuszem Mocnych Stron i Trudności (SDQ).
Wnioski. 1.Istotne zależności występują między emocjonalnym i unikowym stylem radzenia sobie ze stresem a nasilonymi objawami zaburzeń zdrowia psychicznego u badanych matek; 2. Znaczące zależności występują między niskim poczuciem koherencji a nasilonymi objawami zaburzeń zdrowia psychicznego u matek; 3. Istotne zależności występują między nasilonymi objawami zaburzeń ze spektrum autyzmu, mierzonymi ASRS i trudnościami w funkcjonowaniu emocjonalnym, mierzonymi SDQ u dziecka a nasilonymi objawami zaburzeń zdrowia psychicznego u badanych matek.

Słowa kluczowe: zaburzenia ze spektrum autyzmu, radzenie sobie ze stresem, zdrowie psychiczne.

Introduction

Raising a child with ASD is a particularly burdensome challenge for a parent (Abbeduto et al., 2004; Al-Towairqi et al., 2015; Argumedes et al., 2018; Ilias et al., 2018; Pisula & Porębowicz-Dörsmann, 2017; Stelter, 2004). As a consequence, parents of children with ASD may be at risk of developing mental health symptoms (Estes et al., 2013; Ingersoll & Hambrick, 2011). The child's communication, and social, difficulties, his/her stereotyped behaviours and interests, and maternal preoccupation with the offspring's current health status and future development may, according to some authors (Cohrs & Leslie, 2017; Naheed et al., 2019; Olsson & Hwang, 2001), lead to severe depression and anxiety symptoms in the mothers. Austin Cohrs and Douglas Leslie (2017) estimate that depression occurs in 16.9% of mothers of children with ASD. Moreover, these mothers experience increased attention problems, loss of energy and motivation to act, a sense of excessive tension, and social isolation. These symptoms may negatively affect these women's role as mothers and reduce their parenting competences in meeting the child's needs (Cohrs & Leslie, 2017).

The authors who have drawn attention to the issue of the mental health of parents of children with ASD have focused their research on the analysis of the associations between the psychopathological symptoms observed in those parents and the level of stress they experience (Desiningrum, 2018; Little, 2002; Ryff, 2002; Tomeny, 2016), their coping strategies (Benson, 2010; Hastings et al., 2005; Willis et al., 2016), their sense of coherence (Olsson & Hwang, 2002) and the severity of the child's ASD symptoms (Weitlauf et al., 2012).

ASD symptoms give rise to elevated levels of parenting stress as they make it difficult for the parent to understand their own child and establish and maintain a close emotional relationship with him or her. Parents raising children with ASD may experience stress, tension, anxiety, sadness, a sense of chaos, and uncertainty (Desiningrum, 2018; Ryff, 2002). In LisaLittle's study (2002), mothers of children with ASD had higher levels of stress related to family problems and being pessimistic about their child's future, and were more likely to use antidepressants compared to fathers.

Theodore Tomeny (2016) described relationships between the child's ASD symptoms and the stress experienced by mothers and their psychopathological symptoms. The severity of ASD symptoms correlated positively with both maternal stress and psychopathological symptoms. Moreover, stress mediated the relationship between the severity of the child's ASD symptoms and the symptoms of maternal psychopa-

thology. The results of Tomeny's study suggest that parenting stress, especially the stress experienced in connection with a negative outlook on the child's future, may be one of the risk factors for the occurrence of psychopathological symptoms, including depressive, anxiety, obsessive-compulsive, and somatic symptoms and hostility towards the self or others in mothers of children with ASD (Tomeny, 2016).

The ways parents of children with ASD deal with daily stressors affects their mental health (Benson, 2010; Hastings et al., 2005). Kelcie Willis et al. (2016) described the relationship between the use of avoidance coping strategies and depressive symptoms in parents of children with ASD. Paul Benson (2010) reported that, in his study, distraction coping, and disengagement coping were important predictors of a depressed mood in mothers of children with ASD. Conversely, he found no significant correlation between engagement coping and depressive symptoms in those mothers. Distraction coping, in contrast to engagement coping, was associated with higher levels of anger in the mothers (Benson, 2010).

Benson (2010) found that an increase in the child's abnormal behaviours was associated with increased depressive symptoms in the mothers. Amy Weitlauf et al. (2012) showed that mothers of children with autism reported higher levels of depression than mothers of children with other developmental disorders. Those researchers examined the relationships of the severity of the child's ASD symptoms and behavioural problems with parenting stress, the quality of the parent–child relationship, and depressive symptoms in mothers of children with autism. The results of their study suggested that depression in mothers was associated with the child's behavioural problems (Weitlauf et al., 2012).

Aliya Naheed et al. (2019) measured the level of depression and quality of life in mothers whose children with ASD attended schools offering special provision for this group of students. All the mothers met the criteria for depression. These authors found that maternal quality of life was negatively associated with depressive disorders. They pointed out that mothers of children with ASD should receive mental health support (Naheed et al., 2019).

Abir Bekhet et al. (2012) observed significant associations between adaptive abilities and mental health indicators in parents of children with ASD. They drew attention to the relationship between the parents' ability to adapt well to the difficult situation of raising a child with ASD and less frequent depressive symptoms (Carter et al., 2009; Ekas & Whitman 2010; Ekas et al., 2016; Tobing & Glenwick, 2006; Siman-Tov & Kaniel, 2011), better mental well-being (Kuhn & Carter, 2006), and greater life satisfaction (Ekas & Whitman, 2010). Naomi Ekas and Thomas Whitman (2010) showed that mothers of children who had less severe ASD symptoms had better psychological well-being and life satisfaction as well as lower levels of depression. According to Elizabeth Halstead et al. (2018), better adaptability in mothers of children with ASD

is associated with better maternal well-being, lower levels of depression and anxiety symptoms, a lower sense of solitude, and better family functioning.

Malin Olsson and Philip Hwang (2002) studied sense of coherence (SOC) and the severity of depression in parents of children with intellectual disability and/or autism and parents of healthy children (Olsson & Hwang, 2002). Sense of coherence is a "global orientation that expresses the extent to which a person feels confident that: 1) stimuli derived from one's internal and external environments in the course of living are structured, predictable and explicable; 2) the resources are available to one to meet the demands posed by these stimuli; and 3) these demands are challenges that are worthy of investment and engagement, and that life has an emotional meaning" (Antonovsky, 1997, p 206-231.). Sense of coherence determines the ways a person perceives, experiences, and construes the surrounding reality (Sęk & Ścigała, 1996), and it facilitates understanding the mechanisms and processes of adaptation to stressful factors and situations (Antonovsky, 1995). Olsson and Hwang (2002) found that parents of intellectually disabled children who had a low sense of coherence were at an increased risk of developing depression, compared to parents of healthy children with a low sense of coherence. A lack of self-efficacy in parents of children with ASD correlated with severe depressive symptoms (Bekhet et al., 2012). In mothers of children with autism, active engagement in the relationship with the child was associated with a sense of agency. Conversely, mothers' guilt, increased depressive symptoms, and elevated levels of stress were negatively correlated with self-efficacy (Kuhn & Carter, 2006). Jennifer Kuhn and Alice Carter (2006) reported significant correlations between self-efficacy and competence and lower levels of depression and stress in mothers of children with autism.

Based on the literature review, we formulated the goal of this study and the hypotheses we wanted to test.

Aim

The goal of this study was to analyse the relationship between mental health symptoms in mothers of children with ASD and maternal coping styles, sense of coherence, and the severity of the child's symptoms as rated by the mothers.

Study group

The study included a group of 70 women raising children with a medical diagnosis of ASD. The study included a group of 70 women, 18 of whom bring up a child with a medical diagnosis of childhood autism, and 52 bring up a child diagnosed with As-

perger's syndrome. We decided not to separate our sample into mothers of children with autism and those with Asperger's syndrome because DSM-5 and the currently developed ICD-11 do not tease those disorders apart. The children with the aforementioned pervasive developmental disorders were from 5 to 16 years old and were patients of the Mental Health Centre in Kielce, Poland. The mothers' mean age was 38.77 (sd = 4.60; min = 28; max = 49). Thirty-one (44.29%) of the participants lived in the countryside, and thirty-nine (55.71%) in the city. Eleven (15.71%) women had vocational education, twenty-eight (40.00%) – secondary, and thirty-one (44.29%) – higher. Thirty-four (48.57%) mothers were professionally active, two (2.86%) were on a disability pension/ retired, and thirty four (48.57%) did not work by choice. Ten mothers (14.29%) raised their child as single parents and sixty mothers (85.71%) – together with their husbands. For thirty-four (48.57%) of the participants, the child with ASD was their only child.

Methods

Our own survey allowed for the collection of data on: the ages of the studied women and their children, level of education of the study subjects, their place of residence, marital status, professional activity, and the children's medical diagnosis.

The General Health Questionnaire GHQ-28 by D. Goldberg in the Polish adaptation of Zofia Makowska and Dorota Merecz (2001) is used to diagnose the mental health of adults. The questionnaire consists of 28 questions (GHQ-28), the answers to which allow calculation of the general score, indicating the state of mental health (the higher the score, the more severe the mental health disorder). The questionnaire provides detailed scores in the areas of four symptoms: somatic disorders (A), anxiety and insomnia disorders (B), functional disorders (C) and depression symptoms (D). The scores for the scales range from 7–28 points (Frydecka et al., 2010; Makowska & Merecz, 1981; Makowska & Merecz, 2001). The GHQ-28 scale obtained high coefficients of internal consistency and good validity coefficients.

The Coping Inventory for Stressful Situations (CISS) questionnaire by Endler and Parker includes 48 statements enabling the identification of strategies chosen by the subject to cope with a stressful situation (McWilliams et al., 2003). The subject chooses the answer according to the five-point Likert gradation, where "1" corresponds to the lack of choice of a specific way of coping with stress, and "5" corresponds to making very frequent choices of a particular way. The scale includes three subscales: 1) task-solving orientation, 2) emotion-revealing orientation, and 3) avoiding the prob-

lem by engaging attention in other activities. The third style can take two forms: ACZ – distraction seeking while diverting attention away from the main problem and PKT – social diversion. Each of these subscales includes 16 items. The Polish adaptation of the CISS was developed by Strelau and Jaworowska (2020). Coefficients of reliability range from 0.78 to 0.90, and the correlation coefficients between twofold examination of 2-3 weeks apart within the range of 0.73-0.80. Polish sten scores (sten being an abbreviation for 'Standard Ten') were developed for people aged 16 to 79.

The Sense of Coherence Scale SOC-29 by Antonovsky (1995) measures the sense of coherence and was first published in 1983. In its original version, it includes 29 items and 3 subscales: the sense of comprehensibility (SOC-29 ZR), manageability (SOC-29 Z) and meaningfulness (SOC-29 S). The first subscale includes 11 items, the second - 10, and the third - 8. The subject answers using a 7-point Likert scale, in which "1" corresponds to the statement that a given attitude always occurs, and "7" never occurs. In some items, reverse scoring was used. Based on the scale, it is possible to obtain a general score (SOC-29), which determines the general intensity of the sense of coherence in the studied person (Antonovsky, 1995; Pasikowski, 2001). The SOC 29 Life Orientation Questionnaire is featured by high integrity and cross-cultural validity (Bowman, 1996; Flannery et al., 1994; Koniarek et al., 1993; Pasikowski, 2001). In Polish studies, SOC-29 showed a very high reliability and validity. The internal consistency coefficients, calculated using the split half method with the Spearman-Brown correction, were as follows: sense of coherence – 0.92, comprehensibility – 0.78, manageability – 0.72, and meaningfulness – 0.68. The dimension of meaningfulness is the most diagnostic subscale of the Orientation to Life Questionnaire (Koniarek et al., 1993).

The Set of Questionnaires for the Diagnosis of Autism Spectrum Disorders (ASRS), by Goldstein and Naglieri, allows for the identification of difficulties related to: communication skills, attention deficits, and difficulties in contacts with peers and adults. The set of questionnaires includes separate versions for parents and teachers, and for two age groups: 2 to 5 years and 6 to 18 years. The full version of the questionnaire includes 71 items, and allows to calculate the following scores: general score, DSM scores, ASRS scores, and therapeutic scales. The test can be conducted individually or in groups. The parent chooses the answer from among 5 options: 0 - never, 1 - rarely, 2 - sometimes, 3 - often, 4 - very often, which best describes the child's difficulties. Goldstein and Naglieri (2016) distinguished the following ASRS scales: 1) Social relations/ communication - incorrectly uses verbal and/ or non-verbal communication to initiate contacts, engage in relationships, maintain social contacts; 2) Atypical behaviour - has difficulty tolerating changes in routine activities, engages in seemingly pointless stereotypical behaviour, reacts too strongly to

specific sensory experiences; 3) Self-regulation - has attention deficit, motor control and impulse control deficits, is quarrelsome and confrontational; 4) DSM scales - has symptoms directly corresponding to the DSM-IV-TR diagnostic criteria for ASD. Therapeutic scales include: 1) Relationships with peers - has limited abilities and interests in terms of engaging in activities that favour establishing and maintaining relationships with peers; 2) Relationships with adults - has limited abilities and interests in terms of engaging in activities that are conducive to establishing and maintaining relationships with adults; 3) Social and emotional reciprocity - has a limited ability to adequately react emotionally in a relationship with another person and in a social situation; 4) Atypical language - communicates verbally in an unstructured, unconventional way; 5) Stereotypies - engages in pointless repetitive behaviour; 6) Behavioural rigidity - has difficulty tolerating changes in the order of the day and routine activities; environmental features must not change; 7) Sensory sensitivity - reacts too strongly to some tactile, auditory, visual, smell, or taste sensations; 8) Attention/ self-regulation - has difficulty focusing attention properly on one thing and ignoring distractions; seems lost and confused; may have deficits in motor and impulse control, is confrontational (Goldstein & Naglieri, 2016). In 2014, the Polish standardization study was conducted. Standards were developed and the assessment of the reliability and accuracy of the questionnaires was developed. Internal consistency, defined by Cronbach's α coefficient, is very high; the overall score of the version for parents it is 0.93. The scales distinguished on the basis of factor analysis have the highest reliability - coefficients for these scales range from 0.87 (social relations/ communication) to 0.96 (atypical behaviour). The coefficients for the DSM scale were also very high and ranged from 0.88 to 0.96 (Goldstein & Naglieri, 2016). A version of the questionnaire for parents was used in the study.

The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) by R. Goodman is a tool used to assess the intensity of symptoms of emotional, social, and behavioural difficulties in children from 3 to 16 years of age. It consists of 25 statements describing various features of the studied person, 10 of which refer to strengths of the child, 14 describe their weaknesses, and 1 is a neutral statement. The SDQ questionnaire consists of 5 subscales (with 5 statements each): Hyperactivity / Inattention (HA), Emotional Symptoms (ES), Conduct Problems (CP), Peer Problems (PP), Prosocial Behaviour Symptoms - PBS). The first 4 subscales are part of the Total Difficulties Score (TDS), which describes overall intensity of psychopathology symptoms. The answers are scored from 0 to 2 points for negative statements and from 2 to 0 points for positive statements. The overall score of the SDQ ranges from 0 to 40 points. A high number of points is associated with an increase in the difficulty of the tested

child. The scores for the individual subscales and the overall score are categorized as: "normal", "borderline", and "abnormal". In Poland, the only available standards are for the self-reported version of the SDQ questionnaire for adolescents (Mazur et al., 2007), and researchers most often refer to English standards of the SDQ (Becker et al., 2004, Rostkowska et al., 2013). In the study, a version of the questionnaire for parents was used. The Strengths and Difficulties Questionnaire – SDQ. In studies conducted among parents of children with central auditory processing disorders, Cronbach's α for the SDQ questionnaire ranged from 0.78 to 0.51 (Rostkowska et al., 2013).

Study procedure

The study was approved by the Bioethics Committee at the Medical University of Lublin, No. KE-0254/3/2020. The individuals who consented to the study were provided with a set of questionnaires. They were informed that they could consult a psychologist at any time in the case of questions regarding the study. The female subjects completed the questionnaires individually at the Mental Health Centre, but also had the opportunity to complete them at their place of residence. Each of the subjects received materials including instructions, a demographic survey, and a set of the above questionnaires. The study was entirely voluntary. The subjects had the opportunity to request psychological help if needed.

Statistical analysis

The results were analysed statistically using STATISTICA 10.0PL software. The normality of distribution of the individual variables within groups was tested using the Lilliefors test (a version of the Kolmogorov–Smirnov test). Relationships between interval variables were determined by calculating Pearson's correlation coefficient (r). A p value of 0.05 was deemed statistically significant.

Results

Mental health symptoms and coping styles, In order to investigate the relationship between the mothers' mental health symptoms and their coping styles, Pearson's correlation coefficients (r) were calculated between the women's scores on the GHQ-28 General Health Questionnaire and the CISS (Table 1).

Table 1
Pearson's correlation coefficients (r) between the participants' GHQ-28 and CISS scores.

CISS	**GHQ-28**				
	General health	Somatic disorders	Anxiety, insomnia	Functional disorders	Depression symptoms
Task-oriented style	0.08	0.15	0.06	-0.01	0.07
Emotions-oriented style	0.54***	0.48***	0.43***	0.53***	0.32**
Avoidance-oriented style	0.31**	0.23	0.33**	0.31**	0.10
Distraction seeking	0.39***	0.30**	0.38***	0.38***	0.20
Social diversion	0.04	0.04	0.10	0.06	-0.16

Notations: *p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001

Source: Own study.

The results showed that there were statistically significant relationships between severe maternal mental health symptoms, as measured using GHQ-28, and the mothers' frequent use of emotion-focused, and avoidance coping, styles. The more often the women used emotion-focused coping in stressful situations, the more likely they were to respond with anxiety, tension, insomnia, difficulties in everyday functioning, as well as depressive, and somatic symptoms. The more the mothers tended to escape from the problem and remain passive, the more likely they were to complain of tension, anxiety, insomnia, and difficulties in everyday functioning. Significant relationships were found between the severity of mental health symptoms in the mothers of children with ASD and their increased somatic symptoms, increased insomnia, anxiety, difficulties in everyday functioning, and turning the attention away from the stressful situation by seeking substitute gratification.

Mental health symptoms and sense of coherence. To determine the relationship between the mothers' mental health symptoms and their sense of coherence, Pearson's correlation coefficients (*r*) between the participants' GHQ-28 and SOC-29 scores (Table 2) were calculated.

The results indicated that there were significant relationships between a low sense of coherence and increased mental health symptoms in the mothers. Low comprehensibility, manageability, and meaningfulness scores were associated with significantly increased somatic symptoms, as well as anxiety, and insomnia. The lower the mothers' sense of manageability, and meaningfulness, the more severe were their depressive symptoms, and problems in everyday functioning.

Table 2

Pearson's correlation coefficients (r) between the participants' GHQ-28 and SOC-29 scores.

SOC-29	**GHQ-28**				
	General health	Somatic disorders	Anxiety, insomnia	Functional disorders	Depression symptoms
Sense of comprehensibility	-0.30**	-0.33**	-0.32**	-0.22	-0.06
Sense of manageability	-0.47***	-0.44***	-0.36**	-0.42***	-0.36**
Sense of meaningfulness	-0.50***	-0.46***	-0.35**	-0.50***	-0.41***
Overall score	-0.51***	-0.49***	-0.41***	-0.45***	-0.32**

Notations: *p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001

Source: Own study.

Mothers' mental health symptoms and mother-rated severity of child ASD symptoms. To determine the relationship between the mothers' mental health symptoms and mother-reported ratings of child ASD severity, Pearson's correlation coefficients (*r*) between the participants' GHQ-28 and ASRS scores were calculated (Table 3).

Table 3

Pearson's correlation coefficients (r) between the participants GHQ-28 and ASRS scores.

ASRS	**GHQ-28**				
	General health	Somatic disorders	Anxiety, insomnia	Functional disorders	Depression symptoms
Social relations and communication	0.22	0.14	0.21	0.23*	0.14
Atypical behaviours	0.26*	0.20	0.17	0.26*	0.28*
Self-regulation	0.23*	0.21	0.22	0.15	0.23
DSM	0.23*	0.17	0.19	0.23	0.24*
Relations with peers	0.26*	0.20	0.19	0.26*	0.27*
Relations with adults	0.26*	0.20	0.29**	0.16	0.26*
Social-emotional reciprocity	0.22	0.15	0.20	0.21	0.19
Atypical language	0.28*	0.21	0.25*	0.2*	0.18
Stereotypies	0.15	0.10	0.05	0.15	0.33**
Behavioural rigidity	0.15	0.11	0.08	0.14	0.22
Sensory sensitivity	0.31**	0.26*	0.21	0.32**	0.26*
Attention	0.21	0.20	0.19	0.15	0.18

Notations: *p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001

Source: Own study.

Statistically significant correlations were found between the mothers' increased mental health symptoms and their ratings of their children's ASD symptoms, atypical behaviour, atypical language, sensory sensitivity, and peer and adult socialization on ASRS. The higher the women's ratings of the severity of their children's ASD symptoms, atypical behaviour, sensory sensitivity, stereotypy, and social difficulties, the more severe were their depressive symptoms and functioning problems. Increased anxiety and insomnia in the mothers were associated with the children's poor adult socialization and atypical language.

Mothers' mental health symptoms and child functioning difficulties . In order to investigate the relationship between the mothers' mental health symptoms and their children's emotional, social, and behavioural problems, Pearson's correlation coefficients (*r*) were calculated between the women's GHQ-28 and SDQ scores (Table 4).

Table 4
Pearson's correlation coefficients (r) between the participants' GHQ-28 and SDQ scores.

	GHQ-28				
SDQ	General health	Somatic disorders	Anxiety, insomnia	Functional disorders	Depression symptoms
Hyperactivity Scale	0.20	0.20	0.13	0.13	0.23*
Emotional Symptoms Scale	0.34**	0.33**	0.23	0.33**	0.23
Difficult Behaviour Scale	0.14	0.21	0.14	0.01	0.10
Problems with Peers Scale	0.22	0.21	0.19	0.23	0.03
Prosocial Behaviour Scale	-0.15	-0.12	-0.16	-0.14	-0.06
Overall score	0.32**	0.33**	0.24*	0.25*	0.21

Notations: *p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001

Source: Own study.

The data shown in Table 4 indicates that there were statistically significant relationships between the severity of the participants' mental health symptoms (somatic symptoms, anxiety, insomnia) and mother-rated severity of child emotional difficulties. Elevated levels of child hyperactivity correlated with increased depressive symptoms in the mother.

Discussion

The results of the statistical analyses indicated that in our sample there existed statistically significant correlations between the mothers' increased mental health symptoms and their preference for emotion-focused and avoidance coping, a low sense of coherence, high ASRS scores, and high mother-rated SDQ emotional problem scores.

The finding that the mothers' use of emotion-focused and avoidance coping styles in response to stressful situations was positively statistically significantly correlated with their severe psychopathological symptoms, such as somatoform symptoms, anxiety, insomnia, and difficulty performing daily tasks, corresponds with the observations made by other authors (Benson, 2010; Hastings et al., 2005; Willis et al., 2016). Those researchers emphasize that the ways and styles parents of children with ASD use to deal with stress affects their mental health (Benson, 2010; Hastings et al., 2005; Willis et al., 2016) and play an important role in adapting to child-rearing problems (Baxter et al., 2000; Hastings & Taunt, 2002). Significant relationships were revealed between the mothers' increased depressive symptoms and emotion-focused coping style. This result is consistent with those reported by Little (2002), who described a relationship between the mother's pessimistic outlook for her child's future and severe depression in the mother. Our results do not confirm Willis et al.'s (2016) and Benson's (2010) observations. They described significant correlations between the use of avoidance coping, and distraction coping, and severe depressive symptoms in mothers of children with ASD.

On the other hand, our finding that there are statistically significant associations between the mother's low sense of coherence (low ability to understand stimuli coming from the internal and external environment, low resourcefulness, low self-trust and trust in one's own abilities, and a low sense of purpose in making an effort) and their severe somatic and depressive symptoms, anxiety, insomnia, and difficulties in performing daily tasks is consistent with literature data. Olsson and Hwang (2002) found that parents of children with disabilities who had a low sense of coherence were at a higher risk of developing depression compared to parents who had a high sense of coherence. Kuhn and Carter (2006) pointed out that indicators of mental resilience, including self-efficacy, self-acceptance, and a sense of coherence, were predictors of good coping. In Bekhet's study, a lack of self-efficacy in parents of children with ASD correlated with severe depressive symptoms (Bekhet et al., 2012). Similarly, Kuhn and Carter (2006) found that maternal guilt, increased depressive symptoms, and elevated levels of stress were negatively correlated with self-efficacy (Kuhn & Carter, 2006). Conversely, a high sense of self-efficacy and competence was associated with a lower level of depression and stress in mothers of children with autism (Kuhn & Carter, 2006). It also increased their resistance to

difficult situations and protected them against developing mental health symptoms (Bekhet et al., 2012; Benson, 2010).

The analyses we conducted revealed that there was a significant relationship between the mothers' mental health symptoms and the occurrence of severe ASD symptoms in their children – social, self-regulation, and communication problems, and sensory sensitivity. Our finding that there were significant correlations between the participants' increased depressive symptoms and severe ASD symptoms they observed in their children, such as atypical behaviours, stereotypy, sensory sensitivity, and social difficulties, is consistent with the results obtained by other authors (Ekas & Whitman, 2010; Tomeny, 2016; Weitlauf et al., 2012).

Increased problems in dealing with everyday tasks and symptoms of anxiety and insomnia in the mothers were associated with the child's increased social and communication problems and sensory sensitivity. Significant positive correlations were also found between increased maternal depressive symptoms and the child's hyperactivity and concentration deficits, and also between the participants' severe somatic disorders, symptoms of anxiety, insomnia, and difficulties in everyday functioning, and symptoms of, mainly emotional, deficits in the child. Comparable results were obtained by Ekas and Whitman (2010), who showed that lower severity of child ASD symptoms was associated with a better psychological well-being and life satisfaction, and lower levels of depression in the mother. In Weitlauf et al.'s study (2012) mothers of children with autism reported higher levels of depression than mothers of children with other developmental disorders. These authors investigated the relationship between the severity of child symptoms and behavioural problems and symptoms of depression in mothers. The results of their study suggest that depression in mothers is associated with the child's behavioural problems. Tomeny (2016) described the relationship between child ASD symptoms and maternal stress and psychopathological symptoms, such as depression, anxiety, obsessive-compulsive symptoms, as well as severe somatic problems and hostility towards the self or others. As parents of children with ASD may be at an increased risk of developing mental health problems, there is a need for providing them with additional mental health support (Tomeny, 2016; Seymour et al., 2017). Similarly, Naheed et al. (2019) point out that parents require mental health and childcare support, which can improve their quality of life and prevent the development of depression.

According to Halstead et al. (2018) better adaptive skills in mothers of children with ASD are associated with their better well-being, lower levels of depressive and anxiety symptoms, lower sense of solitude, and better functioning of the family. Support provided to parents may reinforce their sense of competence and agency, and their worth as parents, help them see the effects of working with their child, and protect them against discouragement, resignation, depression, or other psychopathologi-

cal symptoms. At the same time, it is important to draw the attention of psychologists and doctors engaged in the therapy of children with ASD to the mental condition of the parents, whose good mental health is an important condition for providing optimal help to the child.

References

Abbeduto, L., Seltzer, M. M., Shattuck, P., Krauss, M. W., Orsmond, G., & Murphy, M. M. (2004). Psychological well-being and coping in mothers of youths with autism, Down syndrome, or fragile X syndrome. *American Journal of Mental Retardation, 109(3)*, 237–254.

Al-Towairqi, W., Alosaimi, W., Al-Zaidi, S., Helmy, F. F., & Al-SherifInt, E. (2015). Depression among mothers of autistic spectral disorder children. *International Journal of Contemporary Pediatrics*, *2(2),* 119–126.

Antonovsky, A. (1995). *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia.* Warszawa: Fundacja IPN.

Antonovsky, A. (1997). Poczucie koherencji jako determinanta zdrowia. In: Heszen- Niejodek, I., Sęk, H. (Eds.) *Psychologia Zdrowia* (pp. 206-231). Warszawa: PWN.

Argumedes, M., Lanovaz, M. J., & Larivée, S. (2018). Brief Report: Impact of Challenging Behavior on Parenting Stress in Mothers and Fathers of Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 48(7),* 2585–2589.

Baxter, C., Cummins, R. A., & Yiolitis, L. (2000). Parental stress attributed to family members with and without disability: A longitudinal study, *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, *25(2),* 105-118.

Becker, A., Woerner, W., Hasselhorn, M., Banaschewski, T., &Rothenberger, A. (2004). Validation of the parent and teacher SDQ in a clinical sample. *European Child & Adolescent Psychiatry, 13(2),* 11–16.

Bekhet, A. K., Johnson, N. L., & Zauszniewski, J. A. (2012). Resilience in Family Members of Persons with Autism Spectrum Disorder: A Review of the Literature. *Issues in Mental Health Nursing, 33(10),* 650–656.

Benson, P. R. (2010). Coping, distress, and well-being in mothers of children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders, 4(2),* 217–228.

Bowman, B. J. (1996). Cross-cultural validation of Antonovsky's sense of coherence scale. *Journal of Clinical Psychology, 52(5),* 547-549.

Carter, A. S., Martinez-Pedraza, F. D. L., & Gray, S. A. O. (2009). Stability and individual change in depressive symptoms among mothers raising young children with ASD: Maternal and child correlates. *Journal of Clinical Psychology, 65(12),* 1270–1280.

Cohrs, A. C., Leslie, D. L. (2017). Depression in parents of children diagnosed with autism spectrum disorder: A claims-based analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 47(5),* 1416–1422.

Desiningrum, D. R. (2018). Grandparents' roles and psychological well-being in the elderly: a correlational study in families with an autistic child. *Enfermería Clínica*, *28*, 304–309.

Ekas, N., & Whitman, T. L. (2010). Autism symptom topography and maternal socioemotional functioning. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 115(3),* 234–249.

Ekas, N. V., Pruitt, M. M., & McKay, E. (2016). Hope, social relations, and depression symptoms in mothers of children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorder, 29*, 8–18.

Estes, A., Olson, E., Sullivan, K., Greenson, J., Winter, J., Dawson, G., & Munson, J. (2013). Parenting related stress and psychological distress in mothers of toddlers with autism spectrum disorders. *Brain & Development, 35*, 133–138.

Flannery, R. B., Perry, J. C., Penk, W. E., & Flannery, G. J. (1994). Validating Antonovsky's sense of coherence scale. *Journal of Clinical Psychology, 50(4),* 575–577.

Frydecka, D., Małyszczak, K., Chachaj, A., & Kiejna, A. (2010). Struktura czynnikowa Kwestionariusza Ogólnego Zdrowia (GHQ-30). *Psychiatria Polska, 44(3),* 341–359.

Goldstein, S., Naglieri, J. A. (2016). Zestaw Kwestionariuszy do Diagnozy Spektrum Autyzmu ASRS: podręcznik (polska adaptacja: E. Wrocławska-Warchala, R. Wujcik). Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

Halstead, E., Ekas, N., Hastings, R. P., Griffith, G. M. (2018). Associations Between Resilience and the Well-Being of Mothers of Children with Autism Spectrum Disorder and Other Developmental Disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 48(4),* 1108–1121.

Hastings, R. P., Kovshoff, H., Brown, T., Ward, N. J., Espinosa, F., & Remington, B. (2005). Coping strategies in mothers and fathers of preschool and school-age children with autism. *Autism, 9(4),* 377–391.

Hastings, R. P., & Taunt, H.M. (2002). Positive perceptions in families of children with developmental disabilities. *American journal on mental retardation, 107*, 116–127.

Ilias, K., Cornish, K., Kummar, A. S., Park, M. S., & Golden, K. J. (2018). Parenting Stress and Resilience in Parents of Children With Autism Spectrum Disorder (ASD) in Southeast Asia: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology, 9*, 280.

Ingersoll, B., & Hambrick, D. Z. (2011). The relationship between the broader autism phenotype, child severity, and stress and depression in parents of children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorder, 5,* 337–344.

Koniarek, J., Dudek, B., & Makowska, Z. *(1993).* Kwestionariusz Orientacji Życiowej. Adaptacja The Sense of Coherence Questionnaire (SOC) A. Antonovsky'ego. *Przegląd Psychologiczny, 36(4),* 491–502.

Kuhn, J. C., & Carter, A. S. (2006). Maternal self-efficacy and associated parenting cognitions among mothers of children with autism. *American Journal of Orthopsychiatry*, *76(4),* 564–575.

Little, L. (2002). Middle-class mothers' perceptions of peer and sibling victimization among children with Asperger's Syndrome and nonverbal learning disorders. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing, 25(1),* 43–57.

Makowska, Z., & Merecz, D. (1981). *GHQ — Ocena Zdrowia Psychicznego według D. Goldberga.* Łódź: Instytut Medycyny Pracy.

Makowska, Z., & Merecz, D. (2001). Polska adaptacja kwestionariuszy ogólnego stanu zdrowia Davida Goldberga: GHQ-12 i GHQ-28. In: B. Dudek (Ed.), *Ocena zdrowia psychicznego na podstawie badań kwestionariuszami Davida Goldberga: Podręcznik dla użytkowników kwestionariuszy GHQ-12 GHQ-28* (pp. 191-251). Łódź: Instytut Medycyny Pracy.

Mazur, J., Tabak, I., & Kołoło, H. (2007). W kierunku lepszej oceny zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży. Polska wersja Kwestionariusza Mocnych Stron i Trudności (SDQ). Doświadczenia dwóch badań populacyjnych. *Medycyna Wieku Rozwojowego, 11(1),* 13–24.

McWilliams, L. A., Cox, B. J., & Enns, M. W. (2003). Use of Coping Inventory for Stressful Situations, in a clinically depressed sample: Factor structure, personality correlates, and prediction of distress. *Journal of Clinical Psychology, 59(4),* 423–437.

Naheed, A., Islam, M. S., Hossain, S. W., Ahmed, H. U., Uddin, M., Tofail, F., Hamadani, J. D., Hussain, E., & Munir, K. (2019). Burden of major depressive disorder and quality of life among mothers of children with autism spectrum disorder in urban Bangladesh. *Autism Research, 13(2)*, 284-297.

Olsson, M. B., & Hwang, C. P. (2001). Depression in mothers and fathers of children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 45(6),* 535–543.

Olsson, M. B., & Hwang, C. P. (2002). Sense of coherence in parents of children with different developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 46(7),* 548–559.

Pasikowski, T. (2001) Kwestionariusz poczucia koherencji dla dorosłych (SOC-29). In: H. Sęk, T. Pasikowski (Eds.), *Zdrowie-Stres-Zasoby: O znaczeniu poczucia koherencji dla zdrowia* (pp. 71-85). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.

Pisula, E., & Porębowicz-Dörsmann, A. (2017). Family functioning, parenting stress and quality of life in mothers and fathers of Polish children with high functioning autism or Asperger syndrome. *PLOS ONE*, *12(10),* e0186536.

Rostkowska, J., Kobosko, J., & Kłonica, K. L. (2013). Socio-emotional and behavioural problems in children with Central Auditory Processing Disorders (CAPD) as reported by their parents. *Nowa Audiofonologia, 2(1),* 29-35.

Ryff, C. D. (2002). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57,* 1069–1081.

Sęk, H., & Ścigała, I. (1996). Stres i radzenie sobie w modelu salutogenetycznym: Promocja Zdrowia. *Nauki Społeczne i Medycyna, 3(8-9),* 21-33.

Seymour, M., Giallo, R., & Wood, C. E. (2017). The psychological and physical health of fathers of children with Autism Spectrum Disorder compared to fathers of children with long-term disabilities and fathers of children without disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 69*, 8–17.

Siman-Tov, A., & Kaniel, S. (2011). Stress and personal resource as predictors of the adjustment of parents to autistic children: A multivariate model. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *41(7),* 879–890.

Stelter, Ż. (2004). Style radzenia sobie ze stresem a ocena własnej sytuacji życiowej przez matki dzieci z niedorozwojem umysłowym. *Studia Edukacyjne*, *6*, 229.

Strelau, J., & Jaworowska, A. (2020). *CISS – Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

Tobing, L. E., & Glenwick, D. S. (2006). Predictors and moderators of psycho-logical distress in mothers of children with pervasive development disorders. *Journal of Family Social Work*, *10(4),* 1–22.

Tomeny, T. S. (2016). Parenting stress as an indirect pathway to mental health concerns among mothers of children with autism spectrum disorder. *Autism, 21(7),* 907–911.

Weitlauf, A. S., Vehorn, A. C., Taylor, J. L., & Warren, Z. E. (2012). Relationship satisfaction, parenting stress, and depression in mothers of children with autism. *Autism, 18(2),* 194–198.

Willis, K., Timmons, L., Pruitt, M., Schneider, H. L., Alessandri, M., & Ekas, N. V. (2016). The Relationship Between Optimism, Coping, and Depressive Symptoms in Hispanic Mothers and Fathers of Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 46(7),* 2427–2440.

DOI: 10.34616/wwr.2021.2.257.272

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXV (2/2021)

nadesłany: 22.09.2021 r. – przyjęty: 7.11.2021 r.

Małgorzata PŁOSZAJ [*]
Joanna KOSSEWSKA[**]

Efektywność terapii poznawczo-behawioralnej – modyfikacja poziomu lęku i samooceny u rodziców dzieci z ASD[1]

Effectiveness of cognitive-behavioural therapy – modification of the level of anxiety and self-esteem in parents of children with ASD

Abstrakt

Wprowadzenie. Rodzice dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (*Autism Spectrum Disorders*, ASD – ang.) doświadczają przewlekłego stresu, który często przeradza się w zaburzenia lękowe i depresyjne, a także dysfunkcje somatyczne. Ze względu na permanentne obciążenie konieczne jest zastosowanie terapii, prowadzącej do zmniejszenia niepokojących objawów, i rozwijanie skutecznych strategii radzenia sobie. Nieliczne jeszcze publikacje dostarczają danych o skuteczności terapii poznawczo-behawioralnej zastosowanej wobec rodziców i opiekunów dzieci z ASD.

[*] **e-mail: malgorzata.ploszaj@up.krakow.pl**
Instytut Psychologii, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Podchorążych 2, 33-332 Kraków, Polska
Institute of Psychology, Pedagogical University of Krakow, Podchorazych 2, 33-332 Krakow, Poland
ORCID: 0000-0003-1277-8138

[**] **e-mail: joanna.kossewska@up.krakow.pl**
Instytut Pedagogiki Specjalnej, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Ingardena 4, 30-060 Kraków, Polska
Institute of Special Education, Pedagogical University of Krakow, Ingardena 4, 30-060 Krakow, Poland
ORCID: 0000-0002-8156-6764

[1] pamięci Profesora Tadeusza Gałkowskiego

Cel. Celem artykułu jest przedstawienie polskich badań potwierdzających efektywność terapii poznawczo-behawioralnej zastosowanej wobec rodziców dzieci z ASD.
Materiały i metody. W pracy zastosowano następujące narzędzia: SES – Skalę samooceny Rosenberga oraz STAI – kwestionariusz lęku jako cechy i stanu Spielbergera.
Wyniki. Na podstawie analizy wskaźników uzyskanych przed zastosowaniem interwencji i po niej, w grupie eksperymentalnej oraz w grupie kontrolnej (niepoddanej terapii) należy stwierdzić, że po interwencji nastąpiło statystycznie istotne obniżenie poziomu lęku jako stanu oraz wzrost poziomu samooceny. Analogicznych zmian nie stwierdzono w grupie niepoddawanej interwencji.
Wnioski. Podjęta wobec rodziców dzieci z ASD interwencja terapeutyczna zrealizowana w podejściu poznawczo-behawioralnym stanowi efektywną metodę niwelowania poziomu lęku i podnoszenia samooceny.

Słowa kluczowe: CBT, terapia poznawczo-behawioralna, zaburzenia ze spektrum autyzmu, ASD, rodzice, stres, lęk, samoocena.

Abstract
Introduction. Parents of children with ASD experience chronic stress, which often turns into anxiety and depressive disorders, as well as somatic dysfunctions. Due to the permanent burden, it is necessary to apply therapy leading to the reduction of disturbing symptoms and the development of effective coping strategies. Few publications yet provide data on the effectiveness of cognitive behavioural therapy applied to parents and caregivers of children with ASD.
Aim. The aim of the article is to present Polish research confirming the effectiveness of cognitive-behavioural therapy provided to parents of children with ASD.
Materials and methods. The following tools were used in the study: Rosenberg Self-Esteem Scale – SES and State-Trait Anxiety Inventory (STAI).
Results. Based on the analysis of the indicators obtained before and after the intervention in the experimental group and in the control group (not treated), it may be concluded that after the intervention there was a statistically significant reduction in the level of anxiety as a state and an increase in the level of self-esteem. Similar changes were not found in the group not subjected to intervention.
Conclusions. The therapeutic intervention undertaken for parents of children with ASD implemented in the cognitive-behavioural approach is an effective method of reducing the level of anxiety and increasing self-esteem.

Keywords*:* CBT, cognitive behavioural therapy, autism spectrum disorders, ASD, parents, stress, anxiety, self-esteem.

Wprowadzenie

Zaburzenia ze spektrum autyzmu (ASD) należą do kategorii złożonych zaburzeń neurorozwojowych i objawiają się poprzez poważne deficyty w zakresie komunikacji społecznej oraz stereotypowe wzorce zachowań, czynności i zainteresowań (American Psychiatric Association, 2013). W ciągu ostatniej dekady nastąpił intensywny wzrost wskaźników epidemiologicznych, a szacunkowe dane zbierane w wielu kra-

jach ujawniają, iż problem dotyczy ok. 1% populacji (Baio i in., 2018; Elsabbagh i in., 2012; Wingate i in., 2014).

Zaburzenia ze spektrum autyzmu, występujące u dzieci, stanowią dla ich rodziców wielkie wyzwanie i obciążenie, a także stają się przyczyną przewlekłego stresu, znacznie silniejszego aniżeli tego, który odczuwają rodzice w przypadku wychowywania dzieci zdrowych (Hoffman i in., 2009; Lee i in., 2009; Pisula, Noińska, 2011) lub też dzieci z porażeniem dziecięcym (Schieve, Blumberg, Rice, 2007), niepełnosprawnością intelektualną (Peer, Hillman, 2014), innymi zaburzeniami neurorozwojowymi (Craig i in., 2016; Davis, Carter, 2008; Rao, Beidel, 2009; Giovagnoli i in., 2015;) czy zespołem Downa (Banasiak, 2017; Smith, Romski, Sevcik, 2014; Dąbrowska, Pisula, 2010; Pisula, 2007; Hayes, Watson, 2013).

Jako czynniki stresogenne najczęściej wyróżnia się, między innymi:

– stopień nasilenia zaburzeń rozwojowych w zakresie objawów autyzmu komunikacji społecznej oraz ogólnej i niewerbalnej sprawności intelektualnej (Craig i in., 2016; Pastor-Cerezuela i in., 2016; Giovagnoli i in., 2015),
– częstotliwość i nasilenie trudnych zachowań, zaburzenia lękowe i wahania nastroju (Bauminger, Solomon, Rogers, 2010; Strang i in., 2012; Rao, Beidel, 2009; Bundy, Kunce, 2009; Mori i in., 2009),
– zachowania eksternalizacyjne, wyuczone wzorce nieposłuszeństwa, zaburzenie opozycyjno-buntownicze i nadpobudliwość (Lecavalier, Leone, Wiltz, 2006; Helland, Helland, 2017), które znacznie ograniczają funkcjonowanie społeczne rodziny i stają się przyczyną jej stygmatyzacji i ekskluzji społecznej, a także
– konieczność sprawowania nad dzieckiem ciągłej opieki rodzicielskiej i prowadzenia intensywnej i długotrwałej terapii, brak emocjonalnych gratyfikacji oraz satysfakcji z realizacji roli rodzicielskiej, niskie poczucie kompetencji rodzicielskich, ograniczone możliwości uzyskania wsparcia rodzinnego, społecznego, systemowego (Banasiak, 2017; Rivard i in., 2014),
– nieadaptacyjne strategie radzenia sobie ze stresem i regulacji emocji, niska odporność i problemy zdrowotne (Bekhet, Johnson, Zauszniewski, 2012; Lai, Oei, 2014; Lovell, Moss, Wetherell, 2015; Ruiz-Robledillo i in., 2014, Ruiz-Robledillo i Moya-Albiol, 2013).

Zachowania trudne nasilają się wraz z rozwojem dziecka, a ich pozytywna korelacja z rodzicielskim stresem jest najbardziej widoczna ok. 6 roku życia dziecka (Zaidman-Zait i in., 2014), co wskazuje tym samym na znaczenie interwencji terapeutycznych, skierowanych nie tylko na dziecko, ale też rodziców (Pozo, Sarriá, 2014). Rodzice małych dzieci prawdopodobnie skupiają się na objawach wczesnych, takich jak brak wspólnej uwagi, responsywności społecznej czy umiejętności komunikacyjnych. Natomiast rodzice dzieci dorastających mogą odczuwać większy stres z powo-

du zachowań eksternalizacyjnych, które oprócz słabej możliwości kontrolowania, są również stygmatyzujące społecznie. Nasilenie objawów autyzmu jest również dodatnio skorelowane z objawami psychopatologicznymi (Tomeny, 2017). Rodzice dzieci z ASD często zdają sobie sprawę, że wymagania roli rodzicielskiej przekraczają ich możliwości radzenia sobie, a u około 70% rodziców stres przybiera postać kliniczną (Kiami, Goodgold, 2017; Mori i in., 2009; Hastings i in., 2005; Mancil, Boyd, Bedesem, 2009), czego konsekwencją są stany lękowe, zaburzenia depresyjne, przewlekłe zmęczenie, zaburzenia snu i zdrowia fizycznego. W szczególności samoizolowane/rytualistyczne i powtarzające się zachowania dziecka wzbudzają u rodziców niepokój, poczucie utraty kontroli oraz braku skuteczności w procesie wychowywania dziecka, co implikuje ich niską samoocenę (Mohammadi, Zarafszan, 2014; Bawalsah, 2015; Minghui i in., 2015; Gray, 2002; Lecavelier, Leone, Wiltz, 2006; Hou, Stewart, Iao, 2018), prowadzi do rozwoju zaburzeń lękowych (Conner, Maddox, White, 2013) i depresji (Lecavalier, Leone, Wiltz, 2006; Bitsika, 2017; Bitsika, Sharpley, Andronicos, 2017), zwłaszcza w połączeniu z innymi czynnikami ryzyka, takimi jak brak wsparcia społecznego i nieadaptacyjne strategie radzenia sobie (Dunn, Burbine, Bowers, 2001; Johnson i in. 2011; Lyons, Leon, Roecker Phelps, 2009; Boyd, 2002).

Wraz ze wzrostem częstości występowania ASD w populacji dziecięcej i doświadczeniach rodzicielskich oraz przekonującymi dowodami, że rodzicielstwo dziecka z ASD wiąże się z podwyższonym stresem, badacze zaczęli monitorować efektywność interwencji, które bezpośrednio ukierunkowane są na poprawę dobrostanu psychicznego rodziców (Bitsika, 2000, Bristol, Gallagher, Holt, 1993; Ferraioli, Harris, 2013; Karst, Van Hecke, 2012; Lovell, Moss, Wetherell, 2015; Ruiz-Robledillo i in., 2015, Ruiz-Robledillo i Moya -Albiol, 2015) oraz rozwijanie ich umiejętności radzenia sobie z obciążeniami. Jednakże niewiele analiz jak dotąd oceniało skuteczność interwencji psychoterapeutycznych w zmniejszaniu dolegliwości zdrowotnych i poziomu stresu u rodziców i opiekunów dzieci z ASD (Kuhaneck, Madonna, Novak, 2015). Większość opisanych w literaturze badań nad efektywnością procedur dotyczy interwencji terapeutycznych, które realizowane są przy użyciu jednej metody leczenia. Wśród nich wymienia się najczęściej: terapię poznawczo-behawioralną (Feinberg i in., 2014, Kenney, 2010), ekspresyjne pisanie (Whitney, Smith, 2015), trening uważności (Benn, Akiva, Arel, 2012; Ferraioli, Harris, 2013; Cachia, Anderson, Moore, 2016), relaksację (Gika i in., 2012), trening umiejętności rodzicielskich (Iida i in., 2018)**.**

Chociaż treningi rozwijające umiejętności rodzicielskie i wychowawcze (*parental training*, PT – ang.) mają istotny wpływ na poprawę funkcjonowania i zdrowia psychicznego opiekunów, poprawiają relacje rodzic-dziecko (Mcconachie, Diggle, 2007), redukują objawy leku i depresji (Iadarola i in., 2018; Karst, van Hecke, 2012) i uczą bardziej przystosowawczych strategii radzenia sobie ze stresem (pozytywnej oceny zamiast „ucieczka/unikanie" (Iida, i in., 2018), to jednak terapia prowadzona

w nurcie poznawczo- behawioralnym (*cognitive-behavioral therapy*, CBT– ang.) wydaje się bardziej efektywna.

Biorąc pod uwagę liczbę publikacji/badań, programów akademickich i/lub przypadków kazuistycznych, terapia poznawczo-behawioralna (CBT) jest złotym standardem w dziedzinie psychoterapii – najlepszym standardem, jakim obecnie dysponujemy (David, Cristea, Hofmann, 2018), gdyż:

– jest najlepiej zbadaną formą psychoterapii,
– jest najbardziej skuteczną formą psychoterapii,
– jest oparta na zbadanych naukowych podstawach teoretycznych dotyczących wiedzy o funkcjonowaniu ludzkiego mózgu, umysłu i zachowania (np. procesy przetwarzania informacji).

Metaanalizy wskazują na wysoką skuteczność tego typu interwencji w różnych zaburzeniach w porównaniu z innymi podejściami terapeutycznymi (Butler, Chapman, Forman, 2006; Hofmann i in., 2012). CBT jest skuteczna w leczeniu depresji, zaburzeń lękowych, bezsenności, bólu przewlekłego i zmęczenia, zaburzeń afektywnych dwubiegunowych (por. Telichowska-Leśna, 2007; Wysieńska, Księżopolska, Opio 2006; Beck, Freeman, Davis 2005; Grzesiuk 2002; Bemis, Barrada 2001).

Podstawą CBT jest przekonanie o wyuczonym charakterze zaburzeń i objawów. Wśród metod stosowanych w tym nurcie wyróżnia się między innymi: warunkowanie klasyczne i instrumentalne, uczenie się za pomocą doświadczeń zastępczych, przez obserwację i naśladownictwo. Owe techniki posiadają dwie cechy wspólne: przekonanie, że procesy poznawcze wpływają na emocje, motywacje, zachowania oraz pragmatyczne wykorzystywanie technik poznawczych i technik zmieniających zachowania. Terapia w nurcie poznawczo-behawioralnym jest określana mianem terapii krótkoterminowej, ponieważ trwa od 20 do 60 sesji. Może mieć formę terapii indywidualnej lub grupowej.

Niewiele, jak na razie, badań wykazało skuteczność CBT w ograniczaniu dolegliwości zdrowotnych i odczuwanego stresu u opiekunów osób z ASD (Feinberg i in., 2014; Kenney, 2010; Ruiz-Robledillo, Moya-Albiol, 2015), lecz na podstawie wyników badań zrealizowanych w grupach opiekunów pacjentów z demencją uprawnione wydaje się zakładanie efektów pozytywnych (Akkerman, Ostwald, 2004; Arango-Lasprilla i in., 2014; Selwood i in., 2007).

Emily Feinberg i współpracownicy (2014) zbadali zastosowanie interwencji CBT, która realizowana była w kilku etapach:

– identyfikacja uczuć związanych z pojedynczym problemem,
– koncentracja uwagi i emocji na rozwiązaniu problemu,

oraz

– tworzenie planu działania i generowanie konkretnych kroków procesu rozwiązania.

Podobnie J. Kenney (2010) zbadał efektywność interwencji CBT, która prowadziła uczestników przez:
– identyfikację problemu połączoną z badaniem potencjalnych rozwiązań,
– ocenę problemów w kategorii wyzwania a nie zagrożenia,
– optymistyczne założenie, że rozwiązanie problemu jest możliwe,
– przekonanie o własnej skuteczności

oraz
– podjęcie zobowiązania do wdrożenia zidentyfikowanych rozwiązań zamiast ich unikania.

Również głównym celem badań prowadzonych przez Nicolása Ruiz-Robledillo i Luisa Moya-Albiol (2015) była ocena skuteczności programu interwencji poznawczo-behawioralnej. W efekcie przeprowadzonej terapii u opiekunów osób z ASD stwierdzono obniżenie zmęczenia, osłabienie objawów somatycznych, niższy poziom depresji i lepszy nastrój, aniżeli przed terapią. Wyniki te dostarczają dowodów na skuteczność interwencji poznawczo-behawioralnej opracowanej w celu zmniejszenia stresu i dolegliwości zdrowotnych u chronicznie zestresowanych opiekunów.

Opieka nad dzieckiem z ASD implikuje występowanie objawów somatycznych i zaburzeń psychicznych na przestrzeni całego życia, a ich dalszą konsekwencją jest występujący około 50-70 r.ż., nieproporcjonalny do wieku, regres funkcji poznawczych. Badania wykazały, że u opiekunów osób z ASD (zarówno mężczyzn, jak i kobiet) następowało pogorszenie deklaratywnej (retrospektywnej i prospektywnej) pamięci werbalnej (Romero-Martínez i in., 2017; Ruiz-Roblrdillo, Moya-Albiol, 2015). Również w przypadku pogorszenia się funkcji poznawczych interwencja CBT okazała się skuteczna (Romero-Martínez in., 2017). Po interwencji poznawczo-behawioralnej opiekunowie osób z ASD wykazali lepszą selektywną uwagę, krótko- i długotrwałą pamięć słów, historii i obrazów, nazywanie, elastyczność poznawczą i umiejętności planowania. Nie zaobserwowano zmian w ogólnym stanie poznawczym, pamięci operacyjnej cyfr, fluencji słownej, szybkości przetwarzania lub kontroli hamowania.

Wyniki cytowanych badań podkreślają znaczenie odpowiedniego wsparcia psychoterapeutycznego i usług terapeutycznych dla radzenia sobie ze stresem i niwelowania problemów zdrowotnych u rodziców osób z ASD, a także dostarczają przesłanek dla weryfikacji hipotezy o skuteczności interwencji CBT dla redukcji objawów stresu u rodziców dzieci z ASD w Polsce.

Zaprezentowane badania miały na celu udzielenie odpowiedzi na pytania:
– Czy uczestniczenie w procesie psychoterapeutycznym prowadzonym w nurcie poznawczo-behawioralnym redukuje poziom lęku u rodziców dzieci z ASD?

– Czy uczestniczenie w procesie psychoterapeutycznym prowadzonym w nurcie poznawczo-behawioralnym pozytywnie oddziałuje na poziom samooceny u rodziców dzieci z ASD?

Sformułowano następujące hipotezy:
– U osób biorących udział w procesie CBT po zakończeniu psychoterapii poziom lęku jako stanu jest niższy niż przed jej rozpoczęciem.
– U osób biorących udział w procesie CBT po zakończeniu psychoterapii poziom samooceny jest wyższy niż przed jej rozpoczęciem.

Materiał i metody

Samoocena stanowi przejaw względnie stałej postawy wobec własnej osoby i wiąże się z przekonaniem o tym, w jakim stopniu jest się „wystarczająco dobrym i wartościowym" (Rosenberg, 1965, 1979). Samoocena pełni funkcję regulacyjną, a dla rodziców dzieci z ASD stanowi też fundament doświadczania jakości własnego życia (Minghui i in., 2015), dlatego modyfikacja samooceny, jej podniesienie, jest bardzo istotnym celem terapeutycznym, którego realizacja będzie skutkować nie tylko poprawą zdrowia i samopoczucia głównego opiekuna, ale także prowadzeniem bardziej skutecznej terapii dziecka z ASD i jego lepszym funkcjonowaniem.

Do pomiaru samooceny wykorzystano szeroko stosowaną na świecie skalę SES Rosenberga w polskim opracowaniu Ireny Dzwonkowskiej i in. (2008). Skala składa się z 10 stwierdzeń oceniających globalną samoocenę w skali przedziałowej (od 10 do 40 pkt). W polskiej wersji narzędzia w badaniach zróżnicowanej wiekowo grupy (od 11 do 75 lat) uzyskano średni wynik 29,49 punktów przy odchyleniu standardowym równym 4,29. Stwierdzono, że co najmniej zadowalająca zgodność wewnętrzna SES, mierzona współczynnikiem Alfa Cronbacha, wahała się między 0,81 a 0,83, natomiast stabilność bezwzględna w odstępie tygodniowym wyniosła $r = 0{,}83$, w odstępie roku zaś: $r = 0{,}50$ (Dzwonkowska, Lachowicz-Tabaczek, Łaguna, 2008).

Lęk jako stan rozumiany jest jako chwilowa reakcja sytuacyjna, odzwierciedlająca pobudzenie układu nerwowego oraz napięcie i niepokój, uruchamiane pod wpływem oddziaływania różnego rodzaju czynników zagrażających. Natomiast lęk jako cecha jest trwałą dyspozycją osobowości, wyrażoną gotowością do spostrzegania nawet niegroźnych obiektywnie sytuacji jako zagrażających oraz reagowania na nie w sposób nieproporcjonalnie silny w stosunku do wielkości obiektywnego niebezpieczeństwa (Spielberger, Sydeman, 1994).

Do pomiaru lęku wykorzystano jedną ze skal Inwentarza STAI Spielbergera, Gorsucha i Lushene'a w polskiej adaptacji Kazimierza Wrześniewskiego i in. (2008).

Kwestionariusz składa się z 2 skal: X-1, mierzącej lęk jako stan oraz X-2, mierzącej lęk jako cechę. Każda z tych skal składa się z 20 stwierdzeń, na które badani odpowiadają, wybierając jedno z czterech twierdzeń (od *zdecydowanie nie* do *zdecydowanie tak*). Właściwości psychometryczne opracowane przez Wrześniewskiego i in. (2008) są również zadowalające. Kwestionariusz posiada normy stenowe dla klas trzecich gimnazjum, chłopców i dziewcząt w wieku 15 i 16 lat, osób dorosłych 21-79 lat oraz żołnierzy zasadniczej służby wojskowej.

W celu weryfikacji postawionych hipotez zastosowano dwugrupowy plan eksperymentalny. Za zmienną niezależną przyjęto uczestnictwo w psychoterapii CBT. Zmienna ma charakter nominalny i przyjmuje dwie wartości. Na podstawie tej zmiennej wyłoniono dwie grupy: grupę eksperymentalną (49 kobiet, 13 mężczyzn, co daje grupę 62 osób, które uczestniczyły w psychoterapii, są w wieku od 30 do 39 lat, średni wiek = 35,7) oraz kontrolną (46 kobiet, 16 mężczyzn, czyli 62 osoby w wieku od 29 do 39 lat, średni wiek = 34,4, które nie uczestniczyły w psychoterapii). Dobór do grup był celowy. Pomiar zmiennych zależnych przeprowadzono dwukrotnie w obu grupach (pre-test i post-test). W okresie od października 2019 do kwietnia 2020 osoby z grupy eksperymentalnej brały udział w psychoterapii (od 21 do 25 sesji – średnio 23 sesje), natomiast osoby z grupy kontrolnej w tym samym okresie nie były poddawane żadnym oddziaływaniom.

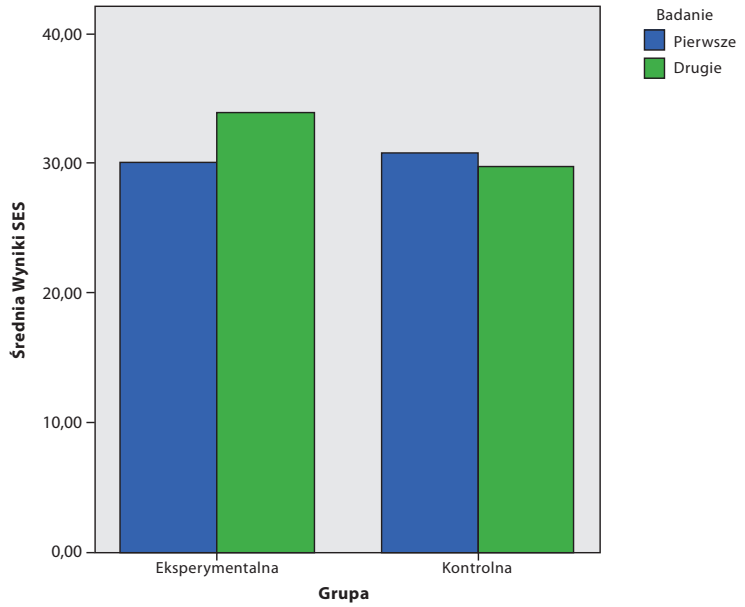
Wyniki

W celu weryfikacji hipotez dotyczących samooceny zastosowano test t-studenta dla prób zależnych (Rysunek 1). Dokonano porównania wyników uzyskanych przez grupę eksperymentalną w dwu pomiarach (przed i po psychoterapii). Po interwencji nastąpił istotny wzrost wskaźnika samooceny globalnej (t=5,205; p=0,00)

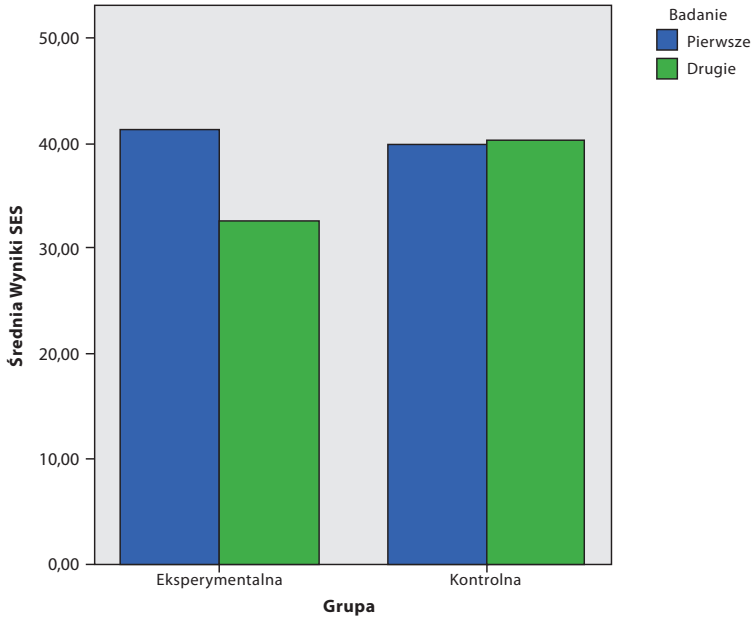
Jednocześnie w analizowanym okresie w grupie kontrolnej zaobserwowano nieistotną statystycznie zmianę poziomu samooceny (t=-1,004; p=0,319).

W celu weryfikacji hipotez dotyczących poziomu lęku zastosowano test t-studenta dla prób zależnych (Rysunek 2). Dokonano porównania wyników uzyskanych przez grupę eksperymentalną w dwu pomiarach (przed i po psychoterapii). Po interwencji nastąpił istotny spadek wskaźnika lęku jako stanu (t=-4,701; p=0,001).

Jednocześnie w analizowanym okresie w grupie kontrolnej zaobserwowano nieistotną statystycznie zmianę poziomu lęku jako stanu (t=0,140; p=0,889).



Rysunek 1. Samoocena u rodziców dzieci z ASD – efekt psychoterapii. Źródło: Wyniki badań własnych.



Rysunek 2. Lęk jako stan u rodziców dzieci z ASD – efekt psychoterapii. Źródło: Wyniki badań własnych.

Dyskusja

Wychowywanie dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD) jest dla rodziców silniejszym stresorem aniżeli w przypadku analogicznych doświadczeń rodzicielskich wobec dzieci z innymi zaburzeniami rozwojowymi lub odchyleniami w stanie zdrowia (Baker, Blacher, Crnic, 2002; Baker-Ericzén, Brookman-Frazee, Stahmer, 2005; Hastings, 2003; Hastings, Johnson, 2001; Herring i in., 2007; Pisula, 2007; Weiss, 2002). Poszukiwanie skutecznych form terapii i wspierania rodziców jest więc problemem ważkim społecznie. Interwencje mające na celu poprawę umiejętności radzenia sobie i podniesienie odporności rodziców są ważne nie tylko dla poprawy rodzicielskiego zdrowia i samopoczucia, ale także dla prawidłowej opieki i stymulacji rozwoju dziecka. Różne formy i techniki terapeutyczne, tj. psychoedukacja, poradnictwo, treningi kompetencji rodzicielskich skutecznie zmniejszają percepcję stresu i jego negatywne skutki, a także znacząco poprawiają jakość życia i samopoczucie opiekunów, lecz poznawczo-behawioralne podejście jest w świetle nowoczesnej wiedzy traktowane jako złoty standard (David, Cristea, Hofmann, 2018).

Przeprowadzone jako pierwsze w Polsce badania stanowią przyczynek do poszerzenia naszej wiedzy na temat możliwości wykorzystania CBT do wspierania rodziców dzieci z ASD. Postawione na wstępie hipotezy dotyczące efektywności psychoterapii CBT w obniżeniu poziomu lęku jako stanu oraz podniesieniu samooceny rodziców dzieci z ASD zostały potwierdzone. Stwierdzono, że w grupie poddanej procesowi psychoterapii nastąpiła istotna zmiana poziomu obserwowalnych zmiennych zależnych, podczas gdy w grupie kontrolnej, która nie brała udziału w terapii, takiej zmiany nie zaobserwowano. Uzyskane wyniki są zbieżne z wynikami innych autorów, którzy wykazali, że interwencja poznawczo-behawioralna, dostosowana do kontekstu opieki z ASD, była efektywna w redukowaniu objawów somatycznych i obniżaniu poziomu depresji oraz w poprawie nastroju (Ruiz-Robledillo, Moya-Albiol, 2015).

Rodzice dzieci z ASD w konsekwencji silnego stresu i obciążeń psychicznych doświadczają fizjologicznej dysregulacji, co przejawia się na poziomie świadomie udzielonych informacji poprzez podwyższenie wskaźników lęku jako stanu i przewlekłych problemów zdrowotnych, które mogą być jego konsekwencją, w porównaniu do rodziców dzieci o normatywnym rozwoju lub z innymi rodzajami ograniczeń i odchyleń zdrowotnych. Nasilony poziom lęku u rodziców może mieć wpływ na ich zdolność do zapewnienia dzieciom odpowiedniej opieki (Romero-Martínez i in., 2017), dlatego niezbędne jest jego obniżenie przy zastosowaniu CBT.

Wnioski

Na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, że interwencja behawioralno- poznawcza (CBT) zastosowana wobec rodziców dzieci z ASD prowadzi do istotnej zmiany w postrzeganiu siebie, a konkretnie:

– wzrostu wskaźnika samooceny globalnej (t=5,205; p=0,00),
– spadku wskaźnika lęku jako stanu (t=-4,701; p=0,001).

Ograniczenia badań

Przedstawione badania stanowią pierwszą polską próbę oceniania efektywności psychoterapii CBT w grupie rodziców dzieci z ASD. Ze względu na celowy a nie losowy dobór uczestników, wyniki – choć statystycznie istotne – należy przyjąć z ostrożnością. Zgodnie z definicją planu eksperymentalnego (Brzeziński, 1984) dobór losowy powinien być zrealizowany zgodnie z zasadą randomizacji I (dobór losowy próby z populacji dla zachowania reprezentacyjności) oraz zasady randomizacji II (dobór losowy do grup eksperymentalnej vs. kontrolnej), aby wyeliminować wpływ czynnika „interakcji selekcji i postępowania eksperymentalnego", zakłócającego trafność zewnętrzną planu eksperymentalnego.

Ze względu na konkretną sytuację rodziców dzieci z ASD oraz warunki organizacyjne związane z udziałem w psychoterapii zachowanie metodologicznych standardów nie mogło zostać zrealizowane. Istnieje zatem pewne niebezpieczeństwo, że zaobserwowane efekty mogą być spowodowane stronniczą selekcją osób do grupy eksperymentalnej i kontrolnej, przez co osoby bardziej podatne na psychoterapię mogły trafić do grupy leczonej psychoterapią. W celu uniknięcia wątpliwości związanych z występowaniem *efektu Rosenthala* konieczne jest przeprowadzenie dalszych badań.

Bibliografia

Akkerman, R.L., Ostwald, S.K. (2004). Reducing anxiety in Alzheimer's disease familycaregivers: The effectiveness of a nine-week cognitive-behavioral intervention. *American Journal of Alzheimer's Disease & Other Dementias*, *19(2)*, 117-123. DOI:10.1177/153331750401900202.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (edition 5)*. Washington, DC: APA.

Arango-Lasprilla, J., Panyavin, I., Johanna, E., Perrin, P., Arroyo-Anlló, E., Snipes, D.,Arabia, J. (2014). Evaluation of a Group Cognitive-Behavioral Dementia Caregiver Intervention in Latin America. *American Journal of Alzheimer's Disease & Other Dementias, 29*, 548-555. DOI: 10.1177/1533317514523668.

Baio, J., Wiggins, L., Christensen, D.L., Maenner, M.J., Daniels, J., Warren, Z. et al. (2018). Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years – Autism and Developmental Disabilities

Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2014. Morbidity and Mortality Weekly Report (*MMWR*) *Surveillance Summaries, 67(6)*, 1-23.

Baker, B. L., Blacher, J., Crnic, K. A., Edelbrock, C. (2002). Behavior Problems and Parenting Stress in Families of Three-Year-Old Children with and without Developmental Delays. *American Journal on Mental Retardation, 107*, 433-444. DOI: 10.1352/0895-8017(2002)107<0433:BPAPSI>2.0.CO;2.

Baker-Ericzen, M., Brookman-Frazee, L., Stahmer, A. (2005). Stress Levels and Adaptability in Parents of Toddlers With and Without Autism Spectrum Disorders. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *30*, 194-204. DOI: 10.2511/rpsd.30.4.194.

Banasiak, A. (2017). Stres rodzicielski matek dzieci z autyzmem. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, *19*, 115-132.

Bawalsah, J. (2015). Self Esteem in Parents of Children Diagnosed with Autism Spectrum Disorder in Jordan. *Contemporary Issues In Education Research*, *8(3)*, 215-229.

Beck, A., Freeman, A., Davis, D. (2005). *Terapia poznawcza zaburzeń osobowości*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Bekhet, A.K., Johnson, N.L., Zauszniewski, J.A. (2012). Resilience in family members of persons with autism spectrum disorder: a review of the literature. *Issues in Mental Health Nursing*, *33(10)*, 650-656. DOI: 10.3109/01612840.2012.671441.

Bemis, J., Barrada, A. (2001). *Oswoić lęk: Jak radzić sobie z niepokojem i napadami paniki*? Gdańsk: GWP.

Benn, R., Akiva, T., Arel, S., Roeser, R. W. (2012). Mindfulness training effects for parents and educators of children with special needs. *Developmental Psychology*, *48(5)*, 1-12. DOI: 10.1037/a0027537.

Bitsika, V. (2000). Development and testing of the effects of support groups on the well-being of parents of children with autism-II: Specific stress management strategies. *Journal of Applied Health Behaviour*, *2*, 8-15.

Bitsika, V. (2017). The Association between Autism Spectrum Disorder Symptoms in High-Functioning Male Adolescents and their Mothers' Anxiety and Depression. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *29(3)*, 461-473. DOI: 10.1007/s10882-017-9537-1.

Bitsika,V., Sharpley, C.F., Andronicos, N.M., Agnew, L.L. (2017). What worries parents of a child with Autism? Evidence from a biomarker for chronic stress. *Research in Developmental Disabilities*, *62*, 209-217. DOI: 10.1016/j.ridd.2017.02.003.

Boyd, B.A. (2002). Examining the Relationship Between Stress and Lack of Social Support in Mothers of Children With Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *17(4)*, 208-215. DOI: 10.1177/10883576020170040301.

Bristol, M. M., Gallagher, J. J., Holt, K. D. (1993). Maternal depressive symptoms in autism: Response to psychoeducational intervention. *Rehabilitation Psychology, 38(1)*, 3-10. DOI: 10.1037/h0080290.

Brzeziński, J. (1984). *Elementy metodologii badań psychologicznych*. Warszawa: PWN.

Bundy, M., Kunce, L. (2009). Parenting stress and high functioning children with autism. *International Journal on Disability and Human Development*, *8*, 401-410. DOI: 10.1515/IJDHD.2009.8.4.401.

Butler, A.C., Chapman, J.E., Forman, E.M., Beck, A.T. (2006). The empirical status of cognitive-behavioral therapy: a review of meta-analyses. *Clinical Psychology Review, 26*, 17-31.

Cachia, R.L., Anderson, A., Moore, D.W. (2016). Mindfulness, stress and well-being in parents of children with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. *Journal of Child and Family Studies*, *25(1)*, 1 - 14. DOI: 10.1007/s10826-015-0193-8.

Conner, C.M., Maddox, B.B., White, S.W. (2013). Parents' state and trait anxiety: relationships with anxiety severity and treatment response in adolescents with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *43(8)*, 1811-1818. DOI: 10.1007/s10803-012-1728-0.

Craig, F., Operto, F., Giacomo, A., Margari, L., Frolli, A., Conson, et al. (2016). Parenting Stress among parents of children with Neurodevelopmental Disorders. *Psychiatry Research, 242,* 121-129. DOI: 10.1016/j.psychres.2016.05.016.

Dąbrowska, A., Pisula, E. (2010). Parenting stress and coping styles in mothers and fathers of pre-school children with autism and Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research, 54(3)*, 266-280.

David, D., Cristea, I., Hofmann, S. G. (2018). Why Cognitive Behavioral Therapy Is the Current Gold Standard of Psychotherapy. *Frontiers in Psychiatry*, *9*, 4. DOI: 10.3389/fpsyt.2018.00004.

Davis, N., Carter, A. (2008). Parenting Stress in Mothers and Fathers of Toddlers with Autism Spectrum Disorders: Associations with Child Characteristics. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*, 1278-1291. DOI: 10.1007/s10803-007-0512-z.

Dunn, M.E., Burbine, T., Bowers, C.A., Tantleff-Dunn, S. (2001). Moderators of stress in parents of children with autism. *Community Mental Health Journal, 37(1)*, 39-52. DOI: 10.1023/a:1026592305436.

Dzwonkowska, I., Lachowicz-Tabaczek, K., Łaguna, M. (2008). *Samoocena i jej pomiar: Polska adaptacja skali SES M. Rosenberga: Podręcznik.* Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.

Elsabbagh, M., Divan, G., Koh, Y.J., Kim, Y.S., Kauchali, S., Marcín, C., et al. (2012). Global prevalence of autism and other pervasive developmental disorders. *Autism Research*, *5(3)*, 160-179. DOI: 10.1002/aur.239.

Feinberg, E., Augustyn, M., Fitzgerald, E., Sandler, J., Ferreira-Cesar Suarez, Z., Chen, N., et al. (2014). Improving maternal mental health after a child's diagnosis of autism spectrum disorder: results from a randomized clinical trial. *JAMA Pediatr, 168(1)*, 40-46. DOI: 10.1001/jamapediatrics.2013.3445.

Ferraioli, S., Harris, S. (2013). Comparative Effects of Mindfulness and Skills-Based Parent Training Programs for Parents of Children with Autism: Feasibility and Preliminary Outcome Data. *Mindfulness, 4,* 89–101. DOI: 10.1007/s12671-012-0099-0.

Gika, D.M., Artemiadis, A.K., Alexopoulos, E.C., Darviri, C., Papanikolaou, K., Chrousos, G.P. (2012). Use of a Relaxation Technique by Mothers of Children with Autism: A Case-Series Study. *Psychological Reports, 111(3)*, 797-804. DOI: 10.2466/20.15.21.PR0.111.6.797-804.

Giovagnoli, G., Postorino, V., Fatta, L., Sanges, V., De Peppo, L., Vassena, L., et al. (2015). Behavioral and emotional profile and parental stress in preschool children with autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities, 45-46*, 411-421. DOI: 10.1016/j.ridd.2015.08.006.

Gray, D. (2002). Everybody just freezes: Everybody is just embarrassed: Felt and enacted stigma among parents of children with high functioning autism. *Sociology of Health and Illness, 24(6)*, 734-749.

Grzesiuk, L. (2002). *Psychoterapia.* Warszawa: PWN.

Hastings, R.P. (2003). Child behaviour problems and partner mental health as correlates of stress in mothers and fathers of children with autism. *Journal of Intellectual Disability Research*, *47*, 231-237. DOI: 10.1046/j.1365-2788.2003.00485.x.

Hastings, R.P., Johnson, E. (2001). Stress in UK families conducting intensive home-based behavioral intervention for their young child with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 31(3)*, 327-336. DOI: 10.1023/a:1010799320795. PMID: 11518485.

Hastings, R.P., Kovshoff, H., Brown, T., Ward, N.J., Espinosa, F.D., Remington, B. (2005). Coping strategies in mothers and fathers of preschool and school-age children with autism. *Autism, 9(4)*, 377-91. DOI: 10.1177/1362361305056078.

Hayes, S. A., Watson, S. L. (2013). The impact of parenting stress: A meta-analysis of studies comparing the experience of parenting stress in parents of children with and without autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43*, 629-642. DOI: 10.1007/s10803-012-1604-y.

Helland, W.A., Helland, T. (2017). Emotional and behavioural needs in children with specific language impairment and in children with autism spectrum disorder: The importance of pragmatic language impairment. *Research in Developmentat Disabilities, 70*, 33-39. DOI: 10.1016/j.ridd.2017.08.009.

Herring, S., Gray, K., Taffe, J., Tonge, B., Sweeney, D., Einfeld, S. (2007). Behaviour and emotional problems in toddlers with pervasive developmental disorders and developmental delay: Associations with parental mental health and family functioning. *Journal of Intellectual Disability Research, 50*, 874-82. DOI: 10.1111/j.1365-2788.2006.00904.x.

Hoffman, Ch., Sweeney, D., Hodge, D., Lopez-Wagner, M., Looney, L. (2009). Parenting Stress and Closeness Mothers of Typically Developing Children and Mothers of Children with Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 24*, 178-187. DOI: 10.1177/1088357609338715.

Hofmann, S. G., Asnaani, A., Vonk, I. J., Sawyer, A. T., Fang, A. (2012). The efficacy of cognitive behavioral therapy: a review of meta-analyses. *Cognitive Therapy and Research*, *36(5)*, 427–440. DOI: 40.10.1007/s10608-012-9476-1

Hou, Y. M., Stewart, L., Iao, L. S., Wu, C. C. (2018). Parenting stress and depressive symptoms in Taiwanese mothers of young children with autism spectrum disorder: Association with children's behavioural problems. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *31(6)*, 1113-1121. DOI: 10.1111/jar.12471.

Iadarola, S., Levato, L., Harrison, B., Smith, T., Lecavalier, L., Johnson, C., et al. (2018). Teaching Parents Behavioral Strategies for Autism Spectrum Disorder (ASD): Effects on Stress, Strain, and Competence. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 48(4)*, 1031-1040. DOI: 10.1007/s10803-017-3339-2.

Iida, N., Wada, Y., Yamashita, T., Aoyama, M., Hirai, K., Narumoto, J. (2018). Effectiveness of parent training in improving stress-coping capability, anxiety, and depression in mothers raising children with autism spectrum disorder. *Neuropsychiatric disease and treatment*, *14*, 3355-3362. DOI: 10.2147/NDT.S188387.

Johnson, N., Frenn, M., Feetham, S., Simpson, P. (2011). Autism spectrum disorder: parenting stress, family functioning and health-related quality of life. *Families, Systems & Health, 29*, 232–252. DOI: 10.1037/a0025341.

Karst, J.S., van Hecke, A.V. (2012). Parent and family impact of autism spectrum disorders: a review and proposed model for intervention evaluation. *Clinical Child and Family Psychology Review, 15(3)*, 247-277.

Kenney, J. (2010). *Solution focused brief intervention for caregivers of children with autism spectrum disorder: A single-subject design*. Minneapolis, MN: Walden University.

Kiami, S. R., Goodgold, S. (2017). Support needs and coping strategies as predictors of stress level among mothers of children with autism spectrum disorder. *Autism Research and Treatment,* 8685950. DOI: 10.1155/2017/8685950.

Kuhaneck, H.M., Madonna, S., Novak, A., Pearson, E. (2015) Effectiveness of interventions for children with autism spectrum disorder and their parents: A systematic review of family outcomes. *American Journal of Occupational Therapy, 69(5)*, 1–14. DOI: 10.5014/ajot.2015.017855.

Lai, W.W., Oei, T.P.S. (2014). Coping in Parents and Caregivers of Children with Autism Spectrum Disorders (ASD): a Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 1*, 207-224. DOI: 10.1007/s40489-014-0021-x.

Lecavalier, L., Leone, S., Wiltz, J. (2006), The impact of behaviour problems on caregiver stress in young people with autism spectrum disorders. *Journal of Intellectual Disability Research*, *50*, 172-183. DOI: 10.1111/j.1365-2788.2005.00732.x.

Lee, G. K., Lopata, C., Volker, M. A., Thomeer, M. L., Nida, R. E., Toomey, J. A., et al. (2009). Health-related quality of life of parents of children with high-functioning autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 24*, 227-239. DOI: 10.1177/1088357609347371.

Lovell, B., Moss, M., Wetherell, M. (2015). The psychophysiological and health corollaries of child problem behaviours in caregivers of children with autism and ADHD. *Journal of Intellectual Disability Research*, *59(2)*, 150-157. DOI: 10.1111/jir.12081.

Lyons, A. M., Leon, S. C., Roecker Phelps, C. E., Dunleavy, A. M. (2009). The impact of child symptom severity on stress among parents of children with ASD: The moderating role of coping styles. *Journal of Child and Family Studies*, *19*, 516-524. DOI: 10.1007/s10826-009-9323-5.

Mancil, G. R., Boyd, B. A., Bedesem, P. (2009). Parental stress and autism: Are there useful coping strategies? *Education and Training in Developmental Disabilities*, *44*, 523-537.

Mcconachie, H., Diggle, T. (2007). Parent implemented early intervention for young children with autism spectrum disorder: a systematic review. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*,*13(1)*, 120-129.

Minghui, L., Yang, G., Skora, E., Wang, G., Cai, Y., Sun, Q., et al. (2015). Self-esteem, social support, and life satisfaction in Chinese parents of children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders, 17*, 70-77. DOI: 10.1016/j.rasd.2015.05.003.

Mohammadi, M., Zarafshan, H. (2014). Family function, parenting style and broader autism phenotype as predicting factors of psychological adjustment in typically developing siblings of children with autism spectrum disorders. *Iranian Journal of Psychiatry*, *9*, 55-63.

Mori, K., Ujiie, T., Smith, A., Howlin, P. (2009). Parental stress associated with caring for children with Asperger's syndrome or autism. *Pediatrics International, 51*, 364-370. DOI: 10.1111/j.1442--200X.2008.02728.x.

Bauminger, N., Solomon, M., Rogers, S. (2010). Externalizing and Internalizing Behaviors in ASD. *Autism Research*, *3*, 101-112. DOI: 10.1002/aur.131.

Pastor-Cerezuela, G., Fernández-Andrés, M.I., Tárraga-Mínguez, R., Navarro-Peña, J.M. (2016). Parental Stress and ASD: Relationship With Autism Symptom Severity, IQ, and Resilience. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *31(4)*, 300-311. DOI: 10.1177/1088357615583471.

Peer, J., Hillman, S. (2014). Stress and Resilience for Parents of Children With Intellectual and Developmental Disabilities: A Review of Key Factors and Recommendations for Practitioners. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 11 (2)*, 92-98. DOI: 10.1111/jppi.12072.

Pisula, E. (2007). A comparative study of stress profiles in mothers of children with autism and those of children with Down's syndrome. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 20(3)*, 274-278.

Pisula, E., Noińska, D. (2011). Stres rodzicielski i percepcja doświadczeń związanych z opieką nad dzieckiem u rodziców dzieci z autyzmem uczestniczących w różnych formach terapii. *Psychologia Rozwojowa*, *16(3)*, 75-88. DOI: 10.4467/20843879PR.11.020.0193.

Pozo, P., Sarriá, E. (2014). Prediction of stress in mothers of children with autism spectrum disorders. *The Spanish Journal of Psychology, 17*, 1-12. DOI: 10.1017/sjp.2014.6.

Rao, P., Beidel, D. (2009). The Impact of Children With High-Functioning Autism on Parental Stress, Sibling Adjustment, and Family Functioning. *Behavior Modification, 33*, 437-51. DOI: 10.1177/0145445509336427.

Rivard, M., Terroux, A., Parent-Boursier, C., Mercier, C. (2014). Determinants of stress in parents of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disord*ers, *44(7)*, 1609-1620. DOI: 10.1007/s10803-013-2028-z.

Romero-Martínez, A., Ruiz-Robledillo, N., Sariñana-González, P., de Andrés-García, S., Vitoria-Estruch, S., Moya-Albiol, L. (2017). A cognitive-behavioural intervention improves cognition in caregivers of people with autism spectrum disorder: A pilot study. *Psychosocial Intervention, 26(3)*, 165-170. DOI: 10.1016/j.psi.2017.06.002.

Ruiz-Robledillo, N., González-Bono, E., Moya-Albiol, L. (2014). Lack of institutional support entails disruption in cortisol awakening response in caregivers of people with high-functioning autism. *Journal of Health Psychology*, *19*, 1586-1596.

Ruiz-Robledillo, N., Moya-Albiol, L. (2013). Self-reported health and Cortisol Awakening Response in parents of people with Asperger syndrome: the role of trait anger and anxiety, coping and burden. *Psychology and Health*, *28*, 1246-1264.

Ruiz-Robledillo N., Moya-Albiol, L. (2015). Effects of a cognitive-behavioral intervention program on the health of caregivers of people with autism spectrum disorder *Psychosocial Intervention*, *24*, 33-39. DOI: 10.1016/j.psi.2015.01.001.

Ruiz-Robledillo, N., Sarinana-Gonzalez, P., Perez-Blasco, J., Gonzalez-Bono, E., Moya-Albiol, L. (2015). A Mindfulness-Based Program Improves Health in Caregivers of People with Autism Spectrum Disorder: a Pilot Study. *Mindfulness, 6(4),* 767-777.

Schieve, L.A., Blumberg, S.J., Rice, C., Visser, S.N., Boyle, C. (2007). The relationship between autism and parental stress, *Pediatrics, 1*, 114-121.

Selwood, A., Johnston, K., Katona, C., Lyketsos, C., Livingston, G. (2007). Systematic review of the effect of psychological interventions on family caregivers of people with dementia. *Journal of Affective Disorders, 101*, 75-89.

Smith, A., Romski, M.A., Sevcik, R., Adamson, L., Barker, R. (2014). Parent Stress and Perceptions of Language Development: Comparing Down Syndrome and Other Developmental Disabilities. *Family Relations, 63*, 71-84. DOI: 10.1111/fare.12048.

Spielberger, Ch. D., Sydeman, S.J. (1994). State-Trait Anxiety Inventory and State-Trait Anger Expression Inventory. W: M.E. Maruish (red.), *The use of psychological testing for treatment planning and outcome assessment* (ss. 292-321). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Strang, J. F., Kenworthy, L., Daniolos, P., Case, L., Wills, M. C., Martin, A., et al. (2012). Depression and anxiety symptoms in children and adolescents with autism spectrum disorders without intellectual disability. *Research in Autism Spectrum Disorders, 6*, 406-412. DOI: 10.1016/j.rasd.2011.06.015.

Telichowska-Leśna, A. (2007). Zastosowanie i skuteczność terapii poznawczo-behawioralnej w leczeniu schizofrenii. *Psychiatria, 4(2)*, 60-68.

Wrześniewski, K., Sosnowski, T., Jaworowska, A., Fecenec, D. (2008). *Inwentarz Stanu i Cechy Lęku STAI: Polska Adaptacja: Podręcznik*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

Wysieńska, J., Księżopolska, A., Opio M. (2006). Skuteczność terapii poznawczo-behawioralnej w leczeniu zaburzeń psychicznych u osób w wieku podeszłym. *Wiadomości Psychiatryczne, 9(4)*, 267-276.

Tomeny. T.S. (2017). Parenting stress as an indirect pathway to mental health concerns among mothers of children with autism spectrum disorder. *Autism, 21(7)*, 907-911. DOI: 10.1177/1362361316655322.

Weiss, M.J. (2002). Hardiness and Social Support as Predictors of Stress in Mothers of Typical Children, Children with Autism, and Children with Mental Retardation. *Autism, 6(1)*, 115-130. DOI: 10.1177/1362361302006001009.

Whitney, R.V., Smith, G. (2015). Emotional Disclosure Through Journal Writing: Telehealth Intervention for Maternal Stress and Mother-Child Relationships. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45(11)*, 3735-3745. DOI: 10.1007/s10803-014-2332-2.

Wingate, M., Kirby, R., Pettygrove, S., Schulz, E., Gosh, T. (2014). Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years – Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network. 11 sites, United States, 2010. *Morbidity and mortality weekly report*, *63*, 1-21.

Zaidman-Zait, A., Mirenda, P., Duke, E., Szatmari, P., Georgiades, S., Volden, J., et al. (2014). Examination of bidirectional relationships between parent stress and two types of problem behavior in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*, 1908-1917. DOI: 10.1007/s10803-014-2064-3.

DOI: 10.34616/wwr.2021.2.273.286

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXV (2/2021)

nadesłany: 20.11.2021 r. – przyjęty: 21.12.2021 r.

Emilia GRZESIAK*

Terapia systemowa rodzin jako jeden ze sposobów rozwiązywania problemów dzieci i młodzieży

Systemic family therapy as one of the methods of solving problems of children and adolescents

Abstrakt

Wprowadzenie. Niniejszy artykuł podejmuje zagadnienie systemowej terapii rodzin, stanowiącej jedną z współcześnie stosowanych form pomocy rodzinie w sytuacjach trudnych i kryzysowych. Publikacja przybliża to zagadnienie, wyjaśnia cele i ogólne założenia podejścia, ze szczególnym uwzględnieniem perspektywy dzieci i młodzieży.

Cel. Celem artykułu jest przybliżenie ogólnych założeń systemowej terapii rodzin jako jednej ze współcześnie stosowanych form pracy z rodziną.

Materiały i metody. Na podstawie literatury przedmiotu opisane zostały wybrane elementy terapii rodzin w ujęciu systemowym.

Wnioski. Artykuł dowodzi, że systemowa terapia rodzin może stanowić wartościową alternatywę dla terapii indywidualnych. Uznać ją można za jedną z możliwych form radzenia sobie z problemami dzieci i młodzieży. Systemowe ujęcie daje bowiem szansę na wielokontekstowe poznanie obserwowanego problemu oraz spojrzenie na doświadczaną sytuację z szerszej perspektywy.

Słowa kluczowe: terapia, system, rodzina, systemowa terapia rodzin

* **e-mail: emilia.szymczak@amu.edu.pl**
Zakład Edukacji Wielokulturowej i Badań nad Nierównościami Społecznymi, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska
Department of Multicultural Education and Research on Social Inequalities, Faculty of Educational Studies, Adam Mickiewicz University in Poznan, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznan, Poland
ORCID: 0000-0001-5667-4600

Abstract
Introduction. This article deals with the issue of systematic family therapy, which is one of the currently used forms of family support in difficult and crisis situations. The publication introduces this issue, explains the goals and general assumptions of the approach, with particular emphasis on the perspective of children and adolescents.
Aim. The aim of the article is to present the general assumptions of systemic family therapy as one of the currently used forms of work with the family.
Methods. Based on the literature on the subject, selected elements of family therapy have been described in terms of a systemic approach.
Conclusions. The article proves that systemic family therapy can be a valuable alternative to individual therapies. It can be considered as one of the possible forms of coping with the problems of children and adolescents. The systemic approach gives a chance to get to know the observed problem in a multi-context way and to look at the experienced situation from a broader perspective.

Keywords: therapy, system, family, systemic family therapy

Das tun des einen ist das tun des anderen
Działania jednego człowieka decydują o działaniach innych
G. W. F. Hegel[1]

Wiek XXI przepełniony jest m.in. fragmentarycznością, niestałością, efemerycznością i przygodnością bytów, charakterystyczną dla płynnej nowoczesności (Bauman, 1998, 2007). Rosnące wymagania, wygórowane ambicje, konieczność nieustannego dopasowywania się do zmieniających się warunków, rosnąca presja społeczna, konkurencyjność, jak również niepewność i zbyt szybkie tempo życia powodują, że niejednokrotnie jednostka nie jest w stanie poradzić sobie z różnorodnymi sytuacjami, problemami i zdarzeniami, które stawia przed nią życie. Odpowiedzią na to jest coraz częstsze poszukiwanie różnorodnych form pomocy i wsparcia, również u specjalistów, którzy w sposób doraźny lub długofalowy pomogą przepracować, uporać się, ale również zrozumieć indywidualną sytuację jednostki, i wdrożyć konkretny plan działań pozwalający na powrót do stanu względnej psychosomatycznej homeostazy. Zdarza się przy tym, że podejmując temat terapii skupiamy się głównie na relacji dwojga ludzi – specjalisty i pacjenta, mając na myśli przede wszystkim jedną osobę, której dane zjawiska, problemy dotyczą. Niekiedy bywa jednak tak, że zaistniała trudna sytuacja lub problem, z którym boryka się jednostka, stanowi widoczny i zauważalny przez innych objaw, będący nie tylko egzemplifikacją jej indywidualnych trudności, niedyspozycji czy ograniczeń w określonym zakresie, ale niejednokrotnie wypadkową dysfunkcjonalności całego systemu (lub też stanowiący następ-

1 Na podstawie: H. Stierlin, I. Rücker-Embden, N. Wetzel, M. Wirsching (1997). *Pierwszy wywiad z rodziną*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 15.

stwo wewnątrzsystemowych zmian i przeobrażeń), w jakim ona funkcjonuje, a więc np. rodziny. Niniejszy artykuł poświęcony jest terapii systemowej rodzin, stanowiącej jeden z możliwych wariantów radzenia sobie z sytuacjami trudnymi, mającymi miejsce w rodzinie – ze szczególnym uwzględnieniem perspektywy jej najmłodszych członków. Stanowi ona bowiem wartościowy – godny zauważenia i praktykowania – sposób na optymalne i wielokontekstowe poznanie problemów, z jakimi borykają się dzieci i współczesna młodzież.

Jak powszechnie wiadomo, rodzina stanowi pierwszą grupę społeczną, do której należy jednostka. Uznaje się ją za fundament – niezbędny do zdobywania doświadczeń, budowania więzi, relacji z innymi, jak również źródło wzorów i wartości, mających niewymierne znaczenie w procesie powstawania i tworzenia się indywidualnych, jednostkowych postaw, zachowań, sposobów działania (i reagowania) oraz ogólnych tendencji. Przywołując definicję tego pojęcia można zwrócić uwagę na to, iż „rodzina w ujęciu pedagogicznym jest pojmowana przede wszystkim, jako grupa mała i pierwotna, środowisko i system edukacyjny oraz instytucja socjalizacyjno-wychowawcza i wspólnota emocjonalno-kulturowa" (Lalak, Pilch, 1999, s. 236). Niejednokrotnie uznaje się ją za najważniejsze środowisko wychowawcze dziecka, bowiem to w niej nabywa ono pierwszych doświadczeń, w niej wzrasta i uczy się żyć. To ona w sposób zamierzony, usystematyzowany, bądź też niekiedy całkiem przypadkowy i nieplanowany, oddziałuje na dziecięcą osobowość już od pierwszych chwil życia potomka. To także rodzina wytycza, m.in. dzięki naśladownictwu, modelowaniu zachowania, identyfikacji wzorów czy sposobów postępowania rodziców, określony zestaw wartości, który następnie zostaje utrwalony przez dziecko i stanowi niejako zbiór azymutów ukierunkowujących jego aktywność, zachowanie, oraz to, jak będzie funkcjonować i postępować przez całe lub znaczną część swojego życia (Lalak, Pilch, 1999).

Znaczenie rodziny, w tym kontekście, zależy od wielu zmiennych. Dla przykładu Lois W. Hoffman i Ronald Lippitt (1970) wyróżniają w tym ujęciu następujące czynniki, mające znaczenie w procesie wychowania i niepozostające obojętne dla rozlicznych wymiarów życia młodego pokolenia (ich kolejność jest istotna z punktu widzenia procesu analizowania sytuacji rodzinnej dziecka): przeszłość rodziców, aktualne warunki życia rodziny, układ rodziny, wzajemne stosunki między rodzicami, cechy osobowościowe rodziców, postawy rodziców wobec dziecka, modele jawnego zachowania się rodziców, nastawienie dziecka wobec rodziców i rodzeństwa, jawne zachowanie się dziecka w stosunku do członków rodziny, cechy osobiste dziecka, oraz funkcjonowanie dziecka poza rodziną (Hoffman, Lippitt, 1970, za: Dudek, 2009). Jak można zauważyć, środowisko rodzinne stanowi złożone i wielokontekstowe pole problemowe, jak również wielowymiarową i zróżnicowaną w swej strukturze przestrzeń wzrastania, na której w dużej mierze skupia się (i poświęca szczególną uwagę) terapia rodzin w ujęciu systemowym.

Terapia systemowa rodzin, pozostająca przedmiotem tego artykułu, traktuje rodzinę jako coś więcej, aniżeli określoną zbiorowość osób, które dzielą wyznaczoną przestrzeń fizyczną i psychologiczną (Goldenberg, Goldenberg, 2006). Jej głównym celem jest spoglądanie na dziecko szerzej, przez pryzmat środowiska, w jakim funkcjonuje już od najmłodszych lat. Bowiem to w rodzinie uczy się ono doświadczać, żyć, czuć, odczuwać oraz kochać i to ona, w dużym stopniu, jest odpowiedzialna za budowanie się jego indywidualnej tożsamości.

Za prekursorkę terapii rodzin uznaje się Virginię Satir, natomiast prekursorem ogólnej teorii systemów jest austriacki biolog i filozof Ludwig von Bertalanffy. Początek rozwoju teorii przypada na rok 1954, w którym miało miejsce założenie *Socjety for General Systems Theory* (Namysłowska, 1997). Jak piszą w tym kontekście Barbara Józefik i Lech Górniak (2003, s. 11)

> wyłonienie się paradygmatu rodzinnego, które miało miejsce w latach pięćdziesiątych, stało się podstawą intensywnego rozwoju podejścia alternatywnego wobec teorii analitycznych, psychodynamicznych czy modelu humanistycznego. Intensywność i ekspansję terapia rodzin zawdzięcza w dużej mierze teorii systemów Bertalanffy'ego, która zasymilowana stworzyła podstawy tzw. klasycznych szkół terapii rodzin. Teoria ta dostarczyła bardzo użytecznego i inspirującego modelu do rozumienia zarówno rodziny, uwzględniając jej historię, proces rozwoju, aktualną strukturę i wzory relacji, jak i jej miejsca w hierarchii innych systemów żywych.

Ponadto można nadmienić, za B. Józefik (2003b, s. 22), że sama terapia rodzin

> stanowi […] metateorię, dostarczając modeli dla opisu zjawisk społecznych i przyrodniczych. Powstała początkowo jako teoria biologiczna, została później uzupełniona i poszerzona o to, co wniosła cybernetyka, teoria regulacji i nauki społeczne (Berger, Luckmann, 1983; Keeney, Thomas, 1986; Guttman, 1991). Biologiczne podstawy myślenia systemowego zostały dalej rozwinięte przez H. Maturanę i F. Varelę, stwarzając podwaliny dla epistemologii konstruktywistycznej (Maturana, 1996).

Należy zwrócić uwagę, że istnieje wiele kierunków zajmujących się rodziną i jej funkcjonowaniem. Aby przybliżyć ich rodzaje, można posłużyć się podziałem szkół terapii rodzin według Ireny Namysłowskiej, w ramach którego wyróżnia ona: psychoanalityczną terapię rodzin (a także inne kierunki, które wywodzą się z teorii związku z obiektem); behawioralną terapię rodzin; podejście transgeneracyjne (a w nim: kontekstualną terapię rodzin, teorię systemów rodzinnych i terapię M. Bowena, oraz symboliczną terapię rodzin C. Whitaker); terapię rodzin w oparciu o teorię systemów: strukturalną, interakcyjno-komunikacyjną, strategiczną; terapie rodzin systemowe (a w nich: klasyczna szkoła mediolańska, obserwująca system terapia systemowa,

postmediolańska terapia rodzin) oraz ewolucje w terapii systemowej (konsultacje systemowe, zespół reflektujący, systemowa praca z jedną osobą), jak również inne kierunki terapii (Namysłowska, 1997). Każdy z wymienionych wyżej kierunków zwraca uwagę na inną stronę funkcjonowania rodziny, zajmuje się innym kontekstem, oraz ukazuje wiele możliwości i podejść do rozwiązywania, pojawiających się trudności i problemów w jej obrębie. Bez względu na to, czy w sposób szczególny w ramach przyjętej perspektywy realizowania procesu terapeutycznego skupimy się na strukturze rodziny, komunikacji interpersonalnej wewnątrz systemu, czy jedynie na samym rozwiązaniu obecnego problemu, każda z przywołanych wyżej koncepcji dąży do poprawy jakości życia zarówno osoby, która wykazuje określone zachowania, jak i całej rodziny. Bowiem, jak głoszą H. Goldengerg i I. Goldenberg (2006, s. 475), „niezależnie od modelu rodzina musi być ujmowana jako system, poza tym trzeba ją postrzegać w kontekście rodziny rozszerzonej, społeczności oraz cech kulturowych, rasowych, narodowościowych i związanych z klasą społeczną" (za: Dudek, 2009, s. 180).

W ostatnich latach jesteśmy świadkami ewolucji w obszarze terapii rodzin, która, jak twierdzi A. D. Pare (1995, s. 3), polega na „odejściu od koncentracji na obserwowanym świecie jako przedmiocie i koncentracji na przestrzeni pomiędzy podmiotem a przedmiotem, czyli na przestrzeni międzypodmiotowej, gdzie pojawia się interpretacja wspólnotowa" (za: Józefik, 2003b, s. 21). Uważa się ponadto, że

> w obszarze terapii rodzin obserwujemy zjawisko zmieniania się paradygmatu, wcześniejsze modele funkcjonowania rodziny zostają wzięte w nawias, jako jedne z wielu możliwości rozumienia realności rodzinnej, i zostają zastąpione procesem, w którym poprzez dialog zachodzący pomiędzy członkami rodziny a terapeutą dokonuje się współtworzenie rzeczywistości (Józefik, 2003b, s. 21).

Powołując temat terapii systemowej rodzin, w pierwszej kolejności można wyjaśnić, czym w istocie jest system. Słowo to wywodzi się z greckiego słowa *σύστημα* (*systema)*, rozmianego jako „złożona rzecz" (Drożdżewicz, 1999; za: Rojewska, 2019, s. 77). Według Słownika Języka Polskiego PWN *system* to „układ elementów mający określoną strukturę i stanowiący logicznie uporządkowaną całość" (SJP PWN, 2021). Fritz B. Simon i Helm Stierlin (1998) zwracają przy tym uwagę, że „istotną cechą tej całości jest to, że nie jest ona prostą sumą swych części" (za: Józefik, 2003b, s. 23). Cechami charakterystycznymi systemu są ekwifinalność i ekwipotencjalność. *Ekwifinalność* oznacza możliwość osiągnięcia tego samego efektu przy pomocy różnych dróg, metod i obecnych przy tym warunków. Określa wieloprzyczynowość powstania danych zjawisk, stanów, sytuacji. *Ekwipotencjalność* z kolei to możliwość osiągania różnych celów i efektów przy takich samych przyczynach tj. warunkach początkowych. Oznacza to, że stan pierwotny nie zawsze determinuje jeden, niepodlegający przemianom oraz wpływom efekt (Pietrzyk, 2012; Rojewska, 2019). Barbara Józefik

(2003b, s. 23) zwraca uwagę, że „system można opisać poprzez dynamizm, strukturę, zróżnicowanie, organizację, zdolność do utrzymywania spójności, zdolność do utrzymywania stałości, zdolność do rozwoju". Pierwsze z pojęć wskazuje na ciągłe przeobrażenia, którym ulega system z uwagi na fakt, iż jego członkowie wchodzą ze sobą w interakcje. Podlega on różnorodnym procesom, jak np. wzrastanie czy starzenie się. Ponadto, jak już zostało wspomniane, posiada wewnętrzną strukturę, która stanowi wypadkową przypisywanych systemowi znaczeń, jego organizacji i pełnionych funkcji. O spójności systemu świadczy zdolność do dopasowywania się do siebie jego członków (będąca efektem zależności w funkcjonowaniu). Ponadto każdy system ma zdolność do dokonywania wewnętrznych przeobrażeń (m.in. w odniesieniu do zmieniających się reguł funkcjonowania), co w efekcie pozwala na jego rozwój i umożliwia przystosowanie do nowych warunków (Józefik, 2003b).

System rodzinny można podzielić na system otwarty i zamknięty. Pierwszy rodzaj charakteryzuje się ciągłym transferem informacji, energii i innych treści między rodziną a środowiskiem zewnętrznym. Są to oddziaływania między rodziną a otoczeniem. Systemy takie określane są mianem „żywych", prawidłowych. Mają elastyczne granice, są zdolne do samoregulacji, a ich działania i organizacja są w pełni autonomiczne. Systemy zamknięte są przeciwieństwem systemów otwartych. Charakteryzują się sztywnymi, nieprawidłowymi granicami i niską przepuszczalnością informacji (Namysłowska, 1997). Wychowanie w systemie zamkniętym bywa niejednokrotnie wysoce niekorzystne, ponieważ stanowi on źródło negatywnych nastawień, sprzężeń zwrotnych zakłócających jego funkcjonowanie (Juszyk-Mirek, 2012).

System rodzinny tworzą pojedyncze osoby, które przez okres wspólnego życia pozostają w wielu interakcjach zachodzących pomiędzy różnymi jej członkami. Stanowi on unikatową, wyjątkową w swej strukturze całość, a nie jedynie „sumę osobowości" (Namysłowska, 1997, s. 32). Tak ujmowana rodzina staje się unikalną przestrzenią, intymnym światem należących do niej osób, o specyficznym tylko dla siebie charakterze, z więzami, strukturą i zasadami funkcjonowania (Izdebska, 2000). Wartość systemu rodzinnego jest w istocie niewymierna, gdyż „rodzina jest bezsprzecznie dla człowieka najważniejszym z systemów: to tutaj jednostka tworzy swoją tożsamość, swoje wartości i cele oraz uczy się –albo nie uczy – żyć w społeczeństwie" (Stierlin i in., 1997, s. 15). Jako swoisty „punkt wyjścia" dla tworzącej się indywidualnej biografii jednostki, stanowi równocześnie „punkt odniesienia" w procesie różnorodnych problemów, trudności i kryzysów, których doświadcza jednostka.

Kolejny kontekst analiz przywoływanego zagadnienia odnosi się zatem do zagadnienia dotyczącego rozumienia przyczynowości różnorodnych zjawisk i sytuacji mających miejsce w systemie rodzinnym. Można tutaj zwrócić uwagę na to, iż w tym przypadku kwestie przyczynowości nie mają charakteru liniowego, tzw. przyczynowo-skutkowego, ale mieszczą się w cyrkularności oddziaływań wewnątrz systemu.

Oznacza to, że jego elementy składowe pozostają we wzajemnych relacjach i na siebie oddziałują: A oddziałuje na B, z kolei B wpływa na C, a C powoduje A. System charakteryzuje to, że zachowanie się jednej z osób wchodzących w jego skład oddziałuje na pozostałych jego członków, tworząc sieć wzajemnych oddziaływań. Przykładem może być sytuacja, kiedy konflikty między rodzicami stają się powodem problemów w nauce dziecka, co z kolei staje się powodem kolejnych kłótni i sporów w rodzinie, lub gdy sytuacja rozpadu małżeństwa (stanowiąca rewolucyjną zmianę w systemie rodzinnym) staje się bezpośrednią przyczyną wycofania społecznego albo buntu nastolatka, powodując tym samym (niejako zwrotnie) szereg innych negatywnych następstw (w postaci zaburzonych relacji, konfliktów, antyspołecznych reakcji i zachowań w rodzinie), będących swoistą manifestacją niezgody na doświadczaną zmianę w tym systemie. W odpowiedzi na przywołane przykłady należy zwrócić uwagę, iż celem systemowego dostrzegania problemów, i prowadzonej w tym wymiarze terapii, nie jest zatem jednoznaczne określanie przyczyny zdarzeń, ale dostrzeganie kołowych sekwencji zachowań (Pietrzyk, 2012, s. 5). Jak pisze w tym kontekście B. Józefik (2003b, s. 24):

> Istotą myślenia systemowego jest cyrkularne rozumienie przyczynowości. Oznacza to, że elementy systemu oddziałują na siebie w sposób cyrkularny, kołowy, przebiegający na zasadzie pętli sprzężenia zwrotnego. Stanowi to różnicę w stosunku do linearnego modelu ujmowania przyczynowości. Sprzężenie zwrotne może być dodatnie lub ujemne. Ujemne sprzężenie zwrotne koryguje system, przywracając mu poprzednią równowagę, natomiast dodatnie może doprowadzić do jego rozpadu.

Terapia systemowa patrzy na sytuację problemową wielokontekstowo, a sam proces wychodzenia z kryzysów i radzenia sobie z trudnościami ma charakter wielotorowy i uwzględnia cały system (a więc wszystkich członków rodziny).

Zdaniem Jaya Haley'a i Lynn Hoffmann (amerykańskich terapeutów rodzinnych)

> terapii rodzin nie można nazwać po prostu nową metodą uzdrawiania; jest to nowy sposób rozumienia przyczyn problemów […] i ich terapii. Terapeutów rodzinnych wyróżnia założenie, jakie przyjmują: jeśli jednostka ma się zmienić, kontekst, w którym żyje, również musi ulec zmianie. Obiektem terapii przestaje być osoba – nawet jeśli z pojedynczą osobą przeprowadzany jest wywiad – staje się nim natomiast układ związków, w jakie ta osoba jest uwikłana (za: Stierlin i in., 1997, ss. 16–17).

Systemowe ujęcie rodziny warunkuje traktowanie jej jako jednej, uzupełniającej się, głęboko powiązanej i wzajemnie oddziałującej na siebie całości (w której każdy członek pełni określone funkcje; Hammond i in., 2015) w myśl stwierdzenia, że „struktura rodziny to niewidzialna sieć wzajemnych oczekiwań, warunkująca sposób,

w jaki członkowie rodziny wchodzą ze sobą w interakcje" (de Barbaro, 1999, s. 47). Kiedy jeden członek rodziny, np. dziecko, ma pewien problem, wykazuje konkretne symptomy, to zaistniała sytuacja wpływa na całą rodzinę, która pośrednio jej doświadcza. Równocześnie każdy problem i widoczne symptomy stanowią niejednokrotnie odpowiedź na to, co dzieje się w systemie rodzinnym (np. konflikty, kryzysy, rozpad, choroba i śmierć). Dlatego też każdy problem i zjawisko w ujęciu systemowym są rozpatrywane dwutorowo. Najpierw jako stan indywidualny, dotyczący konkretnej osoby, noszącej określony symptom, a następnie jako zjawisko społeczne, dotyczące całej rodziny (Satir, 2000).

W przypadku dzieci objawy, trudności, problemy, z którymi się borykają, stanowią swoistą egzemplifikację relacji panujących w systemie rodzinnym i niejednokrotnie związane są z poświęceniem się dzieci na rzecz rodziców: „Czasami dziecko zachowuje silną więźz rodzicami kosztem własnej indywidualności, a kiedy indziej zostaje delegowane do przyjęcia (ucieleśnienia) tych cech osobowości rodziców, które są przez nich same odrzucane, albo też do spełnienia ich pragnień i oczekiwań" (Stierlin i in., 1997, s. 74–75). Dlatego też, przed postawieniem jednoznacznej diagnozy, warto poznać cały kontekst pojawienia się dziecięcych problemów i trudności, oraz spojrzeć na widoczne symptomy z szerszej perspektywy – uwzględniając wszystkich członków rodziny pochodzenia – a dopiero wówczas będzie możliwa obiektywna ocena sytuacji, oraz pozwoli ona na wdrożenie adekwatnego i optymalnego planu działania (terapii). Równocześnie winno się mieć na uwadze fakt, iż dokonując próby zmiany jednego elementu systemu, wpływamy na jego pozostałe części i organizację. W systemie bowiem nic nie dzieje się w oderwaniu od niego i nic nie jest dla niego bez znaczenia (Satir, 2000). Stąd też tak istotne jest, by zawsze bardziej starać się odnaleźć faktyczne źródło pojawiających się problemów i trudności, niż zadowalać pierwszą i pozornie jedynie słuszną diagnozą. Czasami bowiem to, co z pozoru przynosi szkodę i straty dla pojedynczych osób, jest celowe i funkcjonalne w kontekście szerszym.

Aby lepiej zrozumieć terapię systemową w ujęciu rodzinnym, należy przedstawić zespół cech charakteryzujących system rodzinny, do których zaliczyć można: podsystemy, prężność, granice, homeostazę, całość, wzajemne oddziaływanie, przekonania, rytuały oraz wzorce interakcji (Juszyk-Mirek, 2012).

W rodzinie wyróżniamy tzw. podsystemy. Ich wyodrębnienie jest możliwe i zależy od fazy cyklu życia rodziny. Mogą być dookreślone przy wzięciu pod uwagę takich kategorii, jak np. płeć, zainteresowania, funkcje pełnione w rodzinie itp. W systemie podsystemy mogą się wzajemnie nakładać na siebie i przenikać, co powoduje, że jedna osoba może należeć równocześnie do kilku różnych podsystemów. Do najbardziej typowych przykładów podsystemów charakterystycznych dla środowiska rodzinnego należy m.in. para małżeńska – rodzice, rodzeństwo, oraz dziadkowie (Juszyk-Mirek, 2012; Świętochowski, 2017; Rojewska, 2019).

Inną cechą systemu rodzinnego są granice. Pozwalają one określić, kto i co wchodzi w skład rodziny, a kto i co nią nie jest. Dzięki nim w sposób jednoznaczny jesteśmy w stanie określić skład i liczbę członków rodziny, jak również zrozumieć (do pewnego stopnia) jej wewnętrzną strukturę. Wyróżniamy granice wewnętrzne i zewnętrzne. Granice wewnętrzne określają ramy mniejszych podsystemów wewnątrzrodzinnych i stanowią informację dotyczącą stopnia przepływu pomiędzy nimi informacji. Granice zewnętrzne, jak sama nazwa wskazuje, określają zewnętrzne ramy rodziny. To one pozwalają na wyodrębnienie jej spośród innych systemów społecznych oraz umożliwiają między nimi komunikację (Namysłowska, 1997).

Przekonania i rodzinne opowieści to kolejna cecha wyróżniająca system rodzinny. Obejmuje ona przekazy rodzinne, dotyczące świata, ludzi, zdarzeń, i dokonuje ich nieustannej interpretacji. To właśnie one wpływają na indywidualny odbiór rzeczywistości oraz przypisywanie w ramach niej konkretnych znaczeń, np.: świat jest otwarty, sprzyjający jednostce, godny zaufania, możliwy do opanowania i poradzenia sobie z różnorodnymi wyzwaniami, albo – świat jest pełen niebezpieczeństw, okrutny, groźny, nieprzewidywalny, napawający lękiem, i nie należy mu ufać. Powyższe przekazy (i wiedza z nich wypływająca) wpływają na postawy i zachowania członków rodziny, w tym również dzieci, oraz warunkują ich funkcjonowanie w sieci społecznych relacji (Juszyk-Mirek, 2012).

Następna cecha to rytuały. W systemie rodzinnym obejmują one wszystkie święta, uroczystości, rocznice i inne ważne dla rodziny wydarzenia. To wzorce i tradycje (obejmujące różne charakterystyczne i specyficzne dla rodziny sposoby działania, funkcjonowania i zachowania) przekazywane w rodzinie z pokolenia na pokolenie i wpływające na jej tożsamość. Można przy tym zwrócić uwagę na to, że do rytuałów rodzinnych należą zarówno sposoby radzenia sobie w sytuacjach trudnych, problemowych i kryzysowych, jak i sposoby przeżywania radosnych chwil, pozytywnych momentów i pamiętnych zdarzeń. Zaliczamy do nich wszelką działalność symboliczną, silnie zinternalizowaną przez jej członków, wrastającą w rodzinę i jednoczącą ją na przestrzeni czasu (biorąc pod uwagę jej utrwalanie i przekazywanie kolejnym pokoleniom; Juszyk-Mirek, 2012).

Jak już wspomniano, wzorce interakcji stanowią kolejną cechę systemu rodzinnego. Są one konsekwencją tego, iż każda rodzina posiada w istocie charakterystyczne dla niej wzorce komunikacyjne, które są utrwalane podczas codziennych rozmów, dialogów, sporów i negocjacji (Satir, 2000). Wpływają one na sposób (np. język) wyrażania własnych myśli, uczuć, relatywnie ujmowaną otwartość w kontaktach społecznych, jak również szeroko rozumianą umiejętność ich nawiązywania.

Inną cechą jest homeostaza w systemie rodzinnym, którą rozumiemy jako zdolność do zachowania równowagi. Jest ona swoistą właściwością samoregulacyjną systemu w sytuacji doświadczania zmieniających się okoliczności. W najogólniejszym ujęciu można zdefiniować ją jako szeroko rozumianą zdolność rodziny do pokony-

wania rozlicznych i różnorodnych trudności, radzenia sobie z pojawiającymi się problemami, obejmującą stałość w interakcjach oraz wzorce zachowań charakteryzujące jej członków. Homeostaza służy utrzymaniu rodzinnego ładu, harmonii i systemowej równowagi. Niejednokrotnie zdarza się, że zachowanie pacjenta, który wykazuje zidentyfikowany objaw, np. niepowodzenie szkolne, jest „produkowane" przez system i służy utrzymaniu wewnętrznej homeostazy rodziny (Namysłowska, 1997).

Kolejne dwie wyróżnione cechy systemu rodzinnego to całość i wzajemne oddziaływanie. Całość w systemie rodzinnym to nic innego jak holistyczność tej struktury, obejmująca wzajemność oddziaływań wewnątrzsystemowych. Oznacza to, że wszystkie elementy systemu są ze sobą powiązane i wzajemnie na siebie wpływają. Owe wzajemne oddziaływanie to kolejna cecha systemu rodzinnego. Polega ono na sukcesywnej zmienności balansującej pomiędzy realizacją celów poszczególnych członków systemu społecznego a wpływami zewnętrznymi. Z tą cechą związane jest pojęcie sprzężenia zwrotnego, które stanowi mechanizm regulacyjny rodziny. Pod tą nazwą kryją się możliwości w zakresie utrzymania równowagi rodziny, poprzez ponowne wprowadzenie do niej treści z informacją dotyczącą wyników działań, które były podejmowane w celu naprawy, pokonania kryzysu, problemu itp. Dzięki temu rodzina może niwelować niedoskonałości własnych oddziaływań oraz zmieniać i udoskonalać sposoby radzenia sobie z trudną sytuacją (Juszyk-Mirek, 2012).

Prężność rodziny to ostatnia spośród wymienionych cech systemu rodzinnego i jest to nic innego jak jej zdolności regeneracyjne, umiejętność radzenia sobie w sytuacjach trudnych, kryzysowych, niepoddawanie się trudniejszym okresom, zdolności mobilizacyjne rodziny, oraz dostrzeganie potencjału i możliwości w jej obrębie (Juszyk-Mirek, 2012).

Do głównych zadań rodziny, jako najważniejszego systemu, należy zaspokajanie indywidualnych potrzeb osób wchodzących w jej skład oraz realizowanie zadań stojących przed rodziną, np. rodzenie, wychowywanie dzieci itd. Potrzeba w takim układzie występuje w momencie, kiedy równowaga systemu (tj. równowaga pomiędzy organizmem a otoczeniem) zostaje zachwiania. Jej celem jest przywrócenie wcześniejszej harmonii.

Wraz z pojawieniem się potrzeby mamy do czynienia ze stanem napięcia osoby, która jej doznaje, a w konsekwencji mobilizacją do podejmowania działań, aktywności, by umożliwić zaspokojenie potrzeby. Niezaspokajanie potrzeb jest powodem wielu reperkusji w postaci negatywnych emocji, niespełnienia, odrzucenia itp. Stają się one przyczynkiem do dalszych poszukiwań i prób kompensacji poczucia braku, i w konsekwencji zaspokojenia potrzeby (Tucholska, Tucholska, 2008). Istnieje wiele podziałów i rodzajów potrzeb. Obok fundamentalnej hierarchii A. Maslowa, tj. w kolejności: potrzeb fizjologicznych, bezpieczeństwa, przynależności, miłości, szacunku, potrzeby własnej wartości i potrzeby samorealizacji, istotnymi – z punktu widzenia prawidłowego funkcjonowania dziecka – są potrzeby aktywności i kontaktu. Dlatego też kontakt jest tak istotny w rodzinie (Tucholska, Tucholska, 2008).

Głównym celem systemowej terapii rodzin jest wielowymiarowe spojrzenie na problem. Polega ono na dostrzeganiu celowości wystąpienia pewnych symptomów i ich znaczenia, zarówno dla osoby będącej jego nosicielem, np. dziecka, jak i dla całego systemu rodzinnego. To próba odpowiedzi na pytanie, jakie (paradoksalnie) korzyści przynosi symptom. Co ochrania, co kompensuje i czego jest powodem. Czasem to, co pozornie nie jest racjonalne, a niekiedy wręcz niszczące, tak naprawdę może pełnić kluczową rolę w zachowywaniu rodzinnej równowagi (Namysłowska, 1997). Przykładem może być sytuacja dziecka uzależnionego od substancji psychoaktywnych, którego problem mimo negatywnych konsekwencji dla samej osoby noszącej symptom, tak naprawdę chroni rodzinę przed rozpadem. Im bardziej jest on nasilony, tym bardziej angażuje i mobilizuje rodzinę do reagowania i pomocy, a tym samym np. zmniejsza konflikty małżeńskie, zwiększa czas poświęcony dziecku, czy pozwala odroczyć decyzję o rozwodzie itp.

Celem terapii rodzin nie zawsze jest usunięcie symptomów, aktualnych czynników zaburzających homeostazę, ale przede wszystkim zmiana kontekstu rodzinnego, relacji panujących wewnątrz rodziny, oraz jej struktury. To również uświadomienie członkom rodziny ich ważności i ról, jakie pełnią w systemie, ich siły, ale też i mocy sprawczej. To praca nad tym, by każdy członek rodziny brał odpowiedzialność za swoje czyny, które mają często zasięg większy niż nam się to pozornie wydaje, oraz niosą za sobą dodatkowe, niekiedy nieprzewidywalne skutki. Terapia systemowa rodzin to szansa na rozwiązanie konfliktu, problemu, u jego źródła. To stanięcie z nim twarzą w twarz, zrozumienie jego fundamentów, istoty, struktury i genezy. To potrzeba podjęcia wspólnego wyzwania, które przejawi się w jednoznacznej, zdecydowanej konfrontacji z problemem i zaprowadzi nas do wspólnego, ostatecznego pojednania. Terapia rodzin to możliwość zrozumienia siebie samego i siebie nawzajem. To praca nad indywidualnością w jedności – we wspólnocie (Stierlin, 1997). Do zadań terapii należy dostarczenie alternatywnych metod i sposobów rozwiązania pojawiającego się problemu. To umożliwienie rodzinie innego spojrzenia na trudności. Polega ona na zmianie sztywnego sposobu myślenia i działania, poprzez wprowadzenie chaosu do wcześniejszych utartych schematów działań, reakcji i oddziaływań. To zastąpienie działań nieskutecznych nowymi, konkurencyjnymi rozwiązaniami (Namysłowska, 1997).

Aktualnie podejmowane terapie rodzin realizowane są w duchu konstruktywistycznym, co Harold A. Goolishian i Harlene Anderson (1991) komentują w sposób następujący: „Z punktu widzenia społecznego konstrukcjonizmu terapeuta […] stał się jedynie jednym z uczestników konwersacyjnej i intersubiektywnej kreacji znaczenia nadawanego w terapii. W takim ujęciu terapii centralne stają się systemy znaczeń, dookoła których ludzie, poprzez uczestniczenie w dialogach, organizują swoje życie" (za: Józefik, 2003a, s. 119).

Terapia systemowa rodzin zwraca szczególną uwagę na dostrzeganie zasobów, jakie ma rodzina. Dlatego też tak istotna jest w niej rola osoby prowadzącej terapię. To ona

ma za zadanie dostrzec to, co ukryte, niedostrzegane, bądź niewłaściwie spożytkowane. To odnajdywanie pozytywnych stron nawet, i w szczególności, tam, gdzie pozornie ich nie ma. Do pracy metodą systemową wykorzystuje się wiele sposobów i technik np.: listy paradoksalne, przeformułowania, pytania cyrkularne, genogramy, metafory, bajki, rzeźby rodzinne, eksternalizację, oraz liczne pomoce, jak np.: zabawki, gadżety, lustro weneckie, pomoce audiowizualne – a wszystko po to, by wywołać zmianę (Stierlin, 1997). Zmianę, która pozwoli na nowo uzyskać w systemie stan homeostazy.

Jak można przypuszczać, podstawą terapii rodzin jest wywiad. Może on się odbywać w wielu konfiguracjach: indywidualnej, pracy z podsystemami, oraz z całą rodziną. Ten ostatni rodzaj jest szczególnie zalecany, gdy występuje silne wiązanie. Szczególnie wyraźne jest to w przypadku pracy z dziećmi i nastolatkami, gdyż w tym okresie mamy do czynienia z widoczną zależnością od rodziny. Praca z całą rodziną ma na celu uskutecznienie działań terapeutycznych, bowiem istnieje prawdopodobieństwo, że zmiana zachowań rodziców w domu wpłynie na poprawę zachowania dziecka (Stierlin, 1997).

Istotnym czynnikiem, mającym znaczenie w pracy terapeutycznej, jest empatia osoby prowadzącej terapię. Pod tym pojęciem kryje się wiele umiejętności, które powinna ona posiąść przed rozpoczęciem swoich działań. Obejmuje ona zespół predyspozycji, takich jak umiejętność wczuwania się w drugą osobę, wrażliwość i intuicja. Obok nich istotna jest aktywność, zaangażowanie oraz otwartość terapeuty, co zaowocuje dostrzeganiem wielości kontekstów, niuansów i rodzinnych zasobów, umożliwiających stawianie hipotez oraz dających rodzinie wiarę i powodzenie w skuteczność podejmowanych działań. W pracy terapeutycznej z całą rodziną osoba prowadząca winna być neutralna i bezstronna oraz cechować się – za Ivanem Boszormenyi-Nagy – stronniczością wielokierunkową, czyli zdolnością do tego, by postawić się na miejscu każdej z osób wchodzących w skład rodziny. To takie zachowanie osoby prowadzącej terapię, by utrzymać równowagę i zadbać o sprawiedliwość w każdym momencie jej trwania, a tym samym uniknąć koalicji z jej poszczególnymi członkami i nadmiernej subiektywności (Stierlin, 1997). To właśnie neutralność, obok cyrkularności i stawiania hipotez, jest podstawową zasadą prowadzenia systemowej terapii rodzinnej (Juszyk-Mirek, 2012).

Cloe Madanes w jednym z wywiadów wypowiedziała takie słowa:

> Zasadniczo w terapii rodzin chodzi o miłość łączącą ludzi. I to wszystko. Nie chodzi w niej o władzę, hierarchię i paradoksalne odkrycia. Rodzina jest rodziną, bo ludzie, którzy ją założyli, kochają się, dbają o siebie lub przeżywali to wszystko w przeszłości. I kiedy zgłaszają się na terapię, robią to po to, aby odnowić swoją miłość lub ukształtować nowe wzajemne relacje (R. Simon, 2001, za: Józefik, 2003c, s. 99).

Dom rodzinny jest i zawsze pozostanie pierwszym źródłem doświadczeń dziecka. To on będzie wpływał na jego uczucia, zainteresowania, oraz stosunek do świata

i samo o nim wyobrażenie. Wszystkie wartości, które jednostka z niego wyniesie, pomogą jej w ustaleniu swojego miejsca w innych, kolejnych środowiskach, w których będzie funkcjonowała w przyszłości, bowiem – jak już zostało wspomniane – to on, system rodzinny – stanowi podstawowe i tym samym najważniejsze ogniwo tworzące indywidualną biografię każdego człowieka (Kozdrowicz, 2010). Znaczenie rodziny nie maleje w sytuacjach trudnych i problemowych, a potencjał całego systemu rodzinnego stanowi wartość samą w sobie, z której należy i warto korzystać. Terapia systemowa rodzin może stanowić inspirację dla osób, które w różnym wymiarze wspierają biografię dzieci i młodzieży, oraz w ramach swoich zawodowych obowiązków zajmują się rozwiązywaniem ich problemów, zachęcając do tego, by każda sytuacja trudna stanowiła przyczynek do poszukiwania jej źródeł także w rodzinie, oraz odnajdywania w niej (niejednokrotnie utajonej) istoty indywidualnych trudności.

Bibliografia

Barbaro, de B. (red.). (1999). *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Bauman, Z. (1998). O miejscu teatru w ponowoczesnej sztuce. W: J. Tyszka (red.), *Teatr w miejscach nieteatralnych* (ss. 23-32). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humanoria.

Bauman, Z. (2007). *Płynne życie*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.

Berger, P. L., Luckmann, T. (1983). *Społeczne tworzenie rzeczywistości*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Drożdżewicz, L. (1999). Ogólna teoria systemów. W: B. de Barbaro (red.), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny* (ss. 9–18). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Dudek, M. (2009). Teoretyczne podstawy terapii rodzin: wybrane problemy. *Studia nad Rodziną*, *13(1–2)*, 24–25.

Goldenberg, H., Goldenberg, I. (2006). *Terapia rodzin*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Goolishian, H. A., Anderson H. (1991). Esej o zmianie teorii i zmianie etyki: spojrzenie historyczne i postrukturalne. *AFTA Newsletter*, *winter*, *46*, 6–10.

Guttman, H. A. (1991). System theory, cybernetics and epistemology. W: A. S. Gurman, D. P. Kniskern. *Handbook of family therapy* (Vol. 2, pp. 41–62). New York: Brunner/Mazel.

Hammond, R., Cheney, P., Pearsey, R. (2015). *Sociology of the family textbook.* Rocky Ridge Press. Pobrane z: http://freesociologybooks.com/.

Hasło: System. W: *Słownik języka Polskiego PWN*. Wersja elektroniczna. Pobrane 01.10.2021 z https://sjp.pwn.pl/slowniki/system.html.

Hoffman, L. W., Lippitt, R. (1970). *Mierzenie zmiennych życia rodzinnego*. W: P. H. Mussen (red.), *Podręcznik metod badania rozwoju dziecka*. (T. 2, ss. 395–398). Warszawa: PWN.

Izdebska, J. (2000). *Dziecko w rodzinie u progu XX wieku – niepokoje i nadzieje.* Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.

Józefik, B., (2003a). Terapia jako proces współtworzenia nowych znaczeń i opowieści. Idee i praktyki narracyjne. W: L. Górniak, B. Józefik (red.), *Ewolucja myślenia systemowego w terapii rodzin: od metafory cybernetycznej do dialogu i narracji* (ss. 119–134). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. Pobrane z https://core.ac.uk/download/pdf/288121231.pdf.

Józefik, B. (2003b). Rozwój myślenia systemowego a terapia rodzin. W: L. Górniak, B. Józefik (red.), *Ewolucja myślenia systemowego w terapii rodzin: od metafory cybernetycznej do dialogu i narracji* (ss. 19–31). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. Pobrane z https://core.ac.uk/download/pdf/288121231.pdf.

Józefik, B. (2003c). Założenia podejścia strategicznego a zmiana paradygmatu w terapii rodzin. W: L. Górniak, B. Józefik (red.), *Ewolucja myślenia systemowego w terapii rodzin: od metafory cybernetycznej do dialogu i narracji* (ss. 99–118). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. Pobrane z https://core.ac.uk/download/pdf/288121231.pdf.

Józefik, B., Górniak, L. (2003). Wprowadzenie. W: L. Górniak, B. Józefik (red.), *Ewolucja myślenia systemowego w terapii rodzin: od metafory cybernetycznej do dialogu i narracji* (ss. 11–18). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. Pobrane z https://core.ac.uk/download/pdf/288121231.pdf.

Keeney, B. P., Thomas, F. N. (1986). Cybernetic foundation of family therapy. W: F. P. Piercy, D. H. Sprenkle (red.), *Family therapy sourcebook* (ss. 262-287). New York, London: The Guilford Press.

Kozdrowicz, E., (2010). Więź z rodzicami jako czynnik ochronny w profilaktyce. W: E. Bielecka (red.), *Zagrożona młodość: innowacyjne formy interwencji społecznej* (ss. 34–35). Warszawa: Wydawnictwo Pedagogium Wyższej Szkoły Pedagogiki Resocjalizacyjnej.

Lalak, D., Pilch, T. (1999). *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Namysłowska, I. (1997). *Terapia rodzin*. Warszawa: Springer PWN.

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

Rojewska, E. (2019). Terapia systemowa jako forma pomocy rodzinie. *Roczniki Pedagogiczne*, *11(47)*, 75-91.

Satir, V. (2000). *Terapia rodziny*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Simon, F. B., Stierlin, H. (1998). *Słownik terapii rodzin.* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Simon, R. (2001). *W cztery oczy: rozmowy z twórcami terapii rodzin.* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Stierlin, H., Rücker-Embden, I., Wetzel, N., Wirsching, M. (1997). *Pierwszy wywiad z rodziną*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Systemowa terapia rodzin – komunikacja w rodzinie (2012). Studium Terapii Rodzin – Dolnośląskie Centrum Psychoterapii. Materiały. R. Pietrzyk. Wrocław: Dolnośląskie Centrum Psychoterapii.

Systemowa terapia rodzin – wprowadzenie do problematyki (2012). Studium Terapii Rodzin – Dolnośląskie Centrum Psychoterapii. Materiały. A. Juszyk-Mirek. Wrocław: Dolnośląskie Centrum Psychoterapii.

Świętochowski, W. (2017). Rodzina w ujęciu systemowym. W: I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny* (ss. 21–45). Warszawa: PWN.

Tomaszewski, T. (red.) (1977). *Psychologia*. Warszawa: PWN.

Tucholska, S., Tucholska, K. (2008). Psychologia potrzeb dziecka, czyli: co dziecku trzeba do szczęścia*?* W: E. Sowińska, E. Szczurko, T. Guz, P. Marzec (red.), *Dziecko: studium interdyscyplinarne* (ss. 395–400). Lublin: Wydawnictwo KUL.

DOI: 10.34616/wwr.2021.2.287.304

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXV (2/2021)

nadesłany: 12.11.2021 r. – przyjęty: 21.12.2021 r.

Agnieszka KOZŁOWSKA*
Łukasz P. RATAJCZAK**

The EU work-life balance directive – will it be a game changer for family policy in Poland?

Dyrektywa o godzeniu ról zawodowych i rodzinnych – czy okaże się punktem zwrotnym dla polityki rodzinnej w Polsce?

Abstract

Introduction. Family is one of the most important values in human life, which is proved by the findings of various polls, reports, and research. However, its structure and models are subjects of constant changes which are connected with demographic, economic, and social developments of society. One of the most important factors of the transformation of family life models is the emancipation of women and men from their traditional gender roles. Women have crossed boundaries of gender stereotypes through their long-standing presence in the labour market, building their economic independence and performing gender-non-stereotyped jobs, which has been addressed in law at the European and national level. Emancipation of men from their stereotypical gender roles started later and is connected with men entering into family life and their stronger engagement in domestic

* **e-mail: agnes@amu.edu.pl**
Zakład Podstaw Wychowania i Opieki, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wieniawskiego 1, 61-001 Poznań, Polska
Department of Fundamentals of Education and Care, Faculty of Educational Studies, Adam Mickiewicz University in Poznan, Wieniawskiego 1, 61-001 Poznan, Poland
ORCID: 0000-0002-7614-6095

** **e-mail: ratay@amu.edu.pl**
Zakład Podstaw Wychowania i Opieki, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wieniawskiego 1, 61-001 Poznań, Polska
Department of Fundamentals of Education and Care, Faculty of Educational Studies, Adam Mickiewicz University in Poznan, Wieniawskiego 1, 61-001 Poznan, Poland
ORCID: 0000-0001-7889-1200

and parental obligations and tasks. The symmetry between women's and men's emancipation is crucial for a better work-life balance in family life, and work-life balance is indicated as one of the most important factors of stability and good condition of the family. As such, work-life balance, and gender equity should be supported at the national level through legislation and other instruments of family policy, e.g., through education.
Aim. The main aim of the article is to analyse how the new legislative tool of gender equality in the labour market – The EU directive on work-life balance from 2019 - may influence changes in family policy in Poland and educational policy in this field. The analysis is focused mainly on family life models (the models of gender roles and domestic labour division) as a key factor directly connected with possibility of gaining work-life balance in the family.
Material and methods. The material used in the study were legislative documents on parental leave at the levels of the European Union and Poland: the EU work-life balance directives dating from 2010 (2010/18/EU) and 2019 (DIRECTIVE (EU) 2019/1158) as well as the EC proposal of the last one from 2017- COM (2017) 253 final, COD: 2017/0085, and the consolidated version of *Kodeks pracy* [the Labour Code], Dz. U. 1974 Nr 24 poz. 141, which was a source of respective provisions for Poland. The method used in the study was document analysis. Key provisions were extracted from chosen legislative acts and then analysed from a gender perspective, using as a reference gender equity theory. Individual vs. family character of the right to leave, its non-transferability vs. possibility of flexible transfer of leave between parents, high vs. low levels of payment and access to flexible working arrangements vs. fully engaging work, were used as a refence characteristics of the analysis.
Results. Document analysis used in the study showed that both the European Commission proposal of the work-life balance directive dated in 2017 as well as its final version from 2019 – have had provisions which may effectively support gender equity and enhances engagement of men in their role of fathers. All the traits of parental leave used in the key to analysis – individual right to leave, non-transferability, high level of payment, and flexible working arrangements - were present there. The previous version of the directive, dating from 2010, did not have appropriate solutions or they were not obligatory. The Polish legislative act, from which parental leave provisions were extracted – *Kodeks pracy* [the Labour Code] – proved to be even less gender equal. Leave in Poland turned out to be legally based on the mothers' entitlement to leave; it is also paid less than in the original European Commission's proposal and is fully transferable between parents.
Conclusion. Provisions of the EU work-life balance directive from 2019 are legislative instruments, which may enhance the process of emancipation of women in the labour market and emancipation of men in the family life. Implementation of the directive into national law in Poland is crucial for gender justice and the stability of the family, as other studies show that work-life balance and the engagement of men into domestic and parental obligations increases the probability of having a second child. Low TFR (Total Fertility Rate) and a decreasing number of marriages in Poland may be connected with wrongly addressed family policy, focused on supporting the traditional model of the family which is exercised by a decreasing percentage of families. Inadequacy of family policy is in line with a lack of education on connections between gender equality or gender equity and the stability of the family. In this respect, changing the national curriculum framework for Poland is an important challenge for the educational policy in the country. Complementing the content of the national curriculum framework and then school curriculum and handbooks, with gender perspective, may help to eradicate gender stereotypes which seem to be major obstacle in both women's and men's emancipation. Family needs gender equity

for its stability and higher number of children. This fact should be noted by policy makers to better address social policy towards family.

***Keywords*:** work-life balance, work-life balance directive, parental leave, father's leave, gender equity theory, gender equality, educational policy.

Abstrakt

Wprowadzenie. Rodzina jest jedną z najważniejszych wartości w życiu człowieka, co potwierdzają kolejne sondaże, raporty i badania. Jednak, w wyniku zmian demograficznych, a także ekonomicznych i społecznych, struktura i preferowane modele życia rodzinnego także podlegają zmianom. Jednym z kluczowych czynników wpływających na te zmiany jest emancypacja kobiet i mężczyzn. Przekraczanie granic stereotypów płciowych od dawna ma miejsce w odniesieniu do kobiet, które wkroczyły w sferę publiczną i rynek pracy, stopniowo budując swoją niezależność ekonomiczną i podejmując się kolejnych zawodów i stanowisk, stereotypowo uznawanych za domenę mężczyzn. Te procesy są od dawna wspierane przez polityki równościowe i towarzyszące im prawo antydyskryminacyjne, które powstaje zarówno na poziomie Unii Europejskiej, jak i krajowym. Emancypacja mężczyzn z ich stereotypowych ról płciowych podąża za procesami emancypacji kobiet z pewnym opóźnieniem, i ujawnia się przede wszystkim we wkraczaniu mężczyzn w zarezerwowaną dotąd dla kobiet sferę życia rodzinnego, ich większym zaangażowaniu w czynności domowe i opiekuńcze, oraz zabieganiu o autonomię w realizacji rodzicielstwa (ojcostwa). Symetria pomiędzy emancypacją kobiet na rynku pracy oraz emancypacją mężczyzn w życiu rodzinnym jest kluczowa dla osiągnięcia równowagi praca-dom. Równowaga ta jest wskazywana jako jedna z najbardziej pożądanych wartości rodzinnych i zarazem istotny czynnik trwałości i potencjału rozwojowego rodziny. Z tego powodu, równowaga między życiem zawodowym i rodzinnym, podobnie jak leżące u jej podstaw równość kobiet i mężczyzn oraz sprawiedliwość płciowa, powinny być przedmiotem polityki państwa, realizowanej m.in. poprzez legislację i inne instrumenty polityk sektorowych, np. edukację.

Cele. Głównym celem pracy jest zbadanie, jak dyrektywa 2019/1158 o urlopach rodzicielskich - nowy instrument legislacyjny, którego celem jest poprawienie równości kobiet i mężczyzn na rynku pracy w Unii Europejskiej oraz wspieranie godzenia ról zawodowych i rodzinnych przez oboje rodziców - może wpłynąć na zmianę polityki rodzinnej i edukacyjnej w Polsce. Analiza dotyczy głównie jednego aspektu polityki rodzinnej - modelu życia rodzinnego (modelu podziału ról w rodzinie), jako czynnika bezpośrednio związanego z możliwościami osiągania równowagi praca-dom.

Materiał i metody. Materiał badawczy w pracy stanowiły dokumenty legislacyjne z poziomu Unii Europejskiej oraz krajowego, dotyczące godzenia ról zawodowych i rodzinnych. Były to trzy dokumenty unijne, pokazujące w perspektywie historycznej, ewolucję przepisów o urlopach rodzicielskich i uprawnieniach pracowniczych osób będących rodzicami, oraz jeden polski dokument prawny zawierający odpowiednie przepisy na poziomie prawa krajowego: dyrektywa dotycząca porozumienia partnerów społecznych na temat standardu urlopów rodzicielskich z 2010 roku (2010/18/EU); projekt nowej dyrektywy w tym obszarze, zaproponowany przez Komisję Europejską Europarlamentowi i Radzie w 2017 roku COM (2017) 253 final, COD: 2017/0085); ostateczna wersja (obowiązująca) dyrektywy o godzeniu ról, z 2019 roku (DIRECTIVE (EU) 2019/1158) oraz artykuły 180-186 z Kodeksu pracy, Dz. U. 1974 Nr 24 poz. 141 z późniejszymi zmianami, wersja ujednolicona.

Jako metodę badawczą zastosowano analizę dokumentu stosując własny klucz, skonstruowany na podstawie badań literatury przedmiotu. Z badanych dokumentów wyodrębniono

treści głównych przepisów dotyczących zasad udzielania urlopów rodzicielskich, a następnie analizowano je s perspektywy teorii sprawiedliwości płci, badając ich znaczenie dla podziału ról w rodzinie. Przyjęto następujące cechy urlopów jako referencyjne: indywidualny *vs* familiarny charakter uprawnienia urlopowego, przenaszalność urlopu pomiędzy rodzicami, poziom płatności za urlop i dostęp do elastycznej organizacji czasu pracy rodziców.
Wyniki. Analiza dokumentów wykazała, że nowa dyrektywa, zarówno w wersji zaproponowanej przez Komisję Europejską, jak i obowiązującej - sprzyja partnerskiemu modelowi podziału ról w rodzinie. Starsza wersja dyrektywy, z 2010 roku wprowadzała 4 miesiące indywidualnego prawa do urlopu dla każdego z rodziców i nie wymagała, aby był on płatny. Pozwalała też na przenaszalność większej części urlopu, co czyniło ją nieefektywną jako narzędzie wspierające równowagę praca-dom. Natomiast obowiązujące w Polsce przepisy Kodeksu pracy, ze względu na swoją treść, mają charakter familiarny, wspierający stereotypowy podział ról w rodzinie. Urlop ten jest osadzony na uprawnieniach matki, nie dając ojcom rodzicielskiej autonomii. Jest też niżej płatny niż w propozycji Komisji Europejskiej (60% wobec proponowanego przez KE poziomu urlopu chorobowego – w Polsce byłoby to 80% pensji) i całkowicie przenaszalny. Nie ma w nim nawet małej części dedykowanej tylko ojcom, co, w połączeniu z pozostałymi cechami urlopu, skutkuje bardzo niskim odsetkiem wybieralności urlopu w przez ojców.
Podsumowanie. Przepisy Unii Europejskiej zaproponowane w dyrektywie o godzeniu ról rodzicielskich w 2019 roku zawierają instrumenty prawne, mogące wzmocnić pozycję kobiet na rynku pracy oraz ojców w ich rolach rodzicielskich. Implementacja dyrektywy do prawa krajowego w Polsce jest kluczowa dla zwiększenia równości kobiet i mężczyzn w życiu rodzinnym oraz osiąganiu większej równowagi pomiędzy życiem rodzinnym a zawodowym obojga rodziców. Jak wykazały inne badania, większe zaangażowanie ojców w opiekę nad dziećmi i prace domowe sprzyja decyzjom kobiet o urodzeniu kolejnego dziecka, pozytywnie wpływa na trwałość rodziny i jej szanse rozwoju. Obserwowane w Polsce od kilkudziesięciu lat trendy demograficzne, bardzo niska dzietność, malejąca liczba zawieranych małżeństw i rosnąca liczba rozwodów mogą być efektem nieadekwatnie zaadresowanej polityki rodzinnej. Odejście od familializacji polityki rodzinnej na rzecz zwiększenia równowagi pomiędzy zaangażowaniem kobiet i mężczyzn w obowiązki domowe i rodzicielskie mogłyby pozytywnie wpłynąć na kondycję rodziny, jej trwałość i szanse rozwoju. Familializm w polityce rodzinnej jest spójny z przekazem polityki edukacyjnej, gdzie w badaniach podstawy programowej, zarówno obecnej, jak i poprzednich, wielokrotnie wskazywano na brak edukacji równościowej, służącej zbalansowanemu modelowi podziału ról w rodzinie. Wprowadzenie perspektywy równości kobiet i mężczyzn do treści podstawy programowej, włączenie jej do treści wszystkich przedmiotów, ze szczególnym uwzględnieniem wychowania do życia w rodzinie, historii, wiedzy o społeczeństwie, biologii i języka polskiego, jest istotnym wyzwaniem wynikającym z zadań związanych z transpozycją dyrektywy *work-life balance*. System edukacji powinien podjąć się zadania zwalczania stereotypów płciowych, gdyż hamują one emancypację kobiet i mężczyzn i utrudniają osiąganie równowagi praca-dom w rodzinach. Ten fakt powinien być zauważony przez decydentów odpowiedzialnych za polityki sektorowe w obszarze rodziny i edukacji, aby bardziej adekwatnie zaadresować instrumenty wsparcia rodziny.

Słowa kluczowe: równowaga życia zawodowego i rodzinnego, równowaga praca-dom, dyrektywa work-life balance, urlop rodzicielski, urlop ojcowski, teoria sprawiedliwości płci, równość kobiet i mężczyzn, polityka rodzinna, polityka edukacyjna.

Introduction

Family is one of the most important values in people's life, which is proved by the findings of various polls, reports, and research. Particularly in Poland, the position of the family in the hierarchy of values has for many years been kept at a very high level (Beisert, 2006). However, its structure and models are subjects of constant changes which are connected with demographic, economic, and social changes of society. Popular in the past, big, multi-generation, and multi-child families, heterosexual, and based on traditional gender roles, has gradually has been transforming into atomic, small, one-generation, and first of all – various in their forms and other characteristics.

In this study, we will focus on one of the most important factors of family transformation - the emancipation of women and men from their traditional gender roles. Women have crossed boundaries of gender stereotypes through a long-standing presence in the labour market, building their economic independence and performing gender-non-stereotyped jobs and positions. Challenges for gender equality in the labour market, however they still exist, have been addressed in law at the European Union and at the national levels over recent decades. Emancipation of men from their stereotypical gender roles has started later and is connected with them entering into family life - stronger engagement in domestic and parental obligations and tasks (Suwada, 2017a, 2021). These two processes should be connected vessels, going together - otherwise families face a lack of gender balance, which may lead to tensions and even crisis in the family. In practice, challenges of women's discrimination are seldom discussed together with, and in the context of, challenges of discrimination of men.

The symmetry between women's and men's emancipation is crucial for a better work-life balance in the family, and the work-life balance is indicated as one of the most important factors for its stability and good condition. As such, work-life balance, and gender equity should be supported at the national level through legislation and other instruments of the family and educational policies. The postulate of degenderisation of family policy in Poland and possible positive results of such a decision for the family condition was demonstrated and justified by, among others, Dorota Szelewa, in 2017-1019 European Parliament's expert on work-life balance directive (Szelewa, 2014) and Anna Kurowska et al. (2016).

The demographic situation of Poland – family in crisis

Poland is a country with one of the world's lowest fertility rates – according to data from the *World Bank*, for the last 20 years the value of TFR (Total Fertility Rate) in Poland has ranged from 1.37 in 1999 to 1.42 in 2019. In 2003 TFR reached its lowest

value in history – 1.22 (*World Bank*, n.d.). All these figures are a long way below 2.15, which is a minimum level for a simple replacement of generations.

Low TFR in Poland is correlated with a decreasing number of marriages (57.7 thousand in 2008 vs. 14.5 thousand in 2020 (Sas, 2021a) and an increasing number of divorces 65.3/1000 in 2019 vs. 42/1000 in 1999 (Sas, 2021b), which confirms a thesis that children tend to be born more often in formalised relationships. However, for the last 30 years one may observe a growing number of children being born out of wedlock: in 2021 it was 25% (*Every Fourth Child Born out of Wedlock in Poland*, 2021), in comparison to 7% in 1991 (Wilczek, 2021). It means that the reduction of number of children in families goes along with the liberalisation of forms of relationships between parents.

Family models of division of labour in the family and work-life balance

Transformation of family in Poland, in respect of ways of division of family obligations, is regularly monitored and reported by CBOS polls (CBOS, 2019, 2020). In 2012, almost half of Poles polled indicated a preference for a partnership model in which both the parents work professionally and both, symmetrically, are engaged in domestic tasks and caring for children. Comparing to previous polls, it showed a tendency to a less traditional and a more balanced way of sharing family obligations (Boguszewski, 2015).

For the purpose of this study, we used the following classification of family models of division of work:

- *traditional* – hierarchical, based on the man's dominance, with the father fully and exclusively engaged in paid work (called then the "father of the family" or "breadwinner"), and a non-working mother responsible for (unpaid) domestic works and caring for children;
- *partnership* – based on gender equity and equality, with both parents working professionally and both symmetrically engaged in domestic and parental responsibilities;
- *mixed* – based on man dominance, with both parents engaged in professional work and childcare but in unequal proportions: the man is the primary breadwinner and woman the primary caregiver. The man's work in this model is usually better paid, perceived as more important, and more demanding in respect of time (he is ready to "help" her at home if he has time). Women are traditionally responsible for children, but they also work, sometimes part-time, sometimes in less demanding jobs, with more predictable schedules. Their work is often lower paid than man's and perceived as "less important". This model is sometimes referred to by the more adequate term: "double burden";

– *inverted* - hierarchical, based on woman's domination, with mother fully engaged in paid work and a non-working father responsible for (unpaid) domestic works and caring for children.

Professional work and family responsibilities are in a strong conflict. When parents are at work, they are not with their children (they neglect their children to get their job done), and when they care for children, they are not at work (they neglect work for the family). Because of gender stereotypes, this conflict is experienced mainly by women. The root cause if the phenomenon of androcentrism in our culture and the androcentric organisation of the labour market (Bem & Pikiel, 2000). Caregiving is stereotypically perceived as the primary responsibility of women, whereas professional work often is a necessity. In cases of caring needs, women are expected to give up their professional work to do their first obligations – caring for children. Prioritising work by women is perceived negatively as being "egoistic", or "career-oriented", which is not the case with men prioritising their career over the family. Moreover, the unpaid character of work done by women for the family is perceived as a part of the "natural order". As authors of research on unpaid work of women have noted, "This view on the family as a natural place of woman's activity and life is surprisingly resilient for the dozens of years of gender equality policy" (Titkow, Duch-Krzystoszek, & Budrowska, 2004, p. 23).

Both in the traditional, and the so-called mixed models, women are expected "to sacrifice" their career and professional development for the family. This word – "sacrifice" – best illustrates that such a model is unequal and unjust. Gender inequality inside the family is one of the root causes of family crisis. Women who experienced inequality and the double burden model of family life with the first child, are less willing than women who experienced the balanced model of sharing family responsibilities and were supported by their partners, to have another one (Szelewa, 2014).

Research aim

The main aim of the article is to analyse how the new legislative tool of gender equality in the labour market – The EU directive on work-life balance from 2019 - may influence changes in family policy in Poland and educational policy in this field. The analysis is focused mainly on family life models (the models of gender roles and domestic labour division) as a key factor directly connected with possibility of gaining work-life balance in the family.

Material and methods

Material used in the study were legislative documents on parental leave at the levels of the European Union and Poland:

- the EU work-life balance directive dated on 2010 (European Council, n.d.);
- the European Commission proposal of the directive on work-life balance from 2017 (European Commission, 2017);
- the EU work-life balance directive dating from 2019 (European Parliament and the Council, 2019), and
- the Labour Code (consolidated version), which was a source of respective provisions for Poland (*Kodeks pracy*, 1974).

Chosen documents were first read to extract main provisions on parental leave, as well as the main arguments of the legislative acts' initiators, which were described in justification for each act while submitting them to the Parliament. The extracted content was then analysed from a gender perspective, using gender equity theory as a reference.

A key for analysis was constructed on the basis of research on the role of parental leave in an effective family policy. As was demonstrated in the literature of subject, to achieve gender balance and justice, rights to leave should be individual (Adema et al., 2017; De La Porte, Larsen, & Szelewa, 2020; Szelewa, 2014). Each parent should have their own right to parental leave, based on his or her own employment entitlements. When the leave is dedicated for mothers, based on mother's entitlement to leave, fathers are less willing to take them than in the situation that the leave is dedicated especially and exclusively for fathers (and adequately labelled as fathers leave, or paternity leave).

Research also showed that take up of parental leave by fathers is strongly connected with payment. Fathers are not willing to take unpaid or low-paid leave for caring for children (Szelewa, 2014). They are usually the primary earners in the family and this (economic) argument seems to be important for a decision on which parent, mother or father, will take the leave. The last trait used in analysis is access to flexible working arrangements. Engaging jobs, demanding full day availability, unpredictable, and precarious in character are irreconcilable with caring obligations.

Table 1
Two models of parental leave – a key for content analysis.

Characteristics of leave	Parent-oriented model	Family-oriented model
Character of the entitlement to leave	Individual (based on individual entitlement of each parent as a worker)	Family (based mother's entitlement to leave)
Possibility of transferring the leave between parents	Non-transferable	transferable
Payment	Highly paid	Non-paid or low-paid (based on unpaid work of mother)
Possibility of flexible working arrangements	Available for both parents	Non available or available for one parent

Source: Own research.

Results

Work life balance directive

The Work-life balance directive released in 2019 and earlier proposed for the European Parliament in 2017, was prepared by two commissioners of that time: Marianne Thyssen, responsible for the EU labour market, and Vera Jourova, responsible, among other things, for gender equality. The main purpose of the directive was to improve women's position in the labour market, through providing incentives for men to engage more in caring for children. The expected effect was a higher symmetry in the engagement of women and men into domestic and parental works and a better work-life balance for both parents (European Commission, 2017).

As a justification, the European Commission reminded that labour market discriminates against women, but particularly women who have children - mothers. All the cases of gender-based discrimination in the labour market, such as the employment gap, gender pay and pension gaps, the glass ceiling, and sectoral segregation – affect women who are mothers more seriously. In 2015, in the EU, the average employment rate of women with one child under 6 years of age was 8.8 percentage points lower than that of women without young children – but in some countries this gap reached over 20, over 30 or even over 40 percentage points (in Greece, Hungary and Slovakia, and the Czech Republic, respectively) (European Commission, 2017b). The more children they have, the more they are discriminated against. E.g., the employment gap between mothers and fathers increases along with the number of children. Mothers are paid less per hour than fathers, but also less than a single man or a single woman. Fathers are paid more than mothers, but also more than single men, single women, or mothers. This phenomenon

is called the "motherhood penalty and fatherhood bonus", as woman who are mothers are punished because of being a parent, whereas fathers are rewarded for the same thing. This phenomenon shows how discrimination of women in the labour market is connected with being a mother. The "motherhood penalty" needs an intervention from the level of state anti-discriminatory policy, which would use measures of reducing the tensions between work and family life experienced by mothers.

The proposal of the European Commission was designed in a way which was expected to heal the situation on several levels. First, the EC wanted to equalize legislative differences between female and male workers in the field of parental leave. In most European countries, parental leave take up is exercised mainly by women. One of the causes of this disproportion is the legislative construction of leave, which is addressed to mothers rather than to fathers. In effect, women who are mothers, or may be in future, are perceived as "risky" workers for the employers. The Commission wanted both parents to have exactly the same rights in this field, to change the perception of female and male employees who are parents.

The second purpose of the directive was to give parents a right to flexible working arrangements during the child's first years of life. Such provision was expected to cope with the precarious conditions of work, when the unpredictability of the schedule or a lot of worktime spent outside of the home makes a work-life balance practically impossible to achieve. Decent organisation of work for parents seemed to be an important condition for assuring a work-life balance.

The third purpose was to engage fathers in caring for children shortly after the child was born, at the most critical moment for the family, when the health state of the new-born and his or her mother most needed support.

To meet these purposes, the EU Commission proposed:

– the individual right of each parent to 4 months of non-transferable and paid parental leave, which might be taken up by the time the child is 8 years old;
– the right of each parent to flexible working arrangements, up to the time the child is 8 years old;
– 5 days of paid carer's leave, for caring for an adult member of the family (European Commission, 2017).

"Non-transferable" leave meant, that the mother can't transfer "her" months to the father, nor the father "his" months to the mother. "Paid", according to the Commission's first proposal, meant at least at sick-pay level – so the same level as in the maternity leave directive, which was implemented in 1992 and created the minimum standard for maternity leave for the whole EU (European Council, 1992).

The Directive from 2019 repealed similar a document from 2010, which, despite being also on parental leaves, had a different status. It contained a proposal of a stand-

ard for parental leave, which was agreed by international social partners: Business Europe, the European Association of Craft, Small, and Medium-sized Enterprises (UAPME) – a member of European Economic and Social Committee, Central Europe Energy Partners (CEEP) and the European Trade Union Confederation (ETUC). Although this agreement was published as an EU directive, provisions from 2010 were not obligatory for members states. It is why the European Commission proposed new regulation – a regular directive on parental leaves.

As a result of a trilogue of negotiations between the European Parliament, the European Commission and the Council (European Parliament Think Tank, n.d.) – the proposal from 2017 "lost teeth". Especially, the Council opposed the non-transferability and the obligatory, high-level of payment of the leaves. Finally, all the parties agreed to the following proposal:

- The individual right of each parent to 4 months of parental leave, which might be taken before the child is 8 years old;
- At least 2 months of each leave will be non-transferable and paid;
- The level of payment will be established by EU member states;
- The leave may be taken by the time the child is 8 years old;
- Parents will have right to motion for flexible working arrangements
- At least 5 days of carer's leave, paid or not – decision of member states
- 10 working days of paternity leave, paid at the level of sick leave of higher, taken during the first month of the child's life.

The comparison of key provisions from three work-life balance legislative documents are summed up in the Table 2.

Table 2

Comparison of Work-life balances directive from 2010 with the European Commission's proposal from 2017 and the final version of the proposal – Work life balance Directive from 2019.

	Directive 2010	**EC Proposal 2017**	**Directive 2019**
		Parental leave	
Right to parental leave	Individual right for each parent to 4-months leave	Individual right for each parent to 4-months leave	Individual right for each parent to 4-months leave
Non-transferability	At least 1 month	At least 4 months	At least 2 months
Level of payment	Not referred	At least sick pay level	Decision of member states
Flexibility of take up	8 years	8 years	8 years
Flexible working arrangements	Not referred	Right to request	Right to request
		Paternity leave (Fathers' leave)	
Father's leave (paternity leave)	At least 10 days	At least 10 days	At least 10 days
Carer's leave		Carer's leave	
Length	At least 5 days	At least 5 days	At least 5 days
Payment	Not paid	paid	Decision of member states

Source: European Council, n.d.; European Commission, 2017; European Parliament and the Council, 2019; own research.

Parental leave in Poland

Parental leave in Poland was proposed by the government (Civic Platform and Polish People's Party) in 2013 and has been modified several times. It starts after maternity leave. According to art 182^{1a} of *Kodeks pracy*, parental leave lasts 32 weeks (8 months) and is assigned to the family. It should start directly after maternity leave, but part of it may be taken by the time the child is 6 years old.

Maternity leave in Poland is paid at the level of 100% of salary, but parental leave – only 60%. However, if parents report in advance their will to take the whole maternity and parental leave without breaks one after another, for 1 year, it is possible to receive an average value of payment - 80% of salary during both maternity and parental leave.

Table 3 shows the main provisions of Polish *Kodeks pracy* on parental leave, in comparison to the EU former and the current document on that subject.

Table 3
The European Union and Polish legislative documents on parental leaves by key characteristics of leave selected for analysis.

	Directive 2010	**EC Proposal 2017**	**Directive 2019**	***Kodeks pracy***
Individual character of the right to parental leave	yes	yes	yes	no
Non-transferability	At least 1 month	At least 4 months	At least 2 months	no
Level of payment	Not referred	At least sick level	Decision of member states	60%
Time for take up	8 years	8 years	8 years	6 years
Flexible working arrangements	Not referred	Right to request	Right to request	no

Source: European Council, n.d.; European Commission, 2017; European Parliament and the Council, 2019; *Kodeks pracy*, 1974; own research.

Document analysis used in the study showed that both the proposal, and the eventual version, of the Work-life balance directive dated 2019, has got all the key traits which support gender equity in the family. Both documents enhance the engagement of men in their role of fathers and then improve the chances for the work-life balance for both parents. The previous version of the current directive – the directive from 2010, which also gave the individual right to 4-months leave for each parent, required only 1 month to be non-transferable between mother and father. It also didn't demand payment for the leave and generally had the status of recommendations, not hard law.

The Polish legislative act – *Kodeks pracy* – proved to be even less equal. It is fully transferable, which is justified by the family right to an autonomous decision on sharing parental responsibilities. In effect, take-up of parental leaves by fathers in Poland is at the level of 2%. It is also paid at a lower level than was proposed by the European Commission (sick pay level in Poland means 80% of salary whereas parental leave is paid at the level of 60%) and is based on the mother's entitlement to leave (see par. 80-86 of the *Kodeks pracy*). The last fact shows direct legislative discrimination of men, an example of violating the rule of gender equality in the parental rights of men.

Will the Work-life balance directive be a game changer for of family policy in Poland? The analysis done in the article shows that there are serious legislative discrepancies between the European proposal and national law in Poland. The main difference lies not in the length of the leave, but in the family-oriented character of the law,

which is an obstacle for a balanced, symmetric model of family life, in which both parents are equally engaged in both the professional work and family obligations. The Legislative construction of parental leave in Poland favours mothers and is exclusionary for fathers. Family policy constructed in such a way also ignores the cultural transformation of the family and the emergence of a "new man" – a man who breaks patriarchal rules and gender stereotypes (Fuszara 2008; Suwada 2017b). Research shows that men would prefer to spend more time with their families if they were allowed by the working arrangements of their jobs. Both women and men have needs of having both professional and family lives and they have rights to have them. It is why work-life balance is one of the most important values declared by contemporary parents (De La Porte et al., 2020; Kotowska-Wójcik & Luty-Michalak, 2018, 2019).

Work life balance is perceived as one of the most important values in family life and the new directive creates a legislative space for it. From the perspective of the familialised and genderised character of family policy in Poland (Hryciuk, Korolczuk, 2015; Kurowska et al., 2016), the most important trait of the new legislation, which has to be implemented in member states by 2022, is the individual character of parental leave for each parent and, in consequence, non transferability of a big part of it. The autonomy of fathers in Poland in their entitlements to parental leave, which at that moment, are based on mother's rights, is crucial for men's emancipation in their paternal roles. Current construction of parental leave legislation indicates that fathers take leave to discharge mothers, who are the first and – as it might be heard in parliamentary discussions on that topic –the "natural" carers.

A genderised construction of parental leave law is compatible with the phenomenon of gender blindness in the system of education. Research done on the national curriculum framework and handbooks, proved that in every studied subject – history, literature, political and social studies, and biology - gender roles of women and men are defined in a stereotyped way, and the only, or dominant, family life model shown in the handbooks is the traditional one or a "mixed" one (Chmura-Rutkowska, 2019; Chmura-Rutkowska et al., 2016a, 2016b, 2016c; Łaciak & Druciarek, 2018; Pankowska, 2015). Boys are deprived of education on fatherhood understood in other than a stereotypical way. In research of Łukasz P. Ratajczak (2016) on adolescent fathers, interviewed boys reported their permanent stress because of a lack of money and their belief that it is the first obligation of them as a father - to provide financial resources for the child. Most of them gave up education to start work demanding low-level skills, typically low paid, precarious, and without prospects. They didn't have parental rights to their child because of their age, didn't live together with the mother of their child, and the decision to leave school resulted in long-lasting poverty. Most of them, after reaching maturity, didn't marry the mother of their child (Ratajczak, 2016). Their lives could have gone in a different direction if they understood their roles as fathers in a different way.

Gender stereotypes and their reproduction in the system of education were referred to in a series of publications (Chmura-Rutkowska, 2019; Chomczyńska-Rubacha, 2004, 2011), as well as gender roles in culture and education (Chomczyńska-Rubacha, 2008; Pankowska, 2005, 2015). Regardless this fact, in the education system both in the national curriculum framework, as well as in the school programs and handbooks, topics such as: gender justice, variability of family models, and work life balance, are absent. There are also no requirements for ministerial reviews of school handbooks, which have to be authorised and approved by Ministry of Education, to use human rights, including gender equality, as a reference value in the reviews.

Implementation of the work-life balance directive will give the opportunity to revise and degenderize family policy in Poland, as was recommended in above mentioned works. A consequence of that should be a revision of the national curriculum framework, as well as university programs for teachers' education, to break the vicious cycle of systemic blindness for gender equality in social and educational policies.

Conclusion

Provisions of the EU work life balance directive from 2019 are legislative instruments which may enhance the process of emancipation of women in the labour market and the emancipation of men in the family life. Implementation of the directive into national law in Poland is crucial for the stability of family, as other studies show that work-life balance and the engagement of men in domestic and parental obligations improve the probability for women of having more children. Low RTF and a decreasing number of marriages in Poland may be connected with wrongly addressed family policy, focused on supporting the traditional model of the family which is exercised by a decreasing percentage of families. Inadequacy of family policy stays in line with a lack of education on connections between gender equity or equality, and the stability of the family. In this respect, revision of the core curriculum is an important challenge for educational policy in the country. Complementing of the content of the national curriculum framework and then – school curriculum and handbooks - with gender perspective, may help to eradicate gender stereotypes, which are major obstacles for both women's and men's emancipation. The family needs gender equity for better stability and a higher fertility rate. This fact should be noted by policy makers, to address social policy towards family in more adequate way.

References

Adema, W., Clarke, C., Frey, V., Greulich, A., Hyunsook, P., Rattenhuber, et al. (2017). Work/Life Balance Policy in Germany: Promoting Equal Partnership in Families: Work/Life Balance Policy in Germany. *International Social Security Review, 70(2),* 31–55. DOI: 10.1111/issr.12134.

Beisert, M. (2006). Przemiany współczesnej rodziny polskiej. *Rocznik Lubuski, 32(2),* 19–37.

Bem, S. L., & Pikiel, S. (2000). *Męskość, kobiecość: O różnicach wynikających z płci*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Boguszewski, R. (2015). Współczesne znaczenie i rozumienie rodziny w Polsce. *Zeszyty Naukowe KUL, 59(4),*127–148.

CBOS. (2019). *Preferowanie i realizowane modele życia rodzinnego*. Retrieved from https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2019/K_046_19.PDF.

CBOS. (2020). *Modele życia małżeńskiego Polaków*. Retrieved from https://cbos.pl/SPISKOM.POL/2020/K_157_20.PDF.

Chomczyńska-Rubacha, M. (2004). *Płeć i rodzaj w edukacji*. Łódź: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna.

Chomczyńska-Rubacha, M. (2008). *Role płciowe: Kultura i edukacja*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-ekonomicznej w Łodzi.

Chomczyńska-Rubacha, M. (2011). *Płeć i szkoła: od edukacji rodzajowej do pedagogiki rodzaju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Chmura-Rutkowska, I. (2019). *Być Dziewczyną - Być Chłopakiem i Przetrwać: Płeć i Przemoc w Szkole w Narracjach Młodzieży*. Wydanie I. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Chmura-Rutkowska, I., Sołtysiak-Łuczak, A., Mazurek, M., & Duda, M. (2016a). *Gender w podręcznikach: projekt badawczy, raport, t.1.* Warszawa: Fundacja Feminoteka.

Chmura-Rutkowska, I., Mazurek, M., Sołtysiak-Łuczak, A., & Duda, M. (2016b). *Gender w podręcznikach: projekt badawczy, raport, t. 2.* Warszawa: Fundacja Feminoteka.

Chmura-Rutkowska, I., Mazurek, M., Sołtysiak-Łuczak, A., & Duda, M. (2016c). *Gender w podręcznikach: projekt badawczy, raport, t. 3.* Warszawa: Fundacja Feminoteka.

De La Porte, C., Larsen, T. P., & Szelewa, D. (2020). A Gender Equalizing Regulatory Welfare State? Enacting the EU's Work-Life Balance Directive in Denmark and Poland. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science, 691(1),* 84–103. DOI: 10.1177/0002716220956910.

European Commission. (2017a). *Proposal for a Directive of the European Parliament and of the Council on Work-life Balance for Parents and Carers and Repealing Council Directive 2010/18/EU,* Brussels. Retrieved from https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:84205176-2b39-11e7-9412-01aa75ed71a1.0001.02/DOC_1&format=PDF

European Comission. (2017b). *An Initiative To Support Work-Life Balance For Working Parents And Carer. Communication From The Commission To The European Parliament, The Council, The European Economic And Social Committee And The Committee Of The Regions*, Brussels. Retrieved from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0252&from=EN

European Council. (1992). *Council Directive 92/85/EEC of 19 October 1992 on the Introduction of Measures to Encourage Improvements in the Safety and Health at Work of Pregnant Workers and Workers Who Have Recently given Birth or Are Breastfeeding (Tenth Individual Directive within the Meaning of Article 16 (1) of Directive 89/391/EEC)*. Retrieved from http://data.europa.eu/eli/dir/1992/85/oj/eng.

European Council. (n.d). *Council Directive 2010/18/EU of 8 March 2010 Implementing the Revised Framework Agreement on Parental Leave Concluded by BUSINESSEUROPE, UEAPME, CEEP and ETUC and Repealing Directive 96/34/EC Text with EEA Relevance*. Retrieved No-

vember 11, 2021 from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32010L0018&from=ENEuropean.

European Parliament and the Council. (2019). *Directive (EU) 2019/1158 of the European Parliament and of the Council of 20 June 2019 on Work-Life Balance for Parents and Carers and Repealing Council Directive 2010/18/EU*. Retrieved from http://data.europa.eu/eli/dir/2019/1158/oj/eng.

European Parliament Think Tank. (n.d.). *Understanding Trilogue: Informal Tripartite Meetings to Reach Provisional Agreement on Legislative Files - Think Tank.* Retrieved November 27, 2021 from www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document.html?reference=EPRS_BRI(2021)690614.

Every Fourth Child Born out of Wedlock in Poland. (2001). Retrieved from https://wbj.pl/every-fourth-child-born-out-of-wedlock-in-poland/post/129745.

Fuszara, M. (Ed.). (2008). *Nowi mężczyźni? zmieniające się modele męskości we współczesnej Polsce.* Warszawa: Wydawnictwo Trio.

Hryciuk, R. E., & Korolczuk, E. (Eds.) (2015). *Niebezpieczne związki: Macierzyństwo, ojcostwo i polityka*. Warszawa: Warsaw University Press.

Kodeks pracy [the Labour Code]. (1974). *Ustawa z Dnia 26 Czerwca 1974 r. Kodeks pracy*. Dz.U. 1974 nr 24 poz. 141.

Kotowska-Wójcik, O., & Luty-Michalak, M. (2018). More of a Father, or More of an Employee? The Conditions of Working Men Raising Children in Poland. *Informacijos Mokslai, 82*, 69–85. DOI: 10.15388/Im.2018.82.5.

Kotowska-Wójcik, O., Luty-Michalak, M. (2019). Aktywność zawodowa matek w opiniach ich partnerów. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica, 69*, 21–34. DOI: 10.18778/0208-600X.69.02.

Kurowska, A., Pieliński, B., Szarfenberg, R., & Wójtewicz, A. (2016). *Perspektywa Gender w Polityce Społecznej*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Łaciak, B., & Druciarek, M. (2018). *Kwestia płci w nowych podstawach programowych.* Warszawa: Fundacja Instytut Spraw Publicznych.

Pankowska, D. (2005). *Wychowanie a role płciowe*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Pankowska, D. (2015). Formalne podstawy edukacji a polityka gender mainstreaming. *Studia Edukacyjne*, *36*, 55–72. DOI: 10.14746/se.2015.36.4.

Ratajczak, Ł. P. (2016). *Ojcostwo w doświadczeniach niepełnoletnich chłopców: Fatherhood as experienced by underage boys*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Sas, A. (2021a). Poland: Number of Divorces 2020. *Statista*. Retrieved from https://www.statista.com/statistics/957062/poland-number-of-divorces/.

Sas, A. (2021b). Poland: Number of Marriages 2020. *Statista*. Retrieved from https://www.statista.com/statistics/957038/poland-number-of-marriages/.

Suwada, K. (2017a). *Fatherhood and Change: An Overview. In: Men, Fathering and the Gender Trap.* Cham: Palgrave Macmillan.

Suwada, K. (2017b). Męskości opiekuńcze: Zaangażowanie w ojcostwo a rekonstrukcja modeli męskości. *Miscellanea Anthropologica et Sociologica, 18*, 77–90.

Suwada, K. (2021). Ojcowie na urlopach rodzicielskich: Przekraczanie tradycyjnych ról płciowych w życiu rodzinnym w Polsce. *Przegląd Socjologiczny, 70(1), 111-130.* DOI: 10.26485/PS/2021/70.1/6.

Szelewa, D. (2014). *Polityka wobec rodziny i rodzicielstwa w Polsce: w pułapce konserwatyzmu?* Warszawa: Friedrich-Ebert-Stiftung, przedstawicielstwo w Polsce wspólnie z Fundacją Międzynarodowe Centrum Badań i Analiz (ICRA).

Titkow, A., Duch-Krzystoszek, D., & Budrowska, B. (2004). *Nieodpłatna Praca Kobiet: Mity, Realia, Perspektywy*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.

Wilczek, M. (2021). A Quarter of Children in Poland Born out of Wedlock as Poles Increasingly Marry Later or Not at All. *Notes From Poland*. Retrieved from https://notesfrompoland.com/2021/02/08/a-quarter-of-children-in-poland-born-out-of-wedlock-as-poles-increasingly-marry-later-or-not-at-all/.

World Bank. (n.d.). *Fertility Rate, Total (Births per Woman) - Poland | Data.* Retrieved November 4, 2021 from https://data.worldbank.org/indicator/SP.DYN.TFRT.IN ?locations=PL.

DOI: 10.34616/wwr.2021.2.305.320

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXV (2/2021)

nadesłany: 11.11.2021 r. – przyjęty: 20.12.2021 r.

Mateusz MARCINIAK*

Jakość kształcenia na uczelniach zagranicznych a mobilność edukacyjna studentek pedagogiki

The quality of the foreign higher education institutions and the international student exchange of female pre-service teachers

Abstrakt

Wprowadzenie. Internacjonalizacja stanowi jeden z istotnych wymiarów szkolnictwa wyższego. Towarzyszy jej wzrost dostępności programów wymiany międzynarodowej oraz uznawalności okresu studiów realizowanych za granicą. W strategiach rozwoju uczelni dużo uwagi poświęca się budowaniu oferty uczelni partnerskich, zapewniających wysoką jakość kształcenia i różnorodne metody nauczania. Badania młodzieży akademickiej wskazują, że czynniki te są istotne, ale nie kluczowe w podejmowaniu decyzji o wymianie zagranicznej.

Cel. W prezentowanych badaniach analizie poddano ustosunkowanie młodzieży akademickiej do jakości oferty uczelni zagranicznych jako źródła potencjalnych szans i zagrożeń związanych z mobilnością edukacyjną. Problemy badawcze dotyczyły różnic między studentkami zrekrutowanymi do wymiany i nieplanującymi jej.

Materiały i metody. Badania zrealizowano w latach 2017/2018 oraz 2018/2019 na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu, wśród studentek pedagogiki zrekrutowanych do wymiany w ramach Programu Erasmus+ (N=50) oraz nieplanujących udziału w niej (N=64). Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Dane poddano analizie statystycznej z wykorzystaniem statystyk opisowych, analizy częstości oraz testów istotności różnic (test U Manna-Whitneya).

* **e-mail: mateusz.marciniak@amu.edu.pl**
Pracownia Pedagogiki Szkolnej, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska
School Pedagogy Research Unit, Faculty of Educational Studies, Adam Mickiewicz University in Poznan, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznan, Poland
ORCID: 0000-0002-7131-626X

Wyniki. Zdecydowana większość badanych postrzega w kategoriach potencjalnych korzyści z uczestnictwa w programie Erasmus+ zarówno możliwość wyboru interesujących uczelni zagranicznych (96,5%), wysoką jakość kształcenia na nich (92,1%), jak i nowe praktyki i metody nauczania (98,2%). Jednocześnie, większość studentek nieplanujących mobilności (w przeciwieństwie do zrekrutowanych do niej) te trzy zakresy oferty uczelnianej postrzega także w kategoriach potencjalnych zagrożeń lub obaw.

Słowa kluczowe: internacjonalizacja szkolnictwa wyższego, jakość szkolnictwa wyższego, mobilność edukacyjna, Erasmus, młodzież akademicka.

Abstract
Introduction. Internationalization constitutes an important dimension of the higher education system. It is accompanied by an increase in the level of availability of international exchange programmes and recognition of study periods abroad. The Higher Education institutions, within their internationalization strategies, pay heavy attention to: creating the offer of partner institutions with high-quality teaching and diverse teaching methods. The research revealed that these factors are important, but are not crucial, to academic youth, while making decisions about international educational mobility.
Aim. The aim of the research was to explore the university students' approach toward the chosen phenomena of quality of HE institutions in the context of potential opportunities and challenges. Research concerned problems with the differences between students qualified to educational mobility and those not considering it.
Materials and methods. The research was conducted in 2017/18 and 2018/2019 at the Faculty of Educational Studies of Adam Mickiewicz University, Poznań, among the female students recruited to the Erasmus+ programme (N=50) and those not taking part in the programme (N=64). The survey method was used. The collected data were statistically analysed using descriptive statistics, frequency analysis, and significance difference tests (Mann-Whitney U-test).
Results. The vast majority of respondents considered: offers of HE institutions (96,5%) interesting, their high education quality (92,1%) and new teaching methods (98,2%) in the category of advantages of the involvement in the Erasmus+ programme. Simultaneously, the majority of students not taking part in the programme (in contrast to the minority of students recruited to it) consider those three analyzed aspects of HE institutions offers in the category of the essential threat associated with the foreign mobility.

***Keywords*:** internationalization of higher education, quality of higher education, educational mobility, Erasmus, university students.

Wprowadzenie

Mobilność młodzieży akademickiej jest zjawiskiem wymagającym uwzględnienia w analizie cech grupy, którą stanowią osoby studiujące oraz kontekstu studiowania wyznaczanego przez sytuację krajową i międzynarodową. Społeczeństwo polskie i jego kultura po 1989 roku, wzorem krajów zachodnioeuropejskich, zmierza w kierunku zwiększania mobilności (ruchliwości) społecznej w różnych wymiarach. Motor

zmian stanowią: akcesja Polski do Unii Europejskiej i wejście do strefy Schengen, zapewniające swobodny przepływ obywateli. Przemiany te wywarły wpływ także na przemiany polskiego szkolnictwa wyższego, czego najlepszym odzwierciedleniem jest implementacja Procesu Bolońskiego i wzrost wysiłków na rzecz internacjonalizacji uczelni (Dybaś i in., 2012; Lipnicka, 2017; Witkoś, 2015).

Procesom internacjonalizacji szkolnictwa wyższego towarzyszy zwiększenie dostępności programów wymiany międzynarodowej. W strategiach rozwoju uczelni dużo uwagi poświęca się konstruowaniu ofert edukacyjnych, mających zachęcić studentów z zagranicy do realizacji studiów w danej instytucji, a studentów własnej uczelni do mobilności (Arabkheradmand i in., 2015; Bowles, Murphy, 2020; Bryła, 2014; Rumbley, 2011). Wysiłki te dotyczą między innymi promowania programów wymiany poprzez budowanie atrakcyjnej oferty uczelni, wdrażanie wysokiej jakości kształcenia czy innowacyjnych metod i sposobów nauczania (Saryusz-Wolski, Piotrowska, 2011). Liczne badania nad uwarunkowaniami (barierami i motywami) mobilności studenckiej wykazują, że jakość kształcenia uczelni zagranicznych nie zajmuje kluczowego miejsca wśród czynników uwzględnianych w podejmowaniu decyzji o wyjeździe (Bryła, 2014; Dąbrowska-Resiak, 2019; FRSE, 2020; Rumbley, 2011).

W artykule analizie poddano stosunek młodzieży akademickiej do jakości oferty uczelni zagranicznych (w tym jakości kształcenia i metod nauczania), traktując ją w kategoriach wyzwania (niesie jednocześnie szanse i zagrożenia). Uzyskanie przesłanek dla budowania oferty kształcenia dla studentów zagranicznych oraz form promocji mobilności może okazać się istotne z perspektywy jej „rewitalizacji" po okresie pandemii COVID-19.

Internacjonalizacja i jakość szkolnictwa wyższego – katalizatory mobilności studenckiej

Internacjonalizacja jest współcześnie jednym z ważniejszych procesów, jakie wpływają na kształt szkolnictwa wyższego (Arabkheradmand i in., 2015; Bowles, Murphy, 2020). Umiędzynarodowienie szkół wyższych jest silnie uwarunkowane zewnętrznie i wewnętrznie. Kontekst zewnętrzny stanowią procesy globalne, zjawiska wynikające z polityki państwowej, decyzji rządowych i międzynarodowych (np. europejskich), ale też z uwarunkowań lokalnych, takich jak polityka miejska. Wśród uwarunkowań wewnętrznych wskazać można zasoby poszczególnych uczelni oraz strategie ich rozwoju (Domański, 2019, s. 10-13). Jednym z czynników o znaczeniu globalnym jest uwzględnianie poziomu umiędzynarodowienia w ocenie parametrycznej uczelni. Tworzenie międzynarodowych rankingów szkół wyższych prowadzi do zintensyfikowania procesu internacjonalizacji, a także sprzyja wytwarzaniu globalnego rynku

szkolnictwa wyższego i konkurencji w tym zakresie (Arabkheradmand i in., 2015, s. 10-19; Engwall, 2020, s. 180-189; Palfreyman, Tapper, 2014, s. 172-191).

W zarządzaniu instytucją proces internacjonalizacji szkół wyższych jest powiązany ze strategiami marketingowymi – stanowi wypadkową strategicznych wyborów danej uczelni w kontekście rynków zagranicznych (Domański, 2019). Ze względu na wysoką wartość internacjonalizacji uczelnie przyjmują zróżnicowane strategie na jej rzecz. Mogą one być ukierunkowane zarówno na działania poza granicami kraju – *internationalization abroad*, np. staże, wizyty studyjne, jak i na macierzystą uczelnię – *internationalizaation at home*, np. kursy językowe (Arabkheradmand i in., 2015). Szkoły wyższe w sposób celowy i planowy promują się jako instytucje sprzyjające mobilności. Poszerzają bazę uczelni do współpracy międzynarodowej, rozbudowują programy wymiany (np. oferty zajęć w językach obcych), co ma na celu przyciągnięcie osób zainteresowanych realizowaniem części studiów za granicą (Bryła, 2014; Karatekin, Taban, 2018; Rumbley, 2011; Witkoś, 2015).

Zgodnie z myśleniem w kategoriach marketingowych: szkoły wyższe tworzą produkty edukacyjne na rynek zagraniczny – oferta programowa powinna być dostosowana do potrzeb i oczekiwań studentów zagranicznych (Domański, 2019, s. 13). Strategie internacjonalizacji obejmują tworzenie produktów edukacyjnych adresowanych zarówno do polskich, jak i zagranicznych studentów, tworzenie ofert tylko dla tej drugiej grupy oraz produktów międzynarodowych (Domański, 2019, s. 14; Saryusz-Wolski, Piotrowska, 2011). Tworzenie konkurencyjnej oferty zajęć nie jest łatwe i mimo podejmowanego trudu mobilność nadal „wyraźnie różnicuje bolońską mapę Europy" (Dybaś i in., 2012, s. 137). Kraje środkowo- i wschodnioeuropejskie (w tym Polska) raczej wysyłają studentów, niż przyjmują tych z krajów Europy Zachodniej, choć liczba studentów wyjeżdzających w obu kierunkach stale rośnie (Dybaś i in., 2012; Brown, Guereño-Omil, Hannam, 2014; Witkoś, 2015).

Obserwowalny na całym świece trend dostosowywania ofert uczelni do potrzeb i wymagań „klientów" (tu: studentów), wpisuje się w przekształcanie i przedefiniowywanie roli uczelni wyższych zgodnie z ideologią neoliberalną (Palfreyman, Tapper, 2014, s. 118-149, s. 248-250; Groot, van dem Brink, 2018; Melosik, 2009). Skomercjalizowane uczelnie wyższe mają przede wszystkim dbać o ścieżkę rozwoju zawodowego studentek i studentów, być otwarte na otoczenie, kształcić pracowników dostosowanych do potrzeb rynku pracy i zapewniać różnorodną ofertę edukacyjną. Otwarcie się szkolnictwa wyższego na wpływy rynku sprzyja umiędzynarodowieniu, ale też umasowieniu i upraktycznieniu edukacji akademickiej. Dochodzi do obniżenia jakości nauki i kształcenia akademickiego. Wraz z krytyką obecnego poziomu nauczania i profilu absolwenta uniwersytetu proponowane są inne – w tym tradycyjne – sposoby postrzegania roli i funkcji szkół wyższych (Engwall, 2020, s. 188-189; Groot, van dem Brink, 2018; Palfreyman, Tapper, 2014, s. 118-149; Melosik, 2009).

Jakość kształcenia na uczelni i oferowany program uznawane są przy tym za jedne z ważnych (choć nie najistotniejszych) czynników wyboru docelowego miejsca mobilności. Uwidaczniają to zarówno badania nad motywami i barierami wyboru uczelni prowadzone wśród osób z zagranicy studiujących w Polsce (Hadaś, 2006, s. 16-30; Żołędowski 2010), jak i duże międzynarodowe analizy porównawcze dotyczące motywów migracji edukacyjnych (Bauloz, Vathi, Acosta, 2020). W analizach tych zaznaczają się kwestie jakości edukacji, zasad konstruowania programów i ścieżek kształcenia, ale też sposobów i metod nauczania (Hadaś, 2006; Bauloz, Vathi, Acosta, 2020; Saryusz-Wolski, Piotrowska, 2011; Wiers-Jenssen, 2008). Wysiłki podejmowane przez polskie uczelnie w celu umiędzynarodowienia powodują wzrost mobilności w Polsce w obie strony (Domański, 2019; Witkoś, 2015). W konsekwencji w Polsce systematycznie wzrasta liczba studentów wyjeżdżających za granicę, ale dotyczy to raczej realizacji części studiów poza granicami kraju niż całego programu (Karatekin, Taban, 2018; Witkoś, 2015). Na przykład, odsetek studentów z Polski realizujących studia w całości za granicą nie zmienił się znacząco, a wręcz zmniejszył się z 1,29% w 1998 roku do 1,21% w 2013 roku (OWD, 2020). W tym czasie znacząco wzrósł udział polskich studentów w realizacji studiów częściowych za granicą. Przyczyniła się do tego znacząco implementacja Procesu Bolońskiego, przystąpienie Polski do UE i rozwój programów wymiany, szczególnie programu Erasmus (Souto-Otero, 2019).

Mobilność edukacyjna studentek i studentów w programie Erasmus+

Do rozwoju mobilności edukacyjnej młodzieży akademickiej znacząco przyczyniło się zredukowanie trudności z uznawalnością przedmiotów realizowanych w instytucjach zagranicznych. Było to jednym z założeń Procesu Bolońskiego, wdrażanego od lat 90. XX wieku, który miał zapewnić wzrost jakości i uznawalności kształcenia, przyczynić się do zwiększenia dostępności szkolnictwa wyższego, a także zwiększyć mobilność studentek i studentów oraz ułatwić im wejście na rynek pracy (Dybaś, Dziemianowicz-Bąk, Krawczyk-Radwan, Walczak 2012; Lipnicka, 2017, s. 35-43; Marciniak, 2021). Proces wdrażania Procesu Bolońskiego znacząco wpłynął na kształt kolejnych reform szkolnictwa wyższego w Polsce (Lipińska, 2017), choćby tych z lat: 2005, 2011, 2014 i 2018. Wprowadzenie Europejskiego Systemu Transferu Punktów (ECTS) oraz ujednolicenie Europejskiej Ramy Kwalifikacji i ram krajowych (KRK) pozwala na porównywanie osiągnięć na różnych uczelniach i wzajemne uznawanie doświadczeń edukacyjnych. Ułatwia to swobodne przemieszczanie się – zmiany kierunków i uczelni oraz udział w wymianie międzynarodowej (Machnikowska, 2015).

Program Erasmus został zainicjowany w 1987 roku jako odrębna inicjatywa UE, a następnie przechodził kilka przeobrażeń (Socrates-Erasmus, LLP Erasmus), w aktu-

alnej wersji na lata 2014-2020 – „Erasmus+". Ta nazwa będzie obowiązywać również w latach 2021-2027 (https://erasmusplus.org.pl). Program umożliwia m.in. mobilność młodzieży akademickiej: uzyskanie dofinansowania (stypendiów) na realizowanie części studiów (od 3 do 12 miesięcy) na uczelniach zagranicznych z oferty podpisanych porozumień lub części praktyk (od 2 do 12 miesięcy) w placówkach zagranicznych (związanych ze studiowaną specjalnością). W świetle danych z Eurobarometru – sondaży Parlamentu Europejskiego – udział w programie jest pożądany i atrakcyjny dla studentek i studentów. Większość z nich jest zainteresowana mobilnością edukacyjną, a 6 na 10 osób chciałoby, aby krótka wymiana zagraniczna była włączona do programu studiów (Gallup Organization, 2009). Ponad połowa studentek i studentów wyraziła chęć studiowania za granicą, choć występują tu znaczące wahania w zależności od krajów UE (Gallup Organization, 2009). W rankingu – ze względu na to kryterium – Polska zajmuje ostatnie miejsce na liście krajów UE – tylko co czwarta osoba z Polski wyraziła chęć wyjazdu (Gallup Organization, 2009). W 2019 roku z wyjazdów w ramach programu Erasmus skorzystało około 18,5 tysiąca polskich studentów, a do Polski przyjechało ponad 19,5 tysiąca osób (FRSE, 2020, s. 27-28).

Program Erasmus jest uważany za jeden z największych sukcesów UE. Systematycznie gromadzone dane potwierdzają liczne korzyści z programu na poziomie jednostkowym i społecznym (European Commission, 2018; Souto-Otero, 2019). Są to przede wszystkim: wzrost umiejętności i kompetencji uczestników (np. językowych, kulturowych, adaptacji, otwartości na różnorodność) oraz idący za nimi wzrost szans zatrudnienia (European Commission, 2018). Program ten zwiększa prawdopodobieństwo zamieszkania lub podjęcia pracy za granicą oraz zrealizowanie kariery międzynarodowej (Bryła, 2014, s. 140-143; Dąbrowska-Resiak, 2019). Przyczynia się też do wzrostu poziomu samooceny i zmian w zakresie planów edukacyjnych i zawodowych (Dąbrowska-Resiak, 2019; FRSE, 2020; Narkiewicz-Niedbalec, Kołodziejska, 2015, s. 65-67). Większość uczestników programu wskazuje, że doświadczyło nowych metod nauczania (75%) lub technik uczenia się (65%). Były one jednak mniej istotnym doświadczeniem niż takie konsekwencje pobytu, jak: wzrost kompetencji, szans zatrudnienia itp. (Souto-Otero, 2019, s. 76, 329-334). Tylko dla około 15% studentów możliwości doświadczenia nowych form kształcenia lub jakość nauczania w instytucji przyjmującej były motywami decyzji o wyjeździe (Souto-Otero, 2019, s. 77-78).

Czynniki kluczowe z perspektywy analizy podejmowanej w artykule, tj. oferta instytucji zagranicznych, ich jakość kształcenia i metody nauczania nie są najważniejszymi motywami w podejmowaniu decyzji o mobilności. Podobnie jest w przypadku obaw wobec niej. Laura Rumbley (2011, s. 192) wyłoniła listę 8 grup czynników najczęściej uwzględnianych w badaniach i publikacjach dotyczących niedogodności związanych z mobilnością edukacyjną w europejskim szkolnictwie wyższym:

– brak informacji o możliwości wymiany edukacyjnej,
– brak lub niska motywacja do udziału w programie,
– niewystarczający poziom wsparcia finansowego,
– deficyt kompetencji w zakresie języków obcych,
– poczucie nieadekwatnych okoliczności na wymianę,
– obawy o jakość doświadczenia mobilności,
– bariery prawne (szczególnie związane z procedurami wizowymi i imigracyjnymi),
– trudności z uznaniem zrealizowanych zajęć na uczelni macierzystej (Rumbley, 2011, s. 192, opracowanie i tłumaczenie autor artykułu).

Do listy tej można jeszcze dodać nieuwzględnione wprost kwestie materialne i zagadnienie relacji społecznych (Bryła, 2014, s. 148-158; Marciniak, 2019; Narkiewicz-Niedbalec, Kołodziejska, 2015). Spośród studentek i studentów, którzy zrezygnowali z mobilności, tylko 1 na 10 jako przyczynę swojej decyzji wskazał: ograniczenia wynikające z trudności ze znalezieniem odpowiedniej instytucji do wymiany; niepewność odnośnie do jakości kształcenia na uczelniach partnerskich lub niepewność odnośnie do systemu kształcenia (Souto-Otero, 2019, s. 73). Przywołane wyniki badań wskazują, że obawy o jakość mobilności oraz oferty realizowanych zajęć stanowią jedne z istotnych (ale nie najważniejszych) ograniczeń mobilności studenckiej w programie Erasmus.

Oferta i jakość kształcenia na uczelniach zagranicznych jako źródło korzyści i obaw wobec mobilności edukacyjnej w świetle badań studentek pedagogiki

Zagraniczna mobilność edukacyjna jest elementem internacjonalizacji szkolnictwa wyższego. Oferta uczelni zagranicznych, jakość kształcenia oraz stosowane metody nauczania stanowią element strategii marketingowych na rzecz zwiększania atrakcyjności uczelni i mają sprzyjać ich umiędzynarodowieniu. Wyniki badań w zakresie motywów i barier mobilności nie wskazują jednak, by czynniki związane z jakością kształcenia uczelni przyjmujących były traktowane przez młodzież jako kluczowe dla ich stosunku do mobilności. Dotychczasowe analizy nie wskazują jednoznacznie czy młodzież studencka postrzega jakość kształcenia na uczelniach zagranicznych bardziej jako potencjalną korzyść, czy jako zagrożenie. Nie wskazują też, czy ten stosunek jest różny wśród osób uczestniczących w mobilności i nieplanujących uczestnictwa w niej. Lukę tę częściowo pozwalają wypełnić wyniki badań własnych.

W artykule przywołano wyniki badań realizowanych w autorskim projekcie badawczym dotyczącym „Przemian tożsamości młodzieży akademickiej w kontekście społeczeństwa mobilnego i informacyjnego" (Marciniak, 2021). Jednym z celów

badań było rozpoznanie ustosunkowania młodzieży akademickiej do zagranicznej mobilności edukacyjnej (na przykładzie programu Erasmus+) oraz jej uwarunkowań (wybranych czynników psychospołecznych). Badania miały charakter diagnostyczno-zależnościowy, przeprowadzono je z wykorzystaniem metody sondażu diagnostycznego (ankieta audytoryjna, kwestionariusz).

W ramach projektu przeprowadzono badania pilotażowe (N=92, 2017), a następnie badania właściwe w roku akademickim 2017/2018 oraz 2018/2019. Badania przeprowadzono wśród studentek Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu. Dobór próby miał charakter celowo-losowy (celowy dobór uczelni i kierunku studiów, celowy lub losowy dobór studentek). Kwestionariusze ankiety były wypełniane przez respondentki audytoryjnie, z zapewnieniem poufności i anonimowości danych, a udział w badaniu miał charakter dobrowolny. W badaniu udział wzięło: 50 studentek biorących udział w programie Erasmus+ w latach 2017/2018 oraz 2018/2019 (dobór celowy, 50 spośród 66 osób zrekrutowanych do programu); 64 studentki nieplanujące uczestnictwa w programie wymiany (dobór warstwowy, losowy, kompletne kwestionariusze ankiety uzyskano od 95 osób – zwrot 76%, analizie poddano odpowiedzi studentek, które zadeklarowały, że „na pewno nie wezmą udziału w programie" lub „nie planują brać udziału w rekrutacji do niego").

Głównym elementem kwestionariusza ankiety były dwie tabele: lista zestawiająca „potencjalne korzyści/możliwości wynikające z udziału w wymianie studenckiej w programie Erasmus+" (20 twierdzeń) oraz lista zawierająca „potencjalne zagrożenia, niedogodności" (20). Respondenci wskazywali w jakim stopniu „udział w programie może wiązać się z każdą z nich" (skala czterostopniowa: zdecydowanie tak, raczej tak, raczej nie, zdecydowanie nie). Każda z dwóch tabel zawierała twierdzenia odnoszące się do sześciu obszarów szans/zagrożeń:

– sytuacja ekonomiczna,
– oferta uczelni partnerskich,
– relacje społeczne,
– rozwój indywidualny,
– program nauczania,
– kontekst organizacyjny.

Obszary te zostały zidentyfikowane na podstawie dotychczasowych badań zjawiska (Bryła, 2014; Gallup Organization, 2009; Narkiewicz-Niedbalec, Kołodziejska, 2015; Rumbley, 2011; Vossensteyn i in., 2010).

Ze względu na problematykę tekstu, analizie poddano sześć twierdzeń, które dotyczyły jakości oferty uczelni partnerskich. W tabeli 1 przedstawiono zróżnicowanie badanej próby ze względu na ustosunkowanie do tych twierdzeń. Trzy z nich to potencjalne korzyści/możliwości:

– „szansa wybrania interesującej uczelni zagranicznej" (K1),
– „wysoka jakość kształcenia w uczelni przyjmującej" (K2),
– „okazja doświadczenia nowych/innych praktyk i metod nauczania" (K3).

Pozostałe trzy twierdzenia to potencjalne niedogodności/obawy:
– „niemożliwość wybrania uczelni spoza oferty podpisanych porozumień" (N1),
– „niepewność odnośnie do jakości kształcenia w uczelni przyjmującej" (N2),
– „niepewność dotycząca sposobu prowadzenia zajęć (np. metod pracy)" (N3).

Dane przedstawiono z podziałem na studentki zrekrutowane do udziału w programie Erasmus+ oraz te, które nie planują udziału w programie („NIE Erasmus"). Podano też wynik analizy testem U Manna-Whitneya, przeprowadzonej w celu sprawdzenia istotności różnic między tymi dwoma grupami w ustosunkowaniu do każdego z twierdzeń.

Tabela 1
Zróżnicowanie badanych ze względu na ustosunkowanie do udziału w programie Erasmus+ w zakresie jakości oferty uczelni zagranicznych (N=114).

Ustosunkowanie do twierdzeń		Odpowiedź z kafeterii				test U Manna-Whitneya
		zdecydowanie tak	raczej tak	raczej nie	zdecydowanie nie	
		N (%)	N (%)	%	%	
potencjalne **korzyści/możliwości** z udziału w programie Erasmus+						
K1	NIE Erasmus	15 (23,4)	45 (70,3)	4 (6,3)	0 (0)	Z = -4,856
	Erasmus	34 (68,0)	16 (32,0)	0 (0)	0 (0)	
	Razem	**49 (43,0)**	**61 (53,5)**	**4 (3,5)**	**0 (0)**	p < 0,001
K2	NIE Erasmus	10 (15,6)	46 (71,9)	8 (12,5)	0 (0)	Z = -3, 973
	Erasmus	24 (48,0)	25 (50,0)	1 (2,0)	0 (0)	
	Razem	**34 (29,8)**	**71 (62,3)**	**9 (7,9)**	**0 (0)**	p < 0,001
K3	NIE Erasmus	31 (48,4)	32 (50,0)	1 (1,6)	0 (0)	Z = -2, 444
	Erasmus	36 (72,0)	13 (26,0)	0 (0)	1 (2,0)	
	Razem	**67 (58,8)**	**45 (39,4)**	**1 (0,9)**	**1 (0,9)**	p = 0,15
potencjalne **obawy/niedogodności** w udziale w programie Erasmus+						
N1	NIE Erasmus	10 (15,6)	30 (46,9)	21 (32,8)	3 (4,7)	Z = 4,264
	Erasmus	3 (6,0)	9 (18,0)	26 (52,0)	12 (24,0)	
	Razem	**13 (11,4)**	**39 (34,2)**	**47 (41,2)**	**15 (13,2)**	p < 0,001
N2	NIE Erasmus	14 (21,9)	29 (45,3)	19 (29,7)	2 (3,1)	Z = 5,850
	Erasmus	1 (2,0)	4 (8,0)	40 (80,0)	5 (10,0)	
	Razem	**15 (13,2)**	**33 (28,9)**	**59 (51,8)**	**7 (6,1)**	p < 0,001
N3	NIE Erasmus	22 (34,4)	33 (51,6)	8 (12,4)	1 (1,6)	Z = 3,977
	Erasmus	6 (12,0)	21 (42,0)	19 (38,0)	4 (8,0)	
	Razem	**28 (24,8)**	**54 (46,9)**	**27 (23,9)**	**5 (4,4)**	p < 0,001

Źródło: Badania własne.

Zgodnie z danymi zawartymi w tabeli, zdecydowana większość studentek (9 na 10) zgadza się, że udział w programie Erasmus+ może łączyć się z każdą z uwzględnionych korzyści. Dotyczy to zwłaszcza szansy doświadczenia nowych metod i praktyk prowadzenia zajęć (niemal wszystkie respondentki), a tylko w minimalnie mniejszym stopniu wyboru interesujących uczelni i wysokiej jakości kształcenia na nich.

Wyraźnie niejednorodne jest ustosunkowanie badanych do obaw/niedogodności. Niespełna połowa studentek (w przybliżeniu 4 na 10) postrzega w kategoriach niedogodności konieczność wyboru uczelni z ograniczonej listy (podpisane porozumienia) oraz niepewność w zakresie jakości kształcenia na nich. Jednakże, aż 7 na 10 studentek wskazało, że powodem do obaw może być niepewność odnośnie do sposobu prowadzenia zajęć (metod pracy).

W zakresie wszystkich analizowanych twierdzeń wykazano istotne statystycznie różnice między studentkami przygotowującymi się do udziału w programie Erasmus+ oraz nieplanującymi udziału w nim. Studentki planujące wyjazd były w relatywnie większym stopniu przekonane o tym, że mobilność zagraniczna może przynieść im każdą z analizowanych korzyści. Różnica dotyczyła głównie tego, że stosunkowo więcej z nich wybrało odpowiedź „zdecydowanie tak", podczas gdy studentki nieplanujące wyjazdu wybierały częściej odpowiedź „raczej tak".

W zakresie obaw dotyczących wyjazdu różnice dotyczyły nie tylko stopnia pewności odnośnie do ich występowania, ale także wyraźnie odmiennie oceniane było to, czy dana niedogodność w ogóle będzie występowała. Większość osób nieplanujących wyjazdu (w przybliżeniu 6 na 10) jako niedogodności postrzega niemożność wyboru uczelni zagranicznych spoza listy porozumień oraz niepewność odnośnie do jakości kształcenia na nich. Spośród studentek planujących wyjazd, pierwszej z tych obaw zaprzecza 7 na 10 osób, a drugiej 9 na 10. Niepewność wobec sposobu prowadzenia zajęć za zagrożenie uznało prawie 9 na 10 studentek nieplanujących wyjazdu w porównaniu z tylko 5 na 10 planującymi wyjazd.

Uzyskane wyniki badań wskazują, że oferta uczelni zagranicznych, jakość nauczania na nich oraz sposoby i metody nauczania stanowią istotny czynnik w ocenie mobilności edukacyjnej. Ponadto, ustosunkowanie studentek jest w tym zakresie bardzo spójne. Wyniki te wskazują, że badane twierdzenia reprezentowały zjawiska o dużym stopniu koherencji.

Dyskusja wyników i konkluzje

W świetle uzyskanych wyników badań można przyjąć, że uczestnictwo w programie Erasmus+ w kontekście oferty uczelni zagranicznych (szczególnie w zakresie możliwości wyboru uczelni z oferty oraz jakości kształcenia na nich) postrzegane

jest przez studentki pedagogiki raczej w kategoriach szans i korzyści niż obaw i zagrożeń.

Niemal wszystkie studentki pedagogiki biorące udział w badaniach własnych zgodziły się z tym, że wyjazd w programie Erasmus+ pozwala na wybór interesującej uczelni zagranicznej, może wiązać się z wysoką jakością kształcenia na niej, a także pozwala doświadczać nowych praktyk/metod nauczania. W międzynarodowych badaniach zespołu Hansa Vossensteyna (2010) uwzględniono m.in. młodzież akademicką z Polski, przy czym:

– uczestnicy i uczestniczki programu Erasmus określali powody wyjazdu i doświadczane trudności,
– osoby, które zrezygnowały z wyjazdu podawały przyczyny,
– osoby nieplanujące wyjazdu wskazały motywy zainteresowania programem.

Wśród analizowanych czynników uwzględniono m.in. ofertę uczelni zagranicznych (Vossensteyn i in., 2010, s. 80-86), więc warto zestawić te wyniki z rezultatami badań własnych.

Większość polskich studentów wyjeżdżających na wymianę (i zainteresowanych nią) wskazała jako czynnik istotny przy podejmowaniu decyzji o wyjeździe zarówno możliwość wyboru uczelni zagranicznej – 60% (84%), jakość kształcenia – 48% (73%), jak i możliwość doświadczenia nowych praktyk nauczania – 83% (84%), a wskaźniki te były o około 5-12% wyższe w porównaniu z innymi krajami europejskimi (Vossensteyn i in., 2010, s. 80-86). Hierarchia ważności czynników jest podobna do uzyskanej w badaniu własnym, ale zdecydowanie więcej studentek pedagogiki (wyjeżdżających, jak i nieplanujących wyjazdu) dostrzega korzyści z mobilności związane z ofertą uczelni zagranicznych i jakością kształcenia na nich. Może to wynikać z kilku czynników, w tym odmiennej metodologii badania. Może to świadczyć także o tym, że studentki pedagogiki (w porównaniu do ogólnej populacji) w większym stopniu cenią znaczenie oferty instytucji i jakości kształcenia w ocenie mobilności. Ten rezultat może wynikać ze specyfiki kierunku studiów. Młodzież akademicka traktuje pobyt za granicą jako sposób na zwiększenie własnej konkurencyjności na rynku pracy (Bryła, 2014; Dąbrowska-Resiak, 2019). Nie dziwi zatem, że dla studentek kierunku związanego z kształceniem (pedagogika) czynniki takie, jak jakość kształcenia i metody nauczania na uczelni zagranicznej pełnią znaczącą rolę w ustosunkowaniu do mobilności.

Badania wśród absolwentów, którzy uczestniczyli w programie Erasmus (Dąbrowska-Resiak, 2019, s. 35) wskazują, że zdecydowana większość z nich postrzega wymianę jako czynnik, który istotnie wpłynął na ich rozwój/plany zawodowe (65,7%) oraz na ich kompetencje i umiejętności (81,9%). Jednocześnie, co czwarty student (23,4%) jako jedną z kluczowych korzyści z udziału w wymianie wskazał po-

szerzenie i pogłębienie wiedzy (Dąbrowska-Resiak, 2019, s. 43, por.: Hadaś, 2006). Znajduje to potwierdzenie w badaniach międzynarodowych, w których około 2 na 3 uczestników programu Erasmus wskazało, że doświadczyli nowych metod nauczania lub technik uczenia się (Souto-Otero, 2019, s. 76, 329-333). W przypadku studentek pedagogiki jakość kształcenia w uczelni przyjmującej, czy możliwość doświadczenia nowych metod nauczania być może nabierają znaczenia ze względu na ich powiązanie z rozwojem profesjonalnym. Dla studentów innych kierunków to wyłącznie nowe doświadczenie, ale dla studentek pedagogiki to także doświadczenie z zakresu rozwoju kompetencji profesjonalnych (pedagogicznych).

Nie można wykluczyć, że w ciągu dekady – właśnie tyle minęło od badań zespołu Vossensteyna (2010) – na bardziej pozytywne zmieniło się ustosunkowanie młodzieży akademickiej do mobilności i stąd badane studentki pedagogiki wykazały tak pozytywne oczekiwania wobec niej. Mobilność, ruchliwość czy przepływy są we współczesnym kontekście społeczno-kulturowym uznawane za jedne z kluczowych wartości i można przyjąć, że to ogólne ustosunkowanie do mobilności przekłada się na bardziej pozytywny ogólny stosunek do zagranicznej wymiany edukacyjnej (Dybaś i in., 2012; Lipnicka, 2017; Marciniak, 2017, 2021; Souto-Otero, 2019). Wraz ze wzrostem dostępności oferty programów stypendialnych, wyjazdów i staży zagranicznych znacząco wzrosła liczba wyjazdów zagranicznych realizowanych przez studentów (FRSE, 2019; Karatekin, Taban, 2018; Souto-Otero, 2019; Witkoś, 2015). Pozwoliło to na sformułowanie tezy o nastaniu pokolenia Erasmus (Brown i in., 2014, s. 17-18). Ponadto, uczelnie stosują strategie internacjonalizacji (także *at home*), ukierunkowane na jej promocję w ramach uczelni (Arabkheradmand i in., 2015; Bryła, 2014, Domański, 2019; Karatekin, Taban, 2018; Rumbley, 2011; Saryusz-Wolski, Piotrowska, 2011). Być może dzięki tym działaniom badane studentki pedagogiki zapoznały się z pozytywnymi relacjami z pobytu uczestników wymiany, miały kontakt z osobami przebywającymi na niej w Polsce lub doświadczyły działań promocyjnych podejmowanych w ramach strategii marketingowych ukierunkowanych na umiędzynarodowienie.

Wyniki badań własnych w zakresie obaw, niedogodności związanych z mobilnością akademicką wskazują, że studentki i studenci w swoich decyzjach dotyczących wymiany uznają czynniki związane z jakością oferty uczelni zagranicznych za relatywnie mniej istotne (Bryła, 2014; Narkiewicz-Niedbalec, Kołodziejska, 2015; Rumbley, 2011). W badaniach zespołu Vossensteyna (2010, s. 76-90) dotyczyło to zarówno ograniczonego wyboru uczelni zagranicznych (jako ważny czynnik wskazało go odpowiednio 17% wyjeżdzających i 28% niezainteresowanych studentów z Polski), jakości kształcenia na nich (10% i 33%), jak też możliwość doświadczenia nowych praktyk nauczania (22% i 52%). Hierarchia ważności czynników stanowiących bariery mobilności i związanych z ofertą uczelni jest bardzo zbliżona do wyników badań własnych (także w zakresie różnic między studentami planującymi wyjazd i nieplanu-

jącymi go). Przy tym, w porównaniu do reprezentatywnej grupy studentów polskich zdecydowanie więcej studentek pedagogiki (o około 7-12% zależnie od czynnika), jako istotną niedogodność postrzegało ograniczoną ofertę uczelni zagranicznych, a także niepewność w zakresie jakości kształcenia (Vossensteyn i in., 2010, s. 76-90). W badaniach własnych grupy studentek wskazujących niepewność odnośnie do form nauczania była znacząco (o około 30%) wyższe w porównaniu do omówionych.

Uzyskane wyniki można interpretować w kategoriach większego znaczenia przypisywanego przez studentki pedagogiki ofertom uczelni zagranicznych, jakości kształcenia i metodom nauczania na nich (analogicznie do korzyści z mobilności, co już uczyniono). Relatywnie wyższy poziom obaw studentek pedagogiki wobec jakości kształcenia i sposobu prowadzenia zajęć na uczelniach zagranicznych może być adekwatny do doświadczeń polskiej młodzieży studenckiej. W ramach wymiany uczestniczy ona często w programach zajęć, które są tworzone (np. uruchamia się moduły) specjalnie na potrzeby studentów zagranicznych, przyjeżdżających na daną uczelnię (Bryła, 2014; Domański, 2019; Narkiewicz-Niedbalec, Kołodziejska, 2015; Rumbley, 2011; Wiers-Janssen, 2008). Zajęcia te mogą charakteryzować się obiektywnie niską jakością kształcenia i niewielkim dopasowaniem do oczekiwań studentów. Wynikać może to z faktu, że relatywnie mniej studentów z krajów zachodnich jest zainteresowanych przyjazdem do Polski niż odwrotnie. To z kolei wymusza na uczelniach polskich podpisywanie porozumień ze stosunkowo mniej atrakcyjnymi instytucjami zagranicznymi na globalnym rynku uczelni (Dybaś i in., 2012; Engwall, 2020; Żołędowski, 2010). Dość wysoki (w porównaniu z reprezentatywnymi grupami polskich studentów) poziom obaw studentek pedagogiki odnośnie do jakości kształcenia można też wyjaśnić trudnościami w zakresie zbieżności programów kształcenia. Mobilność często wiąże się z problemami w zakresie uznawalności efektów kształcenia, pomimo implementacji Procesu Bolońskiego (Lipnicka, 2017; Marciniak, 2021; Rumbley, 2011; Souto-Otero, 2019). Trudności mogą być relatywnie wyższe wśród studentek pedagogiki, jako że realizują one często przedmioty specjalnościowe, dla których bardzo trudno znaleźć ekwiwalenty w programach uczelni zagranicznych.

Badania własne studentek pedagogiki ujawniły wyraźną ambiwalencję w ustosunkowaniu do mobilności edukacyjnej. Studentki planujące wyjazd (w porównaniu z nieplanującymi go) są w większym stopniu przekonane o korzyściach z niego wynikających. Jednocześnie większość z nich nie podziela obaw/niedogodności odnośnie do wyboru z ograniczonej oferty uczelni przyjmujących, jakości kształcenia na niej i sposobów nauczania (metod pracy), które to w kategoriach niedogodności postrzega zdecydowana większość studentek nieplanujących wyjazdu. Te rezultaty także dobrze korespondują z wynikami badań na próbach reprezentatywnych (Vossensteyn i in., 2010, s. 80-86; Bryła, 2014; European Commission, 2018). Studentki zrekrutowane do udziału w programie prawdopodobnie są w większym stopniu zorientowane w jego

zasadach, a w ramach rekrutacji zapoznały się z warunkami stwarzanymi na uczelniach zagranicznych. Ich ustosunkowanie wobec jakości oferty uczelni zagranicznych może być bardziej adekwatne do rzeczywistości niż osób niezainteresowanych wyjazdem, gdyż opiera się w większym stopniu na wiedzy o programie (Saryusz-Wolski, Piotrowska, 2011; Żołędowski, 2010). Wyjaśnienia różnic w postrzeganiu mobilności przez analizowane grupy studentek można poszukiwać także w mechanizmach psychologicznych, choćby racjonalizacji (słodkie winogrona i kwaśne cytryny). Zgodnie z koncepcją dysonansu poznawczego, a dokładnie – podecyzyjnego, osoby, które podjęły już określoną decyzję dążą do zredukowania napięcia towarzyszącego niepewności dotyczącej tego, czy jest ona właściwa (Aronson, 2012, s. 2012). Badane studentki być może postrzegają rzeczywistość zgodnie ze swoimi decyzjami: zrekrutowane do udziału w mobilności zaczęły postrzegać ją głównie w kategoriach korzyści, redukując przy tym swoje obawy. Te niepodejmujące mobilności zmieniły postrzeganie wymiany na przynoszącą mniej korzyści, a stwarzającą więcej zagrożeń.

Relacje między postrzeganiem oferty uczelni zagranicznych dostępnych w ramach wymiany, jakością i metodami kształcenia na nich a uczestnictwem młodzieży akademickiej w mobilności są złożone i wymagają dalszych badań i analiz. Wydaje się, że podejmowanie działań promocyjnych ukierunkowanych na dostarczenie informacji o programie (np. *Erasmus Day*) nie będzie wystarczające dla zwiększenia poziomu mobilności młodzieży. W świetle wyników badań własnych skuteczna implementacja procesu internacjonalizacji w zakresie mobilności edukacyjnej wymaga uwzględnienia działań na rzecz obniżenia obaw związanych z mobilnością. Studenci wydają się bowiem doskonale identyfikować korzyści wynikające z udziału w wymianie, ale nie podejmują jej ze względu na obawy i niepewność co do jakości doświadczeń, które ma przynieść. Sytuacja epidemiczna będzie z pewnością jednym z nowych obszarów obaw, kluczowym w rozpoczynającej się edycji programu Erasmus+.

Bibliografia

Arabkheradmand, A., Shabani, E.A., Zand-Moghadam, A., Samadi Bahrami, H., Derakhshesh, A., Rahimi Golkhandan, A. (2015). *An Introduction to the Internationalization of Higher Education: Essential Topics*. Lanham, Boulder, New York, Toronto, Plymouth: University Press of America.

Aronson, E. (2012). *Człowiek istota społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Bauloz, C., Vathi, Z., Acosta, D. (2020). Migration, inclusion and social cohesion: Challenges, recent developments and opportunities. W: M. McAuliffe, B. Khadria (red.), *World Migration Report 2020* (ss. 184-206). Geneva: International Organization for Migration (IOM). Pobrane z: https://publications.iom.int.

Brown, R., Guereño-Omil, B., Hannam, K. (2014). Erasmus mobility and employability research. W: P. Bryła, T. Domański (red.), *The impact of the Erasmus programme on mobility and employability* (ss. 11-26). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Bowles, H., Murphy, A.C. (2020). *English-Medium Instruction and the Internationalization of Universities*. Cham: Springer, Palgrave Macmillan.

Bryła, P. (2014). International student mobility in Poland – a literature review on tendencies, motivations, and obstacles. W: P. Bryła, T. Domański (red.), *The impact of the Erasmus programme on mobility and employability* (ss. 135-164). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Dąbrowska-Resiak, J. (2019). *Erasmus… and what next? Tracer study on education and careers of Polish students participating in Erasmus mobility projects*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Dybaś, M., Dziemianowicz-Bąk, A., Krawczyk-Radwan, M., Walczak, D. (2012). Szkolnictwo Wyższe. W: *Raport o stanie edukacji 2011* (s. 121-168). Warszawa: IBE.

Domański, T. (2019). Internacjonalizacja szkół wyższych – polskie uczelnie na tle zagranicznej konkurencji. W: Ł. Sułkowski, R. Seliga (red.), *Internacjonalizacja i marketing uniwersytetów* (ss. 9-31). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Engwall, L. (2020). (red.), *Missions of Universities*. Cham: Springer Nature Switzerland. DOI: 10.1007/978-3-030-41834-2.

European Commission. (2018). *Report from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Mid–term evaluation of the Erasmus+ programme (2014–2020)*. Brussels: European Commission. Pobrane z: https://eur–lex.europa.eu/legal–content/FR/TXT/?uri=COM:2018:50:FIN.

FRSE. (2020). *Erasmus+, Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój, Europejski Korpus Solidarności – raport 2019*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Gallup Organization. (2009). *Flash Eurobarometer Nº. 260. Students and Higher Education Reform: Survey among students in higher education institutions, in the EU Member States, Croatia, Iceland, Norway and Turkey. Special Target Survey. Analytical Report*. Pobrane z: http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_260_en.pdf.

Groot, W., van den Brink, H.M. (2018). Evidence-Based Education and Its Implications for Research Data Analytics with an Application to the Overeducation Literature. W: J. Vanthienen, K. De Witte (red.), *Data Analytics Applications in Education* (ss. 233-258). London, New York: CRC Press Auerbach Publications.

Hadaś, K. (2006). Barriers and drivers of student's mobility – the perception of European higher education in the eyes of students from other continents who studied in Poland and Germany. W: A. Gromkowska-Melosik, K. Hadaś (red.), *European Higher Education for the World - Studies on Students' Mobility* (ss. 11-36). Poznań: UAM w Poznaniu.

https://erasmusplus.org.pl.

Karatekin, K., Taban, M. H. (2018). Global Citizenship Levels of Polish University Students and Turkish Erasmus Students in Poland. *Acta Didactica Napocensia*, *11(1)*, 41-59. DOI: 10.24193/adn.11.1.4.

Machnikowska, A. (2015). Quo vadis, universitas?. W: S. Biliński (red.), *Szkolnictwo wyższe w obliczu zmian* (ss. 35-46). Kraków: Polska Akademia Umiejętności.

Lipnicka, M. (2017). *Implementacja Procesu Bolońskiego w europejskim szkolnictwie wyższym: Porównawcza analiza instytucjonalna Polski i Niderlandów*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

Marciniak, M. (2017). Młodzież akademicka wobec mobilności w czasach płynnej nowoczesności. *Forum Oświatowe*, *29 (1),* 65-76.

Marciniak, M. (2019). Porozumiewanie się w językach obcych jako wyzwanie dla uczestnictwa młodzieży akademickiej w zagranicznej mobilności edukacyjnej. *Podstawy Edukacji*, *12*, 205-220.

Marciniak, M. (2021). Uznawalność okresu studiów za granicą jako uwarunkowanie mobilności edukacyjnej studentek pedagogiki. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, *40 (3)*, 269-286.

Melosik, Z. (2009). *Uniwersytet i społeczeństwo: dyskursy wolności, wiedzy i władzy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Narkiewicz-Niedbalec, E., Kołodziejska, E. (2015). Pokonywanie barier i wykorzystywanie szans – doświadczenia uczestników programu Erasmus. W: P. Prüfer (red.), *Erasmus – relacja – internacjonalizacja* (ss. 61-78). Gorzów Wielkopolski: Wydawnictwo Naukowe PWSZ im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim.

OWD, Our World in Data, Pobrane 20.04.2021 z: https://ourworldindata.org.

Palfreyman, D., Tapper, T. (2014). *Reshaping the University: the Rise of the Regulated Market in Higher Education*. New York: Oxford University Press.

Rumbley, L. (2011). Review of the existing literature on mobility obstacles and incentives. W: U. Teichler, I. Ferencz, B., Wächter (red.), *Mapping mobility in European higher education. Volume I: Overview and trends. A study produced for the Directorate General for Education and Culture (DG EAC) of the European Commission* (ss. 190-204). Brussels: European Commission. Pobrane z: http://www.acup.cat.

Souto-Otero, M. (2019). *Erasmus+ Higher Education Impact Study: Final Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Saryusz-Wolski, T., Piotrowska, D. (2011). Internacjonalizacja: mobilność studentów. W: W. Martyniuk (red.), *Internacjonalizcja studiów wyższych* (ss. 43-55). Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Vossensteyn, H., Beerkens, M., Cremonini, L., Huisman, J., Souto-Otero, M., Besançon, B., i in. (2010). *Improving participation in the Erasmus programme: Final report to the European Parliament*. Brussels: European Parliament. Pobrane z: https://researchportal.bath.ac.uk/en/publications.

Witkoś, J. (2015). Jak nie stracić szansy na internacjonalizację polskich uczelni? W: S. Biliński (red.), *Szkolnictwo wyższe w obliczu zmian* (ss. 19-26). Kraków: Polska Akademia Umiejętności.

Wiers-Jenssen, J. (2008). Career Impacts of Student Mobility: Stumbling Block or Stepping Stone?. W: Å. Gornitzka, L. Langfeldt (red.), *Borderless Knowledge: Understanding the „New" Internationalisation of Research and HE in Norway* (ss. 79-101). Cham: Springer.

Żołędowski, C. (2010). *Studenci zagraniczni w Polsce - motywy przyjazdu, ocena pobytu, plany na przyszłość*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

DOI: 10.34616/wwr.2021.2.321.330

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXV (2/2021)

nadesłany: 9.12.2021 r. – przyjęty: 23.12.2021 r.

Joanna SZCZYRBA-POROSZEWSKA*

Znaczenie muzyki w domach rodzinnych studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej

The importance of music in the family homes of pre-school and early childhood students

Abstrakt

Cel. Doniosłość bogatego muzycznie środowiska została wyeksponowana w wielu badaniach, które dotyczyły dzieci i wybitnych muzyków. Pominięci zostali w nich przyszli nauczyciele pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Niniejsze badania stanowią zatem próbę udzielenia odpowiedzi na pytanie: jakie jest znaczenie muzyki w domach rodzinnych studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej?

Materiały i metoda. Przebadano 91 studentek pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. W ramach sondażu diagnostycznego poproszono je o pisemne dokończenie zdania otwartego: „W moim domu rodzinnym muzyka…". Narracje poddano analizie jakościowej.

Wnioski. Badania pokazały m.in., że większość rodzin nie zapewnia bogatych doświadczeń muzycznych ani w zakresie wykonywania muzyki, ani w zakresie uczestnictwa w koncertach muzycznych. Funkcjonowanie muzyki w domu rodzinnym respondentek zostało w większości negatywnie ocenione przez dorosłe dzieci. Z tego względu w moim przekonaniu misją uniwersytetów kształcących pedagogów powinno być uświadamianie studentom, jak doniosłą rolę pełnią rodzice w rozwoju muzycznym dziecka.

* **e-mail: joanna.szczyrba-poroszewska@up.krakow.pl**
Katedra Projektów Edukacyjnych i Artystycznych, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, R. Ingardena 4, 30-060 Kraków, Polska
Department of Educational and Artistic Projects, Institute of Pedagogy, Pedagogical University of KEN in Krakow, R. Ingardena 4, 30-060 Krakow, Poland
ORCID: 0000-0003-1740-2113

***Słowa kluczowe*:** akulturacja, studenci pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, edukacja muzyczna, kompetencje muzyczne, pedagogiczne wyzwania współczesności, kultura muzyczna domu rodzinnego nauczycieli

Abstract
Aim. The importance of a musically rich environment has been displayed in many studies concerning children and outstanding musicians. Future teachers of pre-school and early childhood education have been omitted. This research is therefore an attempt to answer the research question: what is the meaning of music for the families of preschool and early childhood students?
Materials and methods. The study group consisted of 91 pre-school and early childhood students. The main research method was a diagnostic survey. The students were asked to complete the open sentence in writing: „In my family home, a music ...". The narratives were analyzed qualitatively.
Conclusion. Research has shown, among other things. that most families do not provide a rich musical experience, either in performing music or in attending music concerts. The functioning of music in the respondents' family homes was mostly negatively assessed by adult children. For this reason, in my opinion, the mission of universities in educating teachers should be to make students aware of the importance of parents in the musical development of a child.

Keywords: acculturation, students of preschool and early childhood, music education, musical competences, pedagogical challenges of the present day, music culture of teachers' family homes.

Wstęp

Doniosłość bogatego muzycznie środowiska została wyeksponowana w wielu publikacjach teoretycznych i empirycznych z zakresu psychologii muzyki, a także pedagogiki muzycznej. Do tej pory najczęściej podmiotem tych badań były: dzieci (m.in. Lewandowska, 1991; Gordon, 1997; Kamińska 1997; Sloboda, 2002; Weiner, 2010; Kołodziejski, 2011; Uchyła-Zroski, 2015; Gordon, 2016; Bonna, 2016; Trzos, 2018), co jest uzasadnione z punktu widzenia ich rozwoju i edukacji muzycznej, a także grupy wybitnych muzyków (Manturzewska, 1974, 1990; Lehmann, Sloboda, Woody, 2007; Sierszeńska-Leraczyk, 2012), poszukiwano bowiem w ich życiorysach wyznaczników, które mogłyby posłużyć w organizacji efektywnego procesu kształcenia i wyjaśnienia uzyskiwanych przez nich wysokich, podziwianych i pożądanych społecznie sukcesów. Pomimo faktu, iż w dyskursie naukowym wiele miejsca poświęca się szeroko rozumianym kompetencjom muzycznym studentów i nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji zintegrowanej (Dyląg, 1992, 1994; Burowska, Kurcz, Wilk, 1994; Ławrowska, 2003; A. Wilk, 2004; Wojciechowska, 2009; Kataryńczuk-Mania, 2010; K. Wilk, 2018), to aspekt funkcjonowania muzyki w ich

domach rodzinnych, łączony przez psychologów muzyki ze szczególnie ważnym dla dalszych osiągnięć momentem akulturacji, nie jest eksplorowany[2]. Uwaga badaczy najczęściej koncentruje się na takich uwarunkowaniach, jak proces kształcenia muzycznego w przedszkolu i szkole ogólnokształcącej, muzycznej, dodatkowe przygotowanie muzyczne, zainteresowania, zdolności muzyczne, samoocena. Tymczasem w świetle poglądów psychologów muzyki doświadczenia wyniesione z domu stają się podstawą dla muzycznych osiągnięć. Według Edwina E. Gordona:

> Główny problem leżący u podstaw smutnego stanu edukacji muzycznej bywa, niestety, prawie całkowicie ignorowany przez nauczycieli i opinię publiczną. Chodzi mianowicie o niewystarczającą dojrzałość dzieci do podjęcia edukacji muzycznej w chwili, gdy opuszczają „zerówkę", aby przejść na wyższy stopień w szkole. Dzieci absolutnie nie są gotowe do przyjęcia tego, czego większość nauczycieli próbuje ich uczyć. Bez takiego samego rodzaju akulturacji muzycznej, jaki małe dzieci otrzymują w zakresie języka od rodziców i opiekunów podczas pierwszych pięciu lat życia, zanim przyjdą do szkoły (najważniejsze jest oczywiście pierwsze osiemnaście miesięcy), przy ograniczeniu okoliczności sprzyjających edukacji muzyki istnieje nikła szansa, że uda się to nadrobić (Gordon, 2016, s. 8).

Proponowana przez E. E. Gordona teoria, głosi że szczególne znaczenie dla rozwoju muzycznego dziecka ma bogate środowisko muzyczne. Jego rola maleje wraz z wiekiem dziecka. Punktem granicznym we wrażliwości na oddziaływanie środowiska muzycznego i rozwoju jego uzdolnień jest dziewiąty rok życia:

> Dziecko, które wejdzie w bogate muzycznie otoczenie, w wieku sześciu miesięcy będzie przejawiało wyższy poziom uzdolnień niż dziecko, któremu zapewnimy takie otoczenie dopiero, gdy skończy osiemnaście miesięcy. Wpływ bogatego muzycznie środowiska na uzdolnienia muzyczne zmniejsza się wraz z upływem czasu. Waga wczesnego, bogatego muzycznie otoczenia jest nie do przecenienia. W okresie, gdy dziecko zbliży się do dziewiątego roku życia, poziom jego muzycznych uzdolnień nie będzie już dłużej warunkowany przez środowisko, nawet jeśli wtedy będzie ono nadzwyczaj sprzyjające (Gordon, 1997, s. 14).

Bogaty i właściwie przebiegający okres akulturacji skutkuje według Johna Slobody: „określonym zespołem muzycznych umiejętności, takich jak umiejętność odtwarzania znanych piosenek i uczenia się nowych, umiejętność wyodrębniania określonych typów muzyki czy umiejętność zastosowania podstawowych właściwości muzyki (tj. tonalność i metrum) w organizowaniu jej wykonania" (Sloboda, 2002, s. 262).

---

[2] Publikacja autorstwa A. Ładyżyńskiego, M. Piotrowskiej, M. Kasprzak (2017) wpisuje się w ogólne badania dotyczące domu rodzinnego, a także enkulturacji przyszłych pedagogów (Szulc, 2017).

Metodologia badań własnych

Niniejsze badania stanowią próbę udzielenia odpowiedzi na pytanie badawcze[3]: jakie jest znaczenie muzyki w domach rodzinnych studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej? W doborze grupy studentów kierowano się celowością i kryterium dostępności badanych (Babby, 2013). Wybrano wszystkich studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, którzy kończyli studia licencjackie, stacjonarne, w roku akademickim 2015/2016 na Uniwersytecie Pedagogicznym im. KEN w Krakowie. W badaniach wzięło udział 91 studentek pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej . Ze względu na lokalnie prowadzone badania należy wykazać się dużą ostrożnością przy uogólnianiu niniejszych wyników badań. W ramach sondażu diagnostycznego poproszono studentki o pisemne dokończenie zdania otwartego: „W moim domu rodzinnym muzyka…". Narracje poddano analizie jakościowej (z wykorzystaniem elementów metody narracyjnej[4]). Dane tekstowe zostały zakodowane (Gibbs, 2011) i na tej podstawie wyłoniono w nich najczęściej pojawiające się kategorie, dotyczące znaczenia muzyki w domach rodzinnych studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Według Grahama Gibbsa „narracje umożliwiają nam poznanie sposobu, w jaki nasi rozmówcy nadają sens swoim doświadczeniom. Oznaczają ponadto oddanie głosu samym badanym, dzięki czemu możemy rozumieć, w jaki sposób doświadczają swojego życia" (Gibbs, 2011, s. 130).

Wyniki badań własnych

W wypowiedziach respondentek wyodrębniono kilka aspektów funkcjonowania muzyki w ich domach rodzinnych, ze względu na formułowane przez nie określenia zdradzające znaczenie: aktywności muzycznych, zainteresowań muzycznych, sposobów słuchania muzyki, roli rodziców, oceny funkcjonowania muzyki w domu rodzinnym.

Aktywności muzyczne podejmowane w domu rodzinnym przyszłych nauczycieli

O różnych aktywnościach muzycznych wspominało 62 % respondentów. Najczęściej dotyczyły one słuchania muzyki (40% badanych) oraz rodzinnego wykonywania muzyki (22% badanych).

---

[3] Są one częścią wielokierunkowych badań podjętych przez autorkę niniejszej publikacji, przedstawionych w ramach niepublikowanej rozprawy doktorskiej (Szczyrba-Poroszewska, 2021).

[4] Według G. Gibbsa „analizie narracyjnej można poddać teksty pochodzące z najróżniejszych źródeł, wśród których najważniejsze są wywiady […]. Wywiady nie są jednak jedynym źródłem materiału do analizy narracyjnej. Do tego celu można wykorzystać również […] wszelkie rodzaje źródeł dokumentalnych czy pisemnych" (Gibbs, 2011, ss. 111–112).

Z narracji 40% respondentów wynikało, że w ich domach rodzinnych muzyka była słuchana. Najczęściej zwracano uwagę na częstotliwość jej słuchania: „każdego dnia", „codziennie", „bardzo często". Ze względu na współczesne osiągnięcia cywilizacyjne muzyka stanowi nieodłączny składnik codziennego życia. Jak wykazały badania, rozbrzmiewała ona na różne sposoby w większości domów rodzinnych studentek. Największa ich grupa stwierdziła powszednią obecność muzyki, wyrażaną poprzez takie sformułowania jak:

– jest częścią codziennego życia;
– stanowi tło dla codziennych wydarzeń;
– towarzyszy nam w codziennym życiu, obowiązkach domowych i rozrywce.

Na określenie obecności muzyki w domach rodzinnych studenci używali także takich określeń jak to, że muzyka: „gości", „towarzyszy", „jest kompanem", „jest częścią dnia". Można przypuszczać, że muzyka była traktowana jako niepozorny gość, który wypełniał przestrzeń domów, zagłuszał ciszę i stanowił tło dźwiękowe dla codziennych zdarzeń (Kofin, 2012; Kamińska, 1997). Barbara Kamińska ujmuje współczesny paradoks funkcjonowania muzyki w następujący sposób: „Wszechobecność i agresywność muzyki mechanicznej w domu może w konsekwencji prowadzić do treningu w zakresie ignorowania muzyki, jak również do sprowadzania jej do roli tła akustycznego" (Kamińska, 1997, s. 75). Domy rodzinne respondentów najczęściej przekazują dzieciom wzorzec powierzchownego kontaktu z muzyką.

Na szczególne podkreślenie zasługują wypowiedzi 22% badanych studentów, z których wynikało, że muzyka była wykonywana w ich domach rodzinnych:

– wszyscy w moim domu potrafią śpiewać;
– muzyka zajmuje bardzo ważne miejsce. Każdy lubi śpiewać, szybko uczy się gry na różnych instrumentach: flet, gitara, keyboard;
– członkowie mojej rodziny grają na fortepianie, flecie poprzecznym, gitarze;
– jest słuchana cały czas, tradycją jest granie na instrumentach jak pianino, wiolonczela. Ja aktywnie uczestniczyłam jako dziecko w zajęciach tanecznych, dlatego muzyka jest mi bliska;
– była odkąd pamiętam. Babcia śpiewała w chórze, dziadek grał, tato również. Wychowywałam się przy przyśpiewkach ludowych i piosenkach.

Z powyższych wypowiedzi można wywnioskować, że niektórzy badani studenci pochodzili z muzykalnych rodzin, w których muzyka była kultywowana od pokoleń. W tej grupie modelowo spełniono zadania rodziny w zakresie akulturacji. Zapewniono bowiem dzieciom kontakt z muzyką wykonywaną „na żywo", były one włączane w aktywne muzykowanie. Można przypuszczać, że na kanwie bogatych doświadczeń muzycznych, dzieci pochodzące z tych rodzin posiadały odpowiednią gotowość do podjęcia edukacji muzycznej.

Ocena funkcjonowania muzyki w domu rodzinnym

Większość badanych (68%) w sposób zdecydowany oceniło funkcjonowanie muzyki w domu rodzinnym. Pozytywnie oceniło ją 23% badanych – stosowali takie określenia jak: „jest ważna" (14% respondentów), „jest lubiana" (9% respondentów). Przeważały jednak wypowiedzi będące negatywną oceną funkcjonowania muzyki w domach rodzinnych respondentów (45% badanych). Najczęściej używano określeń, iż:

- jest ona nieważna;
- nie istnieje, nikt nie jest uzdolniony muzycznie;
- nigdy nie miała zbyt wielkiego znaczenia;
- nie pełniła ważnej roli. Nikt z mojej rodziny nie gra na instrumentach muzycznych, nikt także nie śpiewa;
- nie stanowiła nigdy ważnego elementu. Niestety nikt nie grał na żadnym instrumencie muzycznym i nie zachęcał też mnie do gry;
- jest nieodkryta wartością;
- jest tematem tabu, niestety;
- nigdy nie odgrywała ważnej roli, czego bardzo żałuję, żałuje także, że nie nauczyłam się grać na jakimś instrumencie oprócz fletu i keyboardu;
- nie miała szczególnego znaczenia choć sama bardzo ją lubię.

Niemal połowa respondentów pochodzi z domów, w których proces akulturacji nie zachodził. Można przypuszczać, że osoby te nie miały szansy rozwinąć w pełni swojego potencjału muzycznego, nie doświadczyły bowiem ze strony swoich bliskich żadnych oddziaływań muzycznych.

Rola rodziców w kulturze muzycznej domu rodzinnego

Na istotną rolę rodziców w kulturze muzycznej domu rodzinnego wskazało 7% respondentów: 4% podkreślało znaczenie matki, natomiast 3% badanych znaczenie ojca:

- odgrywa dużą rolę, tata gra na akordeonie, siostra na skrzypcach, ja śpiewam w zespole;
- jest od zawsze. Cała rodzina jest muzykalna. Mój ojciec grał w zespole na keyboardzie i akordeonie, teraz jest organistą;
- ja, tata i brat gramy na gitarach;
- od zawsze była obecna. Mój tata gra na akordeonie, brat na gitarze, a mnie talent muzyczny ominął. Niestety;
- moja mama ukończyła szkołę muzyczną I stopnia. Sama nie odebrałam edukacji formalnej, ale śpiewam i mam doświadczenie w śpiewie chóralnym;
- muzyka była ważnym elementem. Mama była piosenkarką, a wszystkie siostry chodzą/chodziły do szkół muzycznych.

Powyższe wypowiedzi świadczą o fakcie, iż tylko niewielki odsetek rodziców jest muzykalny i posiada zainteresowania, a także umiejętności muzyczne, które umożliwiają włączanie dzieci do wspólnego muzykowania. W rodzinach tych zachodzi proces akulturacji, rodzice są bowiem twórcami muzycznej atmosfery w domu. Mogą także stanowić wzór do naśladowania przez dzieci.

Sposoby słuchania muzyki w kulturze muzycznej domu rodzinnego

12% badanych dookreślało sposoby słuchania muzyki: 9% badanych – z mediów, natomiast 3% respondentów uczestniczyło w koncertach:

- rodzice chodzą razem ze mną do opery i na każdy mój koncert, który wykonuję w mieście rodzinnym, jak i w Krakowie z orkiestrą UP;
- wprawdzie nikt nie grał na żadnym instrumencie, ale uczestniczyliśmy w wydarzeniach kulturalnych i koncertach.

Niewielki odsetek rodzin uczestniczy w koncertach i wydarzeniach muzycznych. Z tego względu większość respondentów nie posiada wyrobionych nawyków w zakresie uczestnictwa w kulturze muzycznej. Tymczasem kultura muzyczna potrzebuje świadomych odbiorców muzyki, dla których muzyka będzie wykonywana i komponowana.

Zainteresowania muzyczne przejawiane w domach rodzinnych

Na zainteresowania muzyczne, przejawiane w domach rodzinnych, zwróciło szczególną uwagę 19% badanych: przybliżano i określano repertuar muzyczny (5% badanych), twierdzono, że muzyka była przedmiotem rozmów rodzinnych (4% badanych), a także traktowano ją jako hobby (5% badanych): „Każdy domownik ma ulubionych wykonawców, których płyt słucha. Kiedyś były to tylko płyty winylowe, teraz również CD. Słuchamy też muzyki ludowej, góralskiej, z racji miejsca zamieszkania". W znikomej części rodzin muzyka stanowi temat do rozmów, co może być spowodowane brakiem głębszych zainteresowań muzycznych, a także niewielką świadomością i znajomością pojęć muzycznych.

Dyskusja wyników badań

Na podstawie przeprowadzonych badań można nakreślić obraz kultury muzycznej domów, z których wywodzą się przyszli nauczyciele wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego. Najczęściej muzyka jest w nich obecna, ale nie jest przedmiotem głębszej uwagi, pogłębionych zainteresowań. Zagadka współczesności polega na tym, że mamy wiele okazji do słuchania muzyki, ale poprzestajemy na słyszeniu, co jest słusznie podkreślane przez badaczy (Głowiński, 1993; Kofin, 2012). Z tego względu domy rodzinne respondentów nie rozbudzają zainteresowań muzycznych, ale raczej przeprowadzają nieuświadomiony „trening w zakresie ignorowania muzyki" (Kamińska, 1997, s. 75).

Większość rodzin nie zapewnia bogatych doświadczeń muzycznych ani w zakresie wykonywania muzyki, ani w zakresie uczestnictwa w koncertach muzycznych, o czym wiele pisze E. E. Gordon:

> Jeszcze nie tak dawno rodzice i członkowie rodzin bez nakłaniania z zewnątrz, z własnej woli przejmowali odpowiedzialność za umuzykalnienie niemowląt i małych dzieci. Regularnie uczestniczono w nabożeństwach kościelnych, w czasie których w dużym stopniu korzystano z muzyki. Nierzadkie były rodzinne spotkania przy fortepianie, uczestniczenie w grupowym śpiewaniu. Niemowlęta i małe dzieci nie musiały się w to włączać, ale i tak akulturacja miała miejsce. Niestety, dzisiaj są to odosobnione przypadki (Gordon, 2016, s. 8).

Małgorzata Sierszeńska-Leraczyk w swym opracowaniu podkreśla, że życiorysy wybitnych muzyków pokazują, jak istotne jest wparcie i zaangażowanie ze strony rodziców, włączanie dzieci we wspólne muzykowanie. Skutkuje ono często potrzebą kontaktu z muzyką i pozytywnymi skojarzeniami (Sierszeńska-Leraczyk, 2012). Niestety dla większości respondentek rodzice nie pełnili istotnej funkcji w tworzeniu domowej kultury muzycznej – tylko niewielki odsetek rodziców zrealizował modelowo swoją funkcję w zakresie akulturacji i w optymalnym wspieraniu rozwoju muzycznego dzieci, co potwierdzają także wyniki innych badań przeprowadzonych wśród dzieci (Szubertowska, 2002; Weiner, 2010; Frołowicz, 2012; Bonna, 2016; Trzos, 2018).

Funkcjonowanie muzyki w domu rodzinnym zostało w większości negatywnie ocenione przez dorosłe dzieci. Takie wyniki kontrastują z badaniami Wity Szulc w zakresie ogólnie rozumianej enkulturacji „Żadna z kilku setek przeczytanych wypowiedzi nie zawierała choćby cienia złych wspomnień związanych z domem rodzinnym, natomiast zdarzały się negatywne uwagi w odniesieniu do szkoły" (Szulc, 2017, s. 59). Wydaje się, że badane studentki pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej po zakończeniu studiów posiadają albo odmienne doświadczenia kulturowo-społeczne, albo są bardziej krytyczne w ocenie własnego domu rodzinnego. Istotne są pytania: czy w przyszłości powielą one wzorce, jakie otrzymały w domu rodzinnym? Czy po odbyciu uniwersyteckiego umuzykalnienia wprowadzą do swoich rodzin nową jakość muzyczną – bogate środowisko muzyczne – dla swoich dzieci?

Niniejsze badania świadczą o tym, że znaczenie muzyki w domach rodzinnych większości badanych studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej jest małe. Wielu z nich przeszło ubogi okres akulturacji, na bazie którego trudno budować wysokie kompetencje muzyczne w formalnym nauczaniu muzyki w powszechnym i profesjonalnym szkolnictwie.

Wnioski i rekomendacje

Okres studiów tylko częściowo może zrekompensować braki mające początek w kulturze muzycznej rodziny. Powszechnie wiadomo, że kierunki pedagogiczne są sfeminizowane i wiele z absolwentek będzie w przyszłości nie tylko nauczycielkami, ale także matkami. Z tego względu w moim przekonaniu misją uniwersytetów kształcących pedagogów jest uświadamianie studentkom, jak doniosłą rolę pełnią rodzice w rozwoju muzycznym dziecka. W świetle badań należy wskazać, że istotne są nie tyle wybitne osiągnięcia muzyczne rodziców, nauczycieli, ile przede wszystkim pozytywny stosunek do muzyki, kierowanie na nią uwagi w codziennym życiu (Kamińska, 1997; Shuter, 1968). Na przykład ostatnio (2021) w telewizji można było śledzić relację z konkursu Chopinowskiego. Czy rodzic włączy taką relację chociaż na kilka minut, czy z pogardą lub obojętnością zmieni kanał telewizyjny? Wydaje się, że takie prozaiczne momenty decydują o postawie przyszłych pokoleń wobec kultury muzycznej.

Powszechne są badania na temat gotowości szkolnej dzieci w zakresie umiejętności matematycznych, w świetle niniejszego opracowania uważam, że powinny one obejmować także diagnozę gotowości szkolnej dzieci w zakresie edukacji muzycznej. Umożliwiłaby ona podjęcie ukierunkowanych działań rekompensujących braki wyniesione z domu rodzinnego. A tym samym istniałaby możliwość skuteczniejszego rozwoju potencjału muzycznego polskiego społeczeństwa.

Podjęcie badań na temat znaczenia muzyki w domach rodzinnych studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej może w praktyce przyczynić się do ogólnopolskiej dyskusji i zaproponowania *realnego modelu kształcenia muzycznego osób, które nie są i nie będą specjalistami w zakresie edukacji muzycznej*.

Bibliografia

Babby, E. (2013). *Podstawy badań społecznych*. Warszawa: PWN.

Bonna, B. (2016). *Zdolność i kompetencje muzyczne uczniów w młodszym wieku szkolnym*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

Burowska, Z., Kurcz, J., Wilk, A. (1994). *Krakowska koncepcja wychowania muzycznego w świetle przeprowadzonych badań*. Kraków: Akademia Muzyczna.

Dyląg, J. (1994). Kształcenie umiejętności dydaktycznych studentów do nauczania muzyki w klasach I–III szkoły podstawowej. W: Z. Burowska, J. Kurcz i A. Wilk (red.), *Krakowska koncepcja wychowania muzycznego w świetle przeprowadzonych badań* (ss. 67–71). Kraków: Akademia Muzyczna.

Dyląg, J. (1992). *Kształtowanie umiejętności dydaktycznych do nauczania muzyki w klasach I–III*. Niepublikowana praca doktorska. Katowice: Uniwersytet Śląski.

Frołowicz, E. (2012). *Aktywność muzyczna a zmiany rozwojowe dziecka: studium z obszaru wczesnoszkolnej edukacji muzycznej*. Gdańsk: Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki.

Gibbs, G. (2011). *Analizowanie danych jakościowych*. Warszawa: PWN.

Głowiński, M. (1993). Pytania zadawane muzyce, *Ruch muzyczny*, *3*, 6.

Gordon, E. E. (1997). *Umuzykalnianie niemowląt i małych dzieci: teoria i wskazówki praktyczne*. Kraków: Wydawnictwo „Zamiast Korepetycji".

Gordon, E. E. (2016). *Teoria uczenia się muzyki: niemowlęta i małe dzieci*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
Kamińska, B. (1997). *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży – ich poziom rozwój i uwarunkowania*, Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina.
Kataryńczuk-Mania, L. (2010). *Nauczyciel edukacji muzycznej we współczesnej rzeczywistości kulturalnej*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
Kofin, E. (2012). *Muzyka wokół nas: studium przeobrażeń recepcji muzyki w dobie elektronicznych środków jej przekazywania*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
Kołodziejski, M. (2011). *Koncepcja Edwina E. Gordona w powszechnej edukacji muzycznej*. Płock: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.
Lehmann, A. C, Sloboda, J. A., Woody, R. H. (2007). *Psychology for musicians*. Oxford: Oxford Univeristy Press.
Lewandowska, K. (1991). Środowisko rodzinne jako czynnik rozwój muzykalności dzieci w wieku przedszkolnym. W: K. Miklaszewski, M. Meyer-Borysewicz (red.), *Psychologia muzyki: problemy, zadania, perspektywy: materiały Międzynarodowego Seminarium Psychologów Muzyki, Radziejowice, 24–29 września 1990 roku* (ss. 324–335). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Muzycznej.
Ładyżyński, A., Piotrowska, M., Kasprzak, M. (2017). *Dom rodzinny w doświadczeniu (auto)biograficznym*. Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
Ławrowska, R. (2003). *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
Manturzewska M. (1990). Przebieg życia muzyka w świetle badań biograficznych. W: M. Manturzewska, H. Kotarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki* (ss. 305–327). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
Manturzewska, M. (1974). *Psychologiczne wyznaczniki powodzenia w studiach muzycznych*. Warszawa: Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego.
Sierszeńska-Leraczyk, M. (2012). Od czego zależy sukces w muzyce? W: E. Czerniawska (red.), *Muzyka i my: o różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka* (ss. 161–183). Warszawa: Difin.
Sloboda, J. (2002). *Umysł muzyczny*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina.
Shuter R. (1968), *The psychology of musical ability*. London: Methuen.
Szczyrba-Poroszewska, J. (2021). *Kompetencje muzyczne studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Niepublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. B. Muchackiej i dr A. Lasoty. Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny.
Szubertowska, E. (2002). *Muzyczna aktywność własna a świadoma percepcja muzyki młodzieży szkół średnich*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
Szulc, W. (2017). Dom rodzinny jako miejsce enkulturacji w wypowiedziach studentów różnych kierunków studiów i wybranych autobiografiach, łącznie z własną pt. „Kajros i arteterapia". W: A. Ładyżyński, M. Piotrowska, M. Kasprzak (red.), *Dom rodzinny w doświadczeniu (auto)biograficznym* (ss. 53-74). Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
Trzos, P. A. (2018). *Umiejętności audiacyjne uczniów na etapie edukacji wczesnoszkolnej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
Uchyła-Zroski, J. (2015). *Śpiew jako wartość osobowa dziecka: T. 1, Stałość i zmienność rozwoju myśli naukowej przełomu XX i XXI wieku*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
Weiner, A. (2010). *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszym wieku szkolnym: determinanty, zależności, perspektywy rozwoju*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
Wilk, A. (2004). *Problemat kompetencji muzyczno-pedagogicznych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i nauczycieli klas początkowych szkoły podstawowej w świetle prowadzonych badań w latach 1992–1999*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
Wilk, K. (2018). *Postulowane a rzeczywiste kompetencje muzyczne nauczycieli przedszkola: (na przykładzie województwa śląskiego)*. Niepublikowana praca doktorska. Katowice: Uniwersytet Śląski.
Wojciechowska, K. (2009). *Muzyka w edukacji wczesnoszkolnej a kompetencje nauczyciela*. Żary: Wydawnictwo Naukowe Łużyckiej Wyższej Szkoły Humanistycznej im. J. B. Solfy: Wydawnictwo Monogram.

DOI: 10.34616/wwr.2021.2.331.341

„Wychowanie w Rodzinie" t. XXV (2/2021)

nadesłany: 17.11.2021 r. – przyjęty: 20.12.2021 r.

Emilia OLEJNIK-KRUPA*

Sprawność językowa uczniów edukacji wczesnoszkolnej w ocenie rodziców. (Nie)formalne oczekiwania a rzeczywistość

Language skills of students in early childhood education, as assessed by parents. (In)formal expectations and reality

Abstrakt

Cel. Celem artykułu jest pokazanie pogłębionej analizy wymagań ministerialnych w zakresie edukacji polonistycznej na pierwszym etapie kształcenia w odniesieniu do rzeczywistego obrazu poziomów sprawności językowej uczniów, kończących edukację wczesnoszkolną oraz ocenę tych umiejętności z perspektywy rodziców.

Materiały i metody. W badaniach dokonano analizy i interpretacji ilościowej i jakościowej konstruowanych wypowiedzi na temat wyobrażeń przyszłości i ulubionych książek dzieci. Przeprowadzono również wywiady z rodzicami.

Wyniki. Ogólna ocena poziomu umiejętności językowych dzieci przez rodziców jest zaniżona. Widać także wyraźny rozdźwięk pomiędzy formalnymi oczekiwaniami a realnymi kompetencjami uczniów w obszarze językowym (15% osiąga wysoki poziom sprawności, 18 % niski poziom sprawności).

Wnioski. Ogólny obraz sprawności językowej dzieci ukazuje dysharmonię pomiędzy ministerialnymi oczekiwaniami a rzeczywistym obrazem kompetencji współczesnych dzieci. Fakt ten nie pozostaje obojętny dla praktyki pedagogicznej. Ocena poziomu rzeczywistych kompetencji językowych dzieci przez rodziców jest niewspółmierna do ich realnych umiejętności oraz z zasady zaniżona. Kwestia ta powinna stać się przedmiotem dyskusji

* **e-mail: emilia.olejnik-krupa@uwr.edu.pl**
Zakład Edukacji Wczesnoszkolnej i Przedszkolnej, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Wrocławski, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska
Department of Early School and Pre-School Pedagogy, Institute of Pedagogy, University of Wroclaw, Dawida 1, 50-527 Wroclaw, Poland
ORCID:0000-0001-8906-276

odnoszącej się do kwestii realnej współpracy nauczycieli z rodzicami, aby świadomość rodzicielska nie opierała się na intuicyjnej obserwacji postępów dziecka i rozumieniu procesu rozwojowego w sferze języka, lecz na realnej znajomości i rozumieniu wymagań edukacyjnych. Wszystko to przyczyni się do optymalizacji procesu wsparcia i kształcenia dzieci w obszarze językowym.

***Słowa kluczowe*:** edukacja wczesnoszkolna, uczniowie, sprawność językowa, rodzice.

Abstract
Aim. The article is aimed at a preliminary attempt to an in-depth analysis of ministerial requirements in the field of Polish language education at the first stage of education. This text presents the actual levels of language proficiency in children at the end of this stage of education, and its assessment from the parents' perspective.
Materials and methods. Quantitative and qualitative analysis and assessment of the statements on the vision of the future and children's favorite school readings have been made in the research. Parents were also interviewed.
Results. The overall assessment of the level of language skills of children by parents is underestimated. There is also a clear discrepancy between the formal expectations and the real competences of students in the linguistic area (15% achieve a high level of proficiency, 18% a low level of proficiency).
Conclusions. A general picture of the language disharmony of children, showing access to the ministerial expectations of students and the state of competences of contemporary children. This fact does not remain indifferent to pedagogical practice. Parents' assessment of the educational level of language competences of their children is disproportionate to their real skills and, as a result, it is underestimated. This issue is going to improve, writing about the issue of real cooperation with parents, according to the control of parents, it did not arise from the intuition having views on the development of learning and linguistic development in the sphere, but on the actual knowledge and content of teaching. Everything will contribute to the optimization of the process of supporting and educating children in the language area.

***Keywords*:** early school education, students, language skills, parents.

Wprowadzenie

Człowiek funkcjonuje w środowisku językowym od pierwszych chwil swojego życia – poznając je i aktywnie w nim uczestnicząc, słuchając i mówiąc, a potem także pisząc i czytając.

„W naszym przygotowaniu do życia społecznego znaczną rolę odgrywa edukacja, która przyczynia się do unifikacji procesu komunikowania. Owa unifikacja zachodzi już w pierwszych latach edukacji. Dzięki niej elementy językowych potrzeb społecznych wplatane są w ewolucyjnie kształtowane umiejętności odczytywania sygnałów pozajęzykowych, co w efekcie pozwala nam radzić sobie w życiu społecznym" (Siemieniecki, Siemieniecka, Nilsen, Bratland, 2010). Świadomość ta umacnia

więc przekonanie, że kształcenie językowe stanowi niezwykle istotny, niepodważalny i niezastąpiony filar kształcenia. Celem niniejszej analizy staje się więc diagnoza poziomu umiejętności językowych współczesnych uczniów edukacji wczesnoszkolnej i odpowiedź na pytanie, jakie są ich faktyczne kompetencje językowe, a jak oceniają tę sprawność rodzice.

Edukacja polonistyczna w edukacji wczesnoszkolnej. Obowiązujące regulacje

Szkoła, zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. poz. 356 oraz z 2018 r. poz. 1679), określa oczekiwane osiągnięcia w zakresie edukacji polonistycznej dzieci kończących edukację wczesnoszkolną. Wynika z niej jasno, że trzecioklasista powinien w różnych sytuacjach życiowych uważnie słuchać wypowiedzi innych osób, wymagających komunikacji i wzajemnego zrozumienia. Powinien okazywać szacunek osobie wypowiadającej się, słuchać z uwagą lektur i innych tekstów czytanych przez innych. Podobnie powinien zachowywać się także podczas uroczystości, koncertów, przedstawień, świąt narodowych i innych wydarzeń kulturalnych. Ważne jest również, aby przejawiał zachowania adekwatne do sytuacji, słuchał tekstów interpretowanych artystycznie, szukał własnych wzorców poprawnej artykulacji i interpretacji słownej w języku polskim.

W sytuacjach komunikacyjnych powinien słuchać i czekać na swoją kolej oraz panować nad chęcią nagłego wypowiadania się, szczególnie w momencie wskazywania tej potrzeby przez drugą osobę. Powinien dobierać stosowną formę komunikacji werbalnej, wyrażającą empatię i szacunek do rozmówcy oraz odpowiednie własne zachowanie. Ponadto powinien wykonywać zadania według usłyszanej instrukcji, a w sytuacji braku rozumienia formułować pytania dotyczące sytuacji zadaniowych, umożliwiające ich zrozumienie i realizację.

W zakresie mówienia kluczowe okazują się być umiejętności wypowiadania się płynnie, wyraziście, stosując adekwatne do sytuacji techniki języka mówionego: pauzy, zmianę intonacji, tempa i siły głosu. Sama wypowiedź dziecka, związana czy to z emocjami, doświadczeniami, zadaniem, sytuacjami szkolnymi, lekturą czy wydarzeniem kulturalnym, powinna mieć uporządkowaną i rozwiniętą formę (np. opowiadanie, sprawozdanie z własnej działalności). Dziecko powinno mieć także wykształconą zdolność korygowania własnych błędów. Omawiając treść przeczytanych tekstów i ilustracji,

uczeń powinien nadawać znaczenia i tytuły obrazom, a także fragmentom tekstów oraz recytować wiersze i krótkie teksty prozatorskie. Ponadto, do kluczowych umiejętności dziecka kończącego pierwszy etap edukacyjny powinno także należeć eksperymentowanie językowe, nadawanie znaczenia czynnościom i doświadczeniom poprzez twórczość, wyrażającą się w charakterystycznych dla siebie formach wypowiedzi.

W zakresie czytania kluczowa jest umiejętność czytania płynnego, poprawnego i wyrazistego na głos oraz cicho w skupieniu tekstów zbudowanych z wyrazów opracowanych w toku zajęć. W sferze czytania ze zrozumieniem, szczególnie istotna okazuje się być umiejętność wyodrębniania postaci i zdarzeń w utworach literackich oraz ustalania kolejności zdarzeń, określania ich wzajemnej zależności, odróżniania kwestii istotnych od mniej znaczących, postaci głównych i drugoplanowych. Ważne jest również to, aby uczeń potrafił, poza wskazaniem konkretnych cech bohatera, ocenić jego działanie i wskazać znaczące sytuacje, wydarzenia, zmieniające jego motywację i działanie. Dodatkowo powinien także potrafić określić nastrój utworu, wskazać elementy świata realnego i fikcyjnego. W zakresie pracy z tekstem ważne jest także wyszukiwanie w nim określonych fragmentów, spełniających konkretne kryteria, np. najpiękniejsze, trudne do zrozumienia, niezbędne do sformułowania odpowiedzi na pytania.

W okresie wczesnoszkolnym dziecko powinno także podejmować próby eksperymentowania, przekształcania tekstu i układania opowiadań twórczych, np. poprzez redagowanie dalszych losów bohatera itd.

Odręczne pismo dziecka powinno być czytelne, płynne. Dziecko powinno potrafić zapisać tekst w jednej linii oraz rozmieścić go prawidłowo na stronie zeszytu. Ponadto powinno sprawdzać napisany przez siebie tekst i dokonywać autokorekty. W zakresie pracy redakcyjnej uczeń kończący edukację wczesnoszkolną powinien potrafić:

– układać i zapisywać opowiadanie złożone z 6-10 poprawnych gramatycznie wypowiedzeń w ramach zagadnień opracowanych podczas zajęć,
– dokonywać opisu osoby, przedmiotu, elementu świata przyrody na podstawie własnych obserwacji i/lub lektury,
– redagować i zapisywać (także z wykorzystaniem aplikacji komputerowych) notatkę, życzenie, ogłoszenie, zaproszenie, podziękowanie, list.

Ważne jest także to, by absolwent pierwszego etapu edukacyjnego pisał z pamięci i ze słuchu, przestrzegając jednocześnie poprawności ortograficznej w wyrazach poznanych i opracowanych w toku zajęć, stosując poprawnie znaki interpunkcyjne na końcu zdania i przecinki przy wyliczaniu, zapisując poprawnie poznane i najczęściej stosowane skróty, w tym skróty matematyczne.

Uczeń powinien także porządkować wyrazy w kolejności alfabetycznej według pierwszej i drugiej litery, zapisywać poprawnie liczebniki oraz wybrane, poznane w trakcie zajęć, pojęcia dotyczące różnych dyscyplin naukowych, układać i zapisywać plan

wypowiedzi oraz kolejność zdarzeń. Na tym etapie edukacji powinien również nauczyć się rozpoznawać wyrazy o znaczeniu przeciwnym, wyrazy pokrewne i o znaczeniu bliskoznacznym, łączyć wyrazy w wypowiedzenia i poprawnie formułować zdania.

W zakresie kształcenia językowego kluczowa okazuje się być umiejętność wyróżniania zdań w wypowiedziach, w zdaniach – wyrazów, w wyrazach – samogłosek i spółgłosek, a także zdolność klasyfikacji i przekształceń zdań, rozróżniania i stosowania w poprawnej formie wybranych części mowy (rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki).

W kwestii samokształcenia za newralgiczne należy uznać podejmowanie prób zapisu nowych, samodzielnie poznanych wyrazów, sprawdzanie poprawności ich zapisu za pomocą słownika ortograficznego i różnych źródeł informacji, np. atlasów, czasopism dla dzieci, słowników i encyklopedii czy zasobów Internetu.

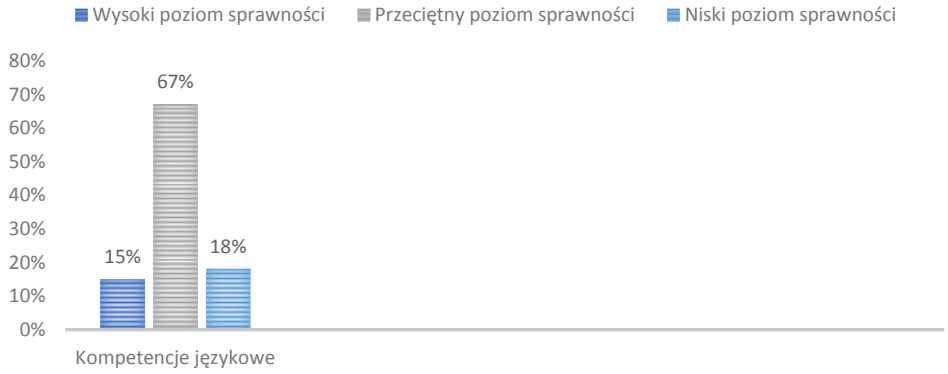
Ponadto, uczeń kończący edukację wczesnoszkolną, powinien mieć właściwy poziom motywacji do rozwijania własnych zainteresowań oraz wykorzystywać nabyte umiejętności do rozwiązywania problemów i eksploracji świata, dbając o własny rozwój i tworząc indywidualne strategie uczenia się (Dz. U. poz. 356 oraz z 2018 r. poz. 1679).

Obraz rzeczywisty sprawności językowej

W celu wyeksponowania poziomów sprawności językowej dzieci dokonałam klasyfikacji opartej zarówno na analizie ilościowej, jak i jakościowej ich wypowiedzi ustnych i pisemnych, odnoszących się do wyobrażeń przyszłości oraz prezentacji ulubionej książki. Następnie, już po opracowaniu danych, przeprowadziłam z wybranymi rodzicami wywiady, dotyczące oceny kompetencji i sprawności językowej ich dzieci, a skoncentrowane na problemie. Podczas analizy wypowiedzi uczniów za znaczące uznałam aspekty dotyczące zarówno treści, jak i budowy. Tym samym więc analizie poddałam następujące komponenty ustnych wypowiedzi dziecięcych: treść (płynność formułowania myśli i konstruktywnej oceny, logiczne powiązanie kolejnych wypowiedzeń, zdolność argumentacji) oraz formę, tj. strukturę składniową zdań i jej poprawność gramatyczną oraz artykulacyjną (wypowiedź ustna) lub ortograficzną (wypowiedź pisemna), bogactwo słownika (w tym także różnorodność użytych części mowy). Wszystkie te „komponenty" oceniłam w trzystopniowej skali, przy czym 0 identyfikowało poziom niski, 1 – poziom średni i 2 – poziom wysoki. Otrzymane wyniki zsumowałam, a potem przekształciłam (standaryzacja) na skalę stenową. Finalnie poszczególnym stenom przypisałam odpowiednie poziomy sprawności językowej i tak stenom 1-3 odpowiadał poziom niski, 4-7 poziom średni, natomiast 8-10 poziom wysoki.

Dzięki temu poznałam rzeczywisty obraz poziomów sprawności językowej uczniów w świetle ministerialnych wymagań edukacyjnych oraz zobaczyłam, jak oceniają te sprawności rodzice.

Ogólny obraz (Rysunek 1) wskazuje, że blisko 70% dzieci osiąga poziom przeciętny, zaś niski i wysoki są raczej wyrównane i wynoszą odpowiednio 18% i 15%.



Rysunek 1. Poziom sprawności językowej uczniów. Źródło: Wyniki badań własnych.

W badanej grupie wyższe poziomy sprawności językowej, tj. przeciętne i wysokie osiągają chłopcy (47%), natomiast porównywalne wyniki sprawności ma zaledwie 35% dziewczynek.

W tym kontekście wydaje się szczególnie istotne to, że znaczna liczba dzieci jako swoją ulubioną książkę wskazuje pozycję spoza kanonu lektur szkolnych. Mimo, że nie wszystkie dzieci sięgają po książkę samodzielnie, to jednak budujące jest, że – jak same twierdzą, a potwierdzają to także rodzice – „Przyzwyczailiśmy się do wieczornego czytania, także cieszę się, że moja córka jeszcze chce, żebym jej czytał", „[…] czytamy wieczorem, prawie codziennie".

W werbalizowanych obrazach przyszłości przenikają się rozmaite potrzeby dzieci, od potrzeby przynależności, poprzez potrzeby związane z pragnieniem przezwyciężenia poczucia alienacji, potrzeby estetyczne, poznawcze, aż do samorealizacji.

Wypowiedzi dzieci wyrażają ich emocje i z reguły mają dość logiczną, uporządkowaną formę. Ponadto, przepełnione są pauzami oraz tzw. przydźwiękami, np. „W Y moim Y przyszłym życiu YY chciałabym mieszkać ___YY w Los Angeles Y albo być jak takie Y Panie z __telewizji, takie żony YYY___ Hollywood. One YYY mają takie YYY, jakby to powiedzieć_____ bogate życie […]", „YY Ja w przyszłości YYY będę raczej kimś ważnym. YYY tego raczej bym chciał, bo ważni ludzie to są YYY po prostu ważni i mogą YYY coś ważnego YY zrobić dla ten___, dla kraju", „Nie mam, mam nie, takich pla…, planów, tylko mam, tylko___ takie inne jakby, YYY jakby te__ marzenia", „Mogłabym ___ być taką ___kobietą, co ma _taki fajny ____dom, dom z __ basenem, czy jakiś taki".

Dzieci z łatwością formułują pytania, których celem jest pozyskanie wyjaśnień dotyczących treści formułowanej wypowiedzi („Czy mam opowiadać takie rzeczy? Mogę napisać o lekturze?") oraz stałe utwierdzanie się w słuszności formułowanych przez siebie zdań (tu następuje wzmożenie). To nastawienie na informację zwrotną, choć powinno przyczyniać się do intensyfikacji i poprawy komunikacji międzyludzkiej, jest tu tak silne, że paradoksalnie należy rozpatrywać je w kategorii czynnika hamującego sam proces redagowania wypowiedzi z powodu presji oceny. Stałe upewnianie się o słuszności własnej opinii pokazuje ogólną tendencję i świadomość dzieci o podleganiu ustawicznej kontroli. Konsekwencje tej sytuacji znajdują oczywiście odzwierciedlenie w hamowaniu procesu spontanicznego wypowiadania się uczniów i wpływają znacząco na obniżenie ogólnego poziomu tej sprawności „Nie lubię za bardzo mówić takich rzeczy", „Dobrze? Dobrze mówię", „Co ja mam dokładnie napisać?". Mimo to, rodzice zdają się nie zauważać tej zależności, a wręcz przeciwnie – podkreślają, że „Moje dziecko się dopytuje, bo nie chce zrobić błędu... To chyba dobrze, że pyta. Kto pyta nie błądzi". Można mówić o pewnej korelacji poglądów rodziców z postawami dzieci. Idąc dalej w kwestii oceny postaw rodzicielskich wobec zjawiska braku ufności dzieci we własne kompetencje, można z dużym prawdopodobieństwem sformułować wniosek, że źródłem dziecięcej niepewności jest doświadczenie zdobyte w rodzinie generacyjnej lub w przestrzeni szkolnej.

Mimo, że rozwój systemu fonologicznego powinien na tym etapie życia dziecka wyrażać się w automatyzacji prawidłowej artykulacji wszystkich głosek języka polskiego, to jednak – jak pokazują wyniki badań – blisko 30% badanych trzecioklasistów (z czego 60% stanowią chłopcy) wciąż deformuje substancję foniczną w płaszczyźnie segmentalnej. Najczęściej dochodzi tu do deformacji dźwięków oraz substytucji, polegającej na zastępowaniu trudniejszych głosek łatwiejszymi artykulacyjnie w sytuacjach braku kontroli (mowa spontaniczna), natomiast gdy dzieci koncentrują się na procesie artykulacyjnym wyraźnie słyszalne okazuje się prawidłowe brzmienie głosek (oznacza to bliską finalizację procesu terapeutycznego).

W badanych grupie najczęstszym zaburzeniem artykulacji jest sygmatyzm właściwy, rzadziej rotacyzm. Co jednak niezwykle ważne – wszystkie dzieci, borykające się z problemami natury artykulacyjnej, uczestniczą w terapii wad wymowy. Podobnie w terapii logopedycznej bierze udział dziewczynka ze zdiagnozowanym zaburzeniem rozwoju (autyzm). „Moje dziecko od kilku lat uczęszcza do logopedy, jak również do ortodonty. Jej wada jest po prostu wynikiem wady zgryzu", „Terapię logopedyczną zaczęliśmy bardzo szybko, jeszcze w przedszkolu, zaraz jakoś w pierwszym roku..." – podkreślają świadomi trudności własnych dzieci rodzice. O ile w kwestii zdiagnozowanych wad wymowy rodzice mają wysoką świadomość, to jednak w kwestii znajomości naturalnie zachodzących procesów fonetycznych zdają się albo nie być ich świadomi, albo negują potrzebę troski o tę stronę wypowiedzi. Wyraźnie słyszalne

w tej grupie błędy, charakteryzujące się wymową niezgodną z normą ortofoniczną, przejawiają się w formie przeróżnych zniekształceń, np. wymowa „ą" w wygłosie wyrazów, w postaci tzw. dyftongu, np. [„kupiom"], [„mieszkajom"], hiperpoprawna wymowa samogłoski nosowej „ę" na końcu wyrazów, takich jak: „mogę", „się", „zarobię", „będę", „kupię", „rodzinę", „dostanę", „chcę", „zrobię", „lubię", denazalizacja „ę" przed „ł", błędna wymowa samogłosek nosowych w śródgłosie wyrazów przed spółgłoskami zwarto-wybuchowymi, które nie spotykają się z korygującymi reakcjami rodziców. Zdarzają się także zamiany i przestawienia pojedynczych spółgłosek, ale także uproszczenia grup spółgłoskowych oraz opuszczanie spółgłosek wygłosowych w połączeniach międzywyrazowych. Trudność sprawia także prawidłowe akcentowanie wyrazów i wymowa obcojęzycznych nazw własnych, np. Louis Vuitton [„luisę witem"], Lamborghini [„lambordżyni"]. Zdarza się także, że wymowa ma charakter doliterowy, tj. ściśle oparty na zapisie ortograficznym (ten sposób wymowy u jednego z badanych dzieci koreluje z charakterystyczną wymową matki).

Wymienione odstępstwa od normy fonetycznej w opinii rodziców są wynikiem tego, że: „Język polski jest wyjątkowo trudny i mało kto, a właściwie chyba nie ma takich ludzi, którzy nie popełnialiby błędów", „Szczerze mówiąc nawet nie wiedziałam, że to się traktuje jako błędy. Muszę się posłuchać, jak mówię", „Bez przesady. Takie detale wymowy nie są najważniejsze".

Zgodnie z wytycznymi ministerialnymi odręczne pismo dziecka powinno być czytelne, płynne, jednak w analizowanych pracach obserwuje się liczne uchybienia w tym obszarze. Estetyka zapisu, kształt liter, sposób ich łączenia, a nawet zdolność prawidłowego rozmieszczania tekstu na stronie sprawiają sporo trudności. W konsekwencji prace nie są staranne, a sam zapis bywa incydentalnie nieczytelny. Ewidentnie pisanie z pamięci z równoczesnym przestrzeganiem poprawności ortograficznej oraz interpunkcyjnej (zwłaszcza na końcu zdania oraz przecinków przy wyliczaniu) sprawia dzieciom wiele trudności. Sama strona techniczna zapisu budzi wśród badanych rodziców skrajne postawy – z jednej strony są tacy, dla których ten aspekt zdaje się nie mieć znaczenia „Mnóstwo ludzi pisze niewyraźnie" – podkreśla jeden z ojców, z drugiej – tacy, dla których niska czytelność czy też niestaranność zapisu stanowią realny problem edukacyjny dziecka: „Nie podoba mi się to jak on pisze. Czasami kilka razy przepisuje zadanie domowe, bo jak się nie nauczy czytelnie pisać, to w starszych klasach będzie dramat", „Dla mnie to jest nie do pomyślenia, żeby tak «bazgrać». Mam nadzieję, że się poprawi, bo w starszych klasach nikt nie będzie rozszyfrowywał, co jest napisane na sprawdzianach, albo co gorzej na egzaminach".

Za wysoce niepokojące należy uznać incydentalne, jak się okazuje, podejmowanie przez dzieci (przeciętny i wysoki poziom sprawności językowej) prób samokształcenia, wyrażających się w samokontroli poprawności zapisu wyrazów z trudnościami ortograficznymi. Otóż, jak pokazują wyniki badań, tylko dwoje dzieci przed rozpo-

częciem pracy zapytało o możliwość korzystania ze słownika. Rodzice tłumaczą to mechanizmem modelowania: „Często, gdy mnie pyta o jakiś zapis, a ja nie jestem pewny, szukam w Internecie, w słowniku, jak to się pisze", „Moje dziecko nauczyło się od Pani [nauczycielki] w szkole, że jak czegoś nie jest pewne, powinno sprawdzić w słowniku. To procentuje".

Oczywistym jest, że efektywność pisemnego porozumiewania się wiąże się w sposób bezpośredni z jakością komunikatów, które jak najrzetelniej powinny odzwierciedlać realne intencje i myśli autora. Aby było to wykonalne niezbędny jest – poza znajomością reguł kombinowania słów – odpowiedni ich zasób. Uczniowie z dużą łatwością używają wyrazów o znaczeniu przeciwnym, trudniej im jednak unikać powtórzeń (brakuje im znajomości synonimów). „Obchodzą" tę trudność używając zaimków. Ogólnie, wypowiedzi dzieci mają często charakter wyliczeniowy, związany z nadużywaniem spójnika współrzędnego „i". Rzadziej, ale też dość często, dzieci używają w konstrukcjach zdaniowych spójnika hipotaktycznego „bo". Dodatkowo, nie zawsze prawidłowo, odmieniają wyrazy i scalają je w wypowiedzenia. Oczywiście, liczba błędów wzrasta u dzieci z niższymi kompetencjami, jednak pojawiają się one także w pracach dzieci osiągających wyższe poziomy sprawności.

Zarówno w wypowiedziach pisemnych, jak i ustnych liczba rzeczowników konkretnych przeważa nad liczbą rzeczowników abstrakcyjnych, jest to jednak zjawisko naturalne, związane z etapem rozwojowym (stadium operacji konkretnych). Liczne są także czasowniki czynnościowe oraz posiłkowe. Przymiotniki i przysłówki mają najczęściej charakter stopniowalny, stosowane są w celu obrazowania dziecięcych pragnień oraz sądów.

W wypowiedziach dzieci z niskim poziomem sprawności znajduje się także partykuła życząca „oby" w zdaniach typu: „Oby tak się stało" „Oby tylko mi się to udało", u dzieci ze średnim poziomem sprawności spotykana jest natomiast partykuła ograniczająca: „Tylko takie mam plany", „Tylko nie wiem, co mam robić". Ze względu na tematykę wypowiedzi najpopularniejsza jest jednak partykuła przypuszczająca „chyba".

Ocena sprawności werbalnej z perspektywy rodziców jest znacznie wyższa niż umiejętności redagowania wypowiedzi pisemnych: „Moje dziecko potrafi pięknie mówić. Właściwie od małego opowiada bajki bez najmniejszego problemu, ale jak ma coś napisać, zredagować dłuższą wypowiedź, jest zdecydowanie trudniej", „Szczerze mówiąc trudno mi oceniać zdolności językowe mojego dziecka, ale jak patrzę na siebie, to widzę, że ja w okresie szkolnym radziłam sobie zdecydowanie lepiej. My w tych początkowych klasach pisaliśmy prawdziwe wypracowania, a moje dziecko kilka zdań układa pół dnia, jak za karę. Ja pisałam pamiętnik, bo mi się chciało samej dla siebie, układałam «wiersze», a moje dziecko liczy, ile zdań ma napisać i ani słowa więcej". Próba uzyskania odpowiedzi na pytanie, dlaczego tak jest sprowadza się do refleksji matki: „Wydaje mi się, że nasze dzieci od początku są uczone jak «wstrzelić

się» w klucz odpowiedzi, co ogranicza naturalną ekspresję. […] Zabawki nie stymulują wyobraźni […]".

Trudno polemizować z obserwacjami, które sprowadzają się do wniosku, że ograniczone wyzwania intelektualne i brak realnych kontaktów międzyludzkich rzutują na sprawność wypowiedzi. Oczywistym jest także fakt, że w zakresie wypowiedzi ustnej wyraźnie zarysowują się odmienne standardy poprawności, bo synchroniczność mowy i myślenia rodzi konsekwencje, dotyczące nie tylko zaburzenia w zakresie spójności semantyczno-syntaktycznej wypowiedzi, ale także sprawia, że wzrasta liczba krótszych lub dłuższych pauz, wtrąceń, powtórzeń, potocyzmów, argotyzmów „[…] zostanę gliną", a także ekspresywizmów w postaci zdrobnień „domek", „córeczkę" lub mających charakter ironiczny.

Warto zwrócić uwagę na fakt, że ogólna ocena poziomów sprawności językowej dzieci przez rodziców, bez względu na rzeczywiste umiejętności ich dzieci, jest z reguły zaniżona. Tylko nieliczni – i raczej dotyczy to rodziców uczniów o ponadprzeciętnych umiejętnościach – oceniają swoje dzieci na bardzo dobrym poziomie. Można więc mówić o ogólnej tendencji do postrzegania sprawności dziecka w tym obszarze jako wymagającej stymulacji i poprawy, bez względu na stan faktyczny. Wielu rodziców nie wini jednak za ten stan siebie jako osób odpowiedzialnych za proces kształcenia dzieci, nie obarcza tą odpowiedzialnością nauczycieli, ale wskazuje na nieprawidłowości, błędy w zakresie ogólnej organizacji edukacji szkolnej na poziomie ministerialnym. Spojrzenie na stawiane dziecku wymagania, określone w podstawie programowej wszystkich biorących udział w badaniu, sprowadza się do stwierdzenia, że wymagania są „absurdalne", „nieosiągalne", „przesadzone", „odrealnione": „Ktoś kto formułował te zapisy nie ma pojęcia jak funkcjonuje dziecko", „Sam nie potrafię wszystkiego, co tam jest napisane, a jakoś skończyłem studia", „Coś tu jest bardzo nie tak, jak być powinno, jakie dziecko jest w stanie to osiągnąć? To jakieś nieporozumienie. To znaczy, że z moim dzieckiem jest gorzej niż myślałem?" – oburzają się rodzice.

Konkluzje

Ogólny obraz sprawności językowej dzieci pokazuje realny rozdźwięk pomiędzy oczekiwaniami ministerialnymi a rzeczywistym obrazem kompetencji współczesnych dzieci na poziomie powyżej 30%, z czego 15% stanowią dzieci osiągające zdecydowanie ponadprzeciętną sprawność, zaś 18 % to dzieci, które nie są w stanie osiągnąć optymalnego poziomu tej sprawności. Dotyczy to zwłaszcza zdolności artykulacyjnych, ale również umiejętności pisania, zarówno w aspekcie redakcyjnym, ortograficznym, jak i graficznym.

Niestety, działanie wielu obiektywnych czynników oraz kontekstów społeczno-kulturowych nie sprzyja współczesnej kulturze języka, który to jako zjawisko społeczne, generowane przez społeczeństwo paradoksalnie realizuje się poprzez jednostkowego człowieka. Wszystko to sprawia, że koniecznością staje się przeniesienie punktu ciężkości z rodziców czy też nauczycieli, jako nadawców komunikatów, na dzieci i uprawomocnienie ich w procesie otwartego dialogu.

Konieczne jest także zwrócenie uwagi na likwidację bariery systemowej związanej z ocenianiem wypowiedzi uczniów, stwarzając im tym samym optymalne warunki do konstruowania wypowiedzi, zgodnie z ich naturalnym językiem. Wsparcie w tym zakresie wymaga zmian nie tylko w świadomości nauczycieli, ale także rodziców, w ogólnym postrzeganiu procesu wychowania i kształcenia, stając się wyzwaniem i motywatorem zmian polskiej rodziny i szkoły, jako domu i szkoły dialogu. Wyniki tych badań należy traktować jako istotny sygnał do reform procesu kształcenia i wychowania, a ich implikacje praktyczne należy uczynić punktem zwrotnym i traktować jako oś ideową nowatorskiej organizacji zajęć zintegrowanych.

Dodatkowo – ogólna, nieadekwatna, z reguły zaniżona ocena poziomu rzeczywistych kompetencji językowych dzieci przez rodziców powinna stać się przedmiotem dyskusji dotyczącej realnej współpracy nauczycieli z rodzicami, by świadomość rodzicielska nie opierała się na intuicyjnej obserwacji postępów dziecka i analizie porównawczej z własnym procesem kształcenia, lecz na realnej znajomości i rozumieniu wymagań edukacyjnych. Tylko tak budowana świadomość ma szansę stać się fundamentem realnego zaangażowania oraz budzenia motywacji rodziców do stymulacji i wsparcia rozwoju dziecka w obszarach, które tego wymagają.

Bibliografia

Siemieniecki, B., Siemieniecka, D., Nilsen, H., Bratland, E. (2010). *Język nowej komunikacji*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. poz. 356 oraz z 2018 r. poz. 1679).

Alfabetyczny spis Autorów

Authors in alphabetical order

BUDAJCZAK Marek, dr hab., prof. UAM
e-mail: marek.budajczak@amu.edu.pl
Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska
Faculty of Educational Studies, Adam Mickiewicz University in Poznan, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznan, Poland
ORCID: 0000-0001-9126-6207

CWOJDZIŃSKA Anna, dr
e-mail: cwojdzinska@gmail.com
ORCID: 0000-0003-4877-6134

CZECHOWSKA-BIELUGA Marta, dr hab.
e-mail: marta.czechowska-bieluga@mail.umcs.pl
Katedra Pedagogiki Społecznej, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet M. Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Plac M. Curie-Skłodowskiej 5, 20-031 Lublin, Polska
Department of Social Pedagogy, University of Maria Curie-Sklodowska, M. Curie-Sklodowskiej Square 5, 20-031 Lublin, Poland
ORCID: 0000-0003-3560-2629

CZEPCZARZ Agata
e-mail: aczepczarz@tlen.pl
Wydział Lekarski Uniwersytetu Opolskiego Collegium Medicum w Opolu, Oleska 48, 45-052, Polska
Faculty of Medicine, University of Opole Collegium Medicum, University of Opole, Oleska 48, 45-052, Poland
ORCID: 0000-0003-0870-7986

CZEPCZARZ Jarosław, dr
e-mail: jczepczarz@tlen.pl
Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, Niedziałkowskiego 18, 46-020 Opole, Polska
Higher School of Management and Administration in Opole, Niedzialkowskiego 18, 46-020 Opole, Poland
ORCID: 0000-0002-9307-2438

FORECKA –WAŚKO Katarzyna, dr
e-mail: kforecka@amu.edu.pl
Laboratorium Edukacji Muzycznej, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wieniawskiego 1, 61-712 Poznań, Polska
Music Education Laboratory, Educational Studies Department, Adam Mickiewicz University in Poznan, Wieniawskiego 1, 61-712 Poznan, Poland
ORCID: 0000-0001-8133-5512

GRZESIAK Emilia, dr
e-mail: emilia.szymczak@amu.edu.pl
Zakład Edukacji Wielokulturowej i Badań nad Nierównościami Społecznymi, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska
Department of Multicultural Education and Research on Social Inequalities, Faculty of Educational Studies, Adam Mickiewicz University in Poznan ,Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznan, Poland
ORCID: 0000-0001-5667-4600

GUZY-STEINKE Halina, dr hab. prof. UKW
e-mail: h.guzy14@ukw.edu.pl
Katedra Pedagogiki Społecznej, Wydział Pedagogiki, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Chodkiewicza 30, 85-474 Bydgoszcz, Polska
Department of Social Pedagogy, Faculty of Pedagogy, Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz, Chodkiewicza 30, 85-474 Bydgoszcz, Poland
ORCID: 0000-0001-8808-957X

KMITA-ZANIEWSKA Katarzyna, dr
e-mail: kmita.zaniewska@ug.edu.pl
Zakład Teorii Wychowania i Pedagogiki Opiekuńczej, Wydział Nauk Społecznych Uniwersytet Gdański, Bażyńskiego 4, 80-309 Gdańsk, Polska
Division of Theory of Education and Pedagogy of Care, Faculty of Social Sciences, University of Gdansk, Bazynskiego 4, 80-309 Gdansk, Poland
ORCID: 0000-0002-5802-6321

KOSSEWSKA Joanna, dr
e-mail: joanna.kossewska@up.krakow.pl
Instytut Pedagogiki Specjalnej, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Ingardena 4, 30-060 Kraków, Polska
Institute of Special Education, Pedagogical University of Krakow, Ingardena 4, 30-060 Krakow, Poland
ORCID: 0000-0002-8156-6764

KOWALSKI Mirosław, dr hab., prof. UZ
e-mail: M.Kowalski@ipp.uz.zgora.pl
Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Zielonogórski, Licealna 9, 65-417 Zielona Góra, Polska
Faculty of Social Sciences, Institute of Pedagogy, University of Zielona Gora, Licealna 9, 65-417 Zielona Gora, Poland
ORCID: 0000-0003-2960-8258

KOZŁOWSKA Agnieszka, dr
e-mail: agnes@amu.edu.pl
Zakład Podstaw Wychowania i Opieki, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wieniawskiego 1, 61-001 Poznań, Polska
Department of Fundamentals of Education and Care, Faculty of Educational Studies, Adam Mickiewicz University in Poznan, Wieniawskiego 1, 61-001 Poznan, Poland
ORCID: 0000-0002-7614-6095

KRAKOWIAK Małgorzata, mgr
e-mail: malgorzata.krakowiak@now.uni.lodz.pl
Katedra Historii Wychowania i Pedeutologii, Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki, Pomorska 46/48, 91-408 Lodź, Polska
Department of the History of Education and Pedeutology, Faculty of Educational Sciences, University of Lodz., Pomorska 46/48, 91-408 Lodz, Poland
ORCID: 0000-0001-5724-301X

KWIATKOWSKI Piotr, dr hab.
e-mail: piotr.kwiatkowski@uwr.edu.pl
Zakład Profilaktyki i Resocjalizacji, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Wrocławski, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska
Department of Prevention and Rehabilitation, Institute of Pedagogy, University of Wroclaw, Dawida 1, 50-527 Wroclaw, Poland
ORCID: 0000-0002-4283-0278

LEWICKA–ZELENT Agnieszka, dr hab., prof. UMCS
e-mail: agnieszka.lewicka-zelent@mail.umcs.pl
Katedra Pedagogiki Społecznej, Uniwersytet M. Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Plac M. Curie-Skłodowskiej 5, 20-031 Lublin, Polska
Department of Social Pedagogy, University of Maria Curie-Sklodowska, M. Curie-Sklodowskiej Square 5, 20-031 Lublin, Poland
ORCID: 0000-0002-6967-8966

LIGUS Rozalia, dr
e-mail: rozalia.ligus@uwr.edu.pl
Zakład Edukacji Dorosłych i Studiów Kulturowych, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Wrocławski, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska
Department of Adult Education and Cultural Studies, Institute of Pedagogy, University of Wroclaw, Dawida 1, 50-527 Wroclaw, Poland
ORCID: 0000-0003-0418-7346

MARCINIAK Mateusz, dr
e-mail: mateusz.marciniak@amu.edu.pl
Pracownia Pedagogiki Szkolnej, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska
School Pedagogy Research Unit, Faculty of Educational Studies, Adam Mickiewicz University in Poznan, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznan, Poland
ORCID: 0000-0002-7131-626X

OLEJNIK–KRUPA Emilia, dr
e-mail: emilia.olejnik-krupa@uwr.edu.pl
Zakład Edukacji Wczesnoszkolnej i Przedszkolnej, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Wrocławski, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska
Department of Early School and Pre-School Pedagogy, Institute of Pedagogy, University of Wroclaw, Dawida 1, 50-527 Wroclaw, Poland
ORCID:0000-0001-8906-276

PAWŁOWSKA Beata dr hab., prof. UŁ
e-mail: pawlowskabeata@tlen.pl
II Klinika Psychiatrii i Rehabilitacji Psychiatrycznej, I Wydział Lekarsko-Dentystyczny, Uniwersytet Medyczny w Lublinie, Głuska 1, 20-439 Lublin, Polska
Department of Psychiatry and Psychiatric Rehabilitation, 1st Faculty of Medicine with Dentistry Division, Medical University of Lublin, Gluska 1, 20-439 Lublin, Poland
ORCID: 0000-0003-3520-0187

PŁOSZAJ Małgorzata, mgr
e-mail: malgorzata.ploszaj@up.krakow.pl
Instytut Psychologii, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Podchorążych 2, 33-332 Kraków, Polska
Institute of Psychology, Pedagogical University of Krakow, Podchorazych 2, 33-332 Krakow, Poland
ORCID: 0000-0003-1277-8138

RATAJCZAK, Łukasz P., dr
e-mail: ratay@amu.edu.pl
Zakład Podstaw Wychowania i Opieki, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wieniawskiego 1, 61-001 Poznań, Polska
Department of Fundamentals of Education and Care, Faculty of Educational Studies, Adam Mickiewicz University in Poznan, Wieniawskiego 1, 61-001 Poznan, Poland
ORCID: 0000-0001-7889-1200

RUTA Adam, dr
e-mail: adam.ruta@urk.edu.pl
Biblioteka Główna Uniwersytetu Rolniczego im. Hugona Kołłątaja w Krakowie, Mickiewicza 24/28, 30-059 Kraków, Polska
Main Library of the Agricultural University of Hugo Kollataj in Krakow, Mickiewicza 24/28, 30-059 Krakow, Poland
ORCID: 0000-0001-7034-6312

SOBCZAK Sławomir, dr hab., prof. UPH
e-mail: slawomir.sobczak@uph.edu.pl
Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny, Konarskiego 2, 08-110 Siedlce, Polska
Institute of Pedagogy, Faculty of Social Sciences, University of Natural Sciences and Humanities, Konarskiego 2, 08-110 Siedlce, Poland
ORCID: 0000-0001-5215-0607

SZAFRAN Joanna, dr
e-mail: jszafran@amu.edu.pl
Zakład Polityki Oświatowej i Edukacji Obywatelskiej, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wieniawskiego 1, 61-712 Poznań, Polska
Department of Educational Policy and Civic Education, Faculty of Educational Studies, University of Adama Mickiewicz in Poznan, Wieniawskiego 1, 61-712 Poznan, Poland
ORCID: 0000-0001-5646-7118

SZCZYRBA–POROSZEWSKA Joanna, dr
e-mail: joanna.szczyrba-poroszewska@up.krakow.pl
Katedra Projektów Edukacyjnych i Artystycznych, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, R. Ingardena 4, 30-060 Kraków, Polska
Department of Educational and Artistic Projects, Institute of Pedagogy, Pedagogical University of KEN in Krakow, R. Ingardena 4, 30-060 Krakow, Poland
ORCID: 0000-0003-1740-2113

ŚLĘCZKA Ryszard, dr hab., prof. UP
e-mail: ryszard.sleczka@up.krakow.pl
Katedra Historii Oświaty i Wychowania, Instytut Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Podchorążych 2, 30-084 Krakow, Polska
Department of History of Education and Upbringing, Institute of Preschool and School Pedagogy, Pedagogical University of Krakow, Podchorazych 2, 30-084 Krakow, Poland
ORCID: 0000-0002-1701-2767

ŚWIERCZYŃSKA Justyna, dr
e-mail: j_swierczynska@wp.pl
Instytut Psychologii, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Krakowska 11, 25-029 Kielce, Polska
Department of Psychology, Faculty of Pedagogy and Psychology, Jan Kochanowski University in Kielce, Krakowska 11, 25-029 Kielce, Poland
ORCID: 0000-0002-9890-0677

ZACHARUK Tamara, dr hab., prof. UPH
e-mail: tamara.zacharuk@uph.edu.pl
Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny, Konarskiego 2, 08-110 Siedlce, Polska
Institute of Pedagogy, Faculty of Social Sciences, University of Natural Sciences and Humanities, Konarskiego 2, 08-110 Siedlce, Poland
ORCID: 0000-0001-7306-5436

Indeks osobowy

Index

A

A. Ch. 18, 22
A. Lub. 20–22
A. Z. 20, 22, 237
Abbeduto Leonard 241, 253
Ablewicz Krystyna 130–132, 137, 138
Abrahams Darcy 167, 171
Abramson Paul 163, 171
Acosta Diego Bauloz 309, 318
Adamson Lauren. 272
Adema Willem 294, 302
Ade-Ridder Linda 163, 168
Agnew Linda. 268
Ahmadabadi Zohre 237
Ahmed Helal Uddin 254
Akiva Tom 260, 268
Akkerman Rhonda 261, 267
Alessandri Michael 255
Alexander Charlene 83, 161, 171, 197
Alexopoulos Evangelos 269
Al-Krenawi Alean 166, 168
Almerigi Jason 177, 192
Almon Joan 96
Alosaimi Wijdan 253
Al-SherifInt Etmad 253
Al-Towairqi Wed. 241, 253
Al-Zaidi Suzan 253
Anderson Angelika 260, 268
Anderson Harlene 283, 285
Andronicos Nicholas 260, 268
Andrzejewska Jolanta 92, 95
Anthony Michael 156, 161, 168
Antonovsky Aaron . . . . . 176, 191, 240, 243, ... 245, 253, 254
Aoyama Michiko 270
Appelt Karolina. 142, 145, 150, 169
Applegate Brooks 164, 169
Arabia Jaqueline 267
Arabkheradmand Ali. 307, 308, 316, 318
Arango-Lasprilla Juan Carlos 261, 267
Arel Sari 260, 268
Argumedes Melena 241, 253
Argyle Michael 198, 217
Aron Arthur. 183, 191
Aron Elaine 183, 191
Aronson Elliot 318
Aronson Vera 167, 171
Arroyo-Anlló Eva 267
Artemiadis Artemios 269
Asnaani Anu 270
Assmann Jan 122
Augustyn Marilyn 269

B

Babby Earl 324, 329
Bachtin Michaił. 114, 122
Baggini Julian 54, 69
Bahrami Hossein Samadi 318
Baio Jon 259, 267
Baker Bruce 266, 268
Baker Lindsey 146, 150
Baker-Ericzén Mary 266
Balawejder Edward 45, 50
Banasiak Anna 259, 268
Barański Jarosław 221, 236
Barbaro de Bogdan 138, 280, 285
Barker Michael 272
Barnes Lisa 151

Barnett Linda 163, 168
Barnhart David 170
Barrada Amr 261, 268
Bartusiak Irena 45, 50
Baryła-Matejczuk Monika 183, 191
Bauloz Céline 309, 318
Bauman Zygmunt 274, 285
Bauminger Nirit 259, 271
Baumrind Diana . . . . . .178, 191, 198, 200, ... 215, 217
Bawalsah Joseph 260, 268
Baxter Christine 251, 253
Beardslee William. 260, 261
Bearss Karen. 260, 270
Beck Aaron 261, 268
Beck Gary 167, 170
Becker Andreas. 247, 253
Becker Bronwyn 175, 192
Bedesem Peña 260, 270
Bee Helen 145, 150
Bee Lawrence 167, 171
Beerkens Maarja 320
Beidel Deborah 259, 271
Bekhet Abir 242, 243, 251–253, 259, 268
Bem Sandra. 293, 302
Bemis Judith 261, 268
Benn Rita 260, 268
Bennett David 144, 151
Benson Paul 241, 242, 251–253
Bentler Peter 167, 168, 170
Berger Peter. 276, 285
Berscheid Ellen 167, 169
Bertaux Daniel 122, 125
Besançon Barbara 320
Bezstronny 18, 22
Biele-Brzeźnicy. 22, 23
Bierówka Joanna 129, 138
Bilewicz-Kuźnia Barbara 86, 92, 95
Binfet John-Tyler . . . 219–222, 224, 228, 236
Birchler Gary 163, 168
Bissoli Cesare 43, 50
Bitsika Vicki 260, 268
Blacher Jan 266, 268
Blanton Priscilla 159, 171
Blazer John 167, 168
Blenkinsop Heather. 101, 122
Blizki. 18, 22
Blumberg Stephen. 259, 272
Blumenthal Heidemarie 151
Błachnio Jan Ryszard 141, 142, 150
Błoński Krzysztof 143, 153
Bochnia Jan. 17, 18, 22
Bogacki Piotr 151
Boguszewski Rafał 143, 150, 292, 302
Bojanowska Agata 124
Bonna Beata 322, 328, 329
Booth Alan 162, 167, 168
Borkowski A. 17, 22
Borucka Anna 175, 176, 191
Borucki Zenon 181, 191
Boski Paweł 122, 124
Bourdieu Pierre 196, 217
Bowers Clint 260, 269
Bowers Edmond 177, 192
Bowles Hugo. 307, 319
Bowman Bill. 245, 253
Boyd Brian 260, 270
Boyle Coleen 272
Brandisauskiene Agne 92, 95
Brannock Rebecca Groves 164, 168
Bratland Erik 332, 341
Braun-Gałkowska Maria 145, 150
Brayne Carol. 151
Bredikyte Milda 92, 95, 97
Brennenstuhl Sarah. 153
Brice Mary 73, 79
Bristol Marie. 260, 268
Brookman-Frazee Lauren 266, 268
Brown Robert 308, 316, 318
Brown Tony. 254, 269
Brubaker Timothy. 159, 168
Brunello Giorgio. 146, 149, 150
Bryant Chalandra 166, 169
Bryła Paweł . . . 307, 308, 310–312, 315–319
Bryson Susan 259, 272
Brzezińska Anna . . . 88, 95, 97, 150, 165, 169
Brzeziński Jerzy 217, 267, 268
Budrowska Bogusława 293, 304
Burbine Tracy 260, 269
Burchinal Lee 160, 169
Burgess Ernest. 160, 169
Burkot Irena 36, 38
Burn Katherine 145, 150
Burowska Zofia. 322, 329
Butler Andrew. 261, 268
Butler Robert 150
Buunk Bram 170

C

Cabral Howard 260, 261
Cachia Renee 260, 268
Cai Yandong 271
Campbell James 162, 169
Cappeliez Philippe 170
Carlotti Paolo 43, 50
Carson Doyle 170
Carter Alice Sarah . . .167, 242, 243, 251–254, ... 259, 269
Case Laura 269, 272
Caughlin John 170
Chachaj Angelika 254
Chapman Jason 261, 268
Chason Karen 167, 169
Chatys Żaneta 151
Chen Ning 269
Cheney Paul 285
Chmielnicka-Kuter Elżbieta . . . 164, 165, 170
Chmura-Rutkowska Iwona 300–302
Choi Seung-Won Emily 147–150
Chomczyńska-Rubacha Mariola 301, 302
Chow Sabrina 259, 270
Christensen Deborah 267
Chrousos George 269
Chwalba Andrzej 20, 22, 108, 122
Cialdini Robert 130, 138
Cicchetti Dante 175, 192
Cienkowski Witold 221, 236
Ciesielska Natalia 151
Clarke Chris 302
Cohrs Austin 241, 253
Cole Steve 237
Coleman James 184, 191
Coleman Marilyn 171
Collins Randall 160, 161, 169
Colom Enrique 43, 50
Coltrane Scott 160, 161, 169
Conger Rand 169
Conner Caitlin 260, 268
Conson Massimiliano 268
Constantino John 259, 267
Cooper Harris 171, 193
Corbin Juliet 109, 122
Cornish Kim 254
Cotterell Leonard 160, 169
Cowan Gloria 167, 169
Cox Brian 254
Cox Sara 192
Cox Tom 192
Cozzoli Mauro 43, 50
Craddock Alan 161, 165, 169
Craig Francesco 259, 268
Crawford Duane 166, 169
Cremonini Leon 320
Crepaldi Giampaolo 49, 50
Cristea Ioana 261, 266, 269
Crnic Keith 266, 268
Cummins Robert 253
Cyceron 236
Czapiński Janusz 160, 161, 167, 169
Czekanowski Piotr 144, 150
Czub Tomasz 84, 95, 97
Czytelnik Jasiek 21, 22
Czytelnik spod Mazowiecka 22
Czyżewski Marek 112, 123

D

dal Covolo Enrico 50
Damrosz Jerzy 103, 123
Daniels Julie 267
Daniolos Daniolos 272
Darling Nancy 178, 192
Darviri Christina 269
Daszykowska Jadwiga 157, 167, 169
Datu Jesus Alfonso 225, 236
David Daniel 84, 261, 266, 269
Davis Denise 259, 261, 268
Davis Naomi Ornstein 269
Dawis Rene 179, 192
Dawson Geraldine 253
Dąbrowska Anna 115, 116, 259, 269
Dąbrowska-Resiak Joanna . . . .307, 310, 315, ... 316, 319
de Andrés-García Sara 271
de Blois Madeleine 236
de Giacomo Andrea 259, 268
de La Porte Caroline 294, 300, 302
de Natale Maria Luisa 49, 50
de Peppo Lavinia 269
de Rose Paola 259, 269
de Walden-Gałuszko Krystyna 142, 152
de Witte Hans 180, 193, 319
de Maris Alfred 160, 169
Derakhshesh Ali 318
Derbis Romuald 144, 152
Desart Steffie 180, 193
Desiningrum Dinie Ratri 241, 253

Dębska Urszula 164, 169
Di Gessa Giorgio. 146, 147, 149, 151
Diggle Tim 260, 271
Dimitrovsky Lilly 162, 169
Dion Karen 167, 169
Divan Gauri. 269
Domański Tomasz 307–309, 316–319
Dominguez Violeta 236
Donati Pierpaolo 43, 50
Dopierała Renata 123, 124
Dowling Nicole. 259, 267
Drabowicz Tomasz 143, 152
Drljača Dušan 109, 118, 123
Drożdżewicz Lucyna 277, 285
Druciarek Małgorzata 300, 303
Dubas Elżbieta 123
Duch-Krzystoszek Danuta 293, 304
Duda Maciej 302
Dudek Bohdan 254
Dudek Mieczysław 275, 277, 285
Duke Eric 272
Dulczewski Zygmunt 106, 123
Dunleavy Alison 270
Dunn Michael 260, 269
Durkin Maureen 259, 267
Durlak Joseph 223, 224, 236
Dybaś Magdalena . . . 307–309, 316, 317, 319
Dyląg Jerzy 322, 329
Dymnicki Allison 236
Dziamska Dorota 90, 96
Dziemianowicz-Bąk Agnieszka 309, 319
Dzwonkowska Irena 263, 269

E

Edelbrock Craig 268
Edwards John 162, 168
Einfeld Stewart 269
Ekas Naomi. 242, 252–255
Elias Maurice 222–224, 236
Elkind David 84, 85, 87, 96
Ellwardt Lea 147, 149, 151
Elmen Julie 179, 193
Elovainio Marko 192
Elsabbagh Mayada 259, 269
Engwall Lars 308, 317, 319
Enns Murray 254
Erikson Erik 94, 192
Espinosa Francesca Degli 254, 269
Estes Annette. 241, 253

F

Falcman Daniel 45, 51
Falkiewicz-Szult Małgorzata 94, 96
Fang Angela 270
Fatta Laura 269
Fecenec Diana 272
Feetham Suzanne 270
Feinberg Emily 260, 261
Fernández-Andrés Inmaculada 271
Ferraioli Suzannah 260, 269
Ferreira-Cesar Suarez Zhandra 269
Filipiak Ewa 95, 97
Fitzgerald Elaine 260, 261, 269
Fitzgerald Robert 259, 267
Flannery Georgina. 245, 254
Flannery Raymond 245, 254
Focken Noor 312, 315, 317, 320
Fombonne Eric 259, 269
Fontana Stefano 43, 44, 49–51
Forman Evan. 261, 268
Forman Yulika. 177, 192
Fosl Peter 54, 69
Fowers Blaine 164, 169
Freeman Arthur 261, 268
Frenn Marilyn 270
Freud Zygmunt 197, 217
Frey Karin 236
Frey Valerie 302
Fritz Megan. 237, 277
Frolli Alessandro. 268
Frołowicz Elżbieta 328, 329
Frydecka Dorota 244, 254
Fuller-Thomson Esme. 153
Furmanek Waldemar 198, 217
Fuszara Małgorzata. 300, 303

G

Gacek Gabriela 106, 123
Gadermann Anne . . . 219–222, 224, 228, 236
Gajos Agnieszka 144, 151
Gajos Małgorzata 144, 151
Gallagher James 260, 268
Ganong Lawrence 171
Garner Ashley 151
Gawlicz Katarzyna 95, 96
Gawlik Stanisław 26, 37, 38
Gawlina Bernard 132, 138
George Laura. 160, 169
Georgiades Stelios. 272

Giallo Rebecca 255
Gibbs Graham 324, 329
Gika Danai 260, 269
Gillilland Ruth 163, 170
Giovagnoli Giulia 259, 269
Giza-Poleszczuk Anna 131, 138
Glaser Keren 151
Glenn Norval 161, 169
Glenwick David 242, 255
Glick Paul 160, 167, 169
Głowiński Michał 327, 329
Gminiak. 18, 21, 22
Godzisz Józef 17, 22
Golden Karen 254
Goldenberg Herbert. 276, 277, 285
Goldenberg Irene 276, 277, 285
Goldstein Sam. 240, 245, 246, 254
Goleman Daniel 178, 192, 222
González-Bono Esperanza 271
Goodgold Shelley 260, 270
Goolishian Harold. 283, 285
Gordon Edwin E. 322, 323, 328–330
Gordon Kristina Coop 163, 170
Gosh Tista 272
Gosik Blanka. 141, 151
Gosk Hanna. 123, 124
Gouldner Alvin 129, 130, 138
Górdecki 21, 22
Górecki Mirosław 140, 141, 151
Górniak Lech 276, 285, 286
Graham John 166, 168
Gray David 260, 269
Gray Kylie. 269
Gray Peter 83, 84, 92, 96
Gray Sarah 253
Greenberg Mark 236
Greenhead Karin. 76, 79
Greenson Jessica. 253
Greenstein Theodore. 165, 169
Greulich Angela 302
Griffith Gemma. 254
Groot Wim 308, 319
Grzesiuk Lidia. 261, 269
Gudkova Svetlana 138
Guereño-Omil Basagaitz. 308, 318
Guttman Herta. 276, 285
Guzy-Steinke Halina 127, 131–134, 138

H

H. S. 21, 22
Habron John 79
Hadaś Katarzyna 309, 316, 319
Hakkarainen Pentti 97
Halicka Małgorzata 142, 151, 152
Hall Leslie. 172
Hall-Lande Jennifer 259, 267
Halstead Elizabeth 242, 252, 254
Hamadani Jena Derakhshani. 254
Hamamci Zeynep 166, 169
Hambrick David 241, 254
Hamilton Gilbert 160, 169
Hamm Jill 216, 218
Hammond Ron 279, 285
Hampel Józef 38
Hank Karsten 151
Hannam Kevin 308, 318
Harrington Rebecca 259, 267
Harris Sandra 260, 269
Harrison Bryan 270
Harrist Amanda. 178, 191, 192
Harwas-Napierała Barbara 140, 151
Hasselhorn Marcus 253
Hastings Richard. . . .241, 242, 251, 254, 260, ... 266, 269
Hatcher Chris 167, 172
Hattie John 171
Hayes Stephanie 259, 269
Haynes Norris 236
Hayslip Jr Bert 151
Helland Turid 259, 269
Helland Wenche Andersen 259, 269
Helmy Farihan Farouk 253
Hendryk Cezary 198, 217
Henry Carolyn. 178, 192
Herrera Merchán Edna Johanna 261, 267
Herring Sally. 266, 269
Hewitt Amy. 259, 267
Hill Robert 140, 151
Hillman Stephen 259, 271
Hiward Brittany 170
Hodge Danelle 270
Hoffman Charles. 259, 270
Hoffman Lois Wladis 275, 285
Hoffman Martin 197, 217
Hoffner Cynthia 216, 217
Hofmann Stefan 261, 266, 269, 270
Hoge-Mead Virginia 76, 77, 79

Holman Thomas 159, 166, 170
Holt Kathleen 260, 268
Horowski Jarosław 198, 217
Hossain Saima Wazed. 254
Hou Yuh-Ming 260, 270
Houts Renate. 169
Howlin Patricia 271
Hryciuk Renata 300, 303
Hughes Fergus. 96
Hughes Mary Elizabeth. . . 145, 146, 149, 151
Huisman Jeroen. 320
Huizinga Johan 83, 96
Hussain Enayet 254
Huston Ted 169, 170
Hwang Philip 170, 241, 243, 251, 254
Hyunsook Kim 302

I

I. K. 20, 22
Iadarola Suzannah. 260, 270
Iao Lai-Sang 260, 270
Iida Naoko. 260, 270
Ilias Kartini 241, 254
Illanes José Luis 43, 51
Illeris Knud 93, 96
Imm Pamela 259, 267
Ingersoll Brooke 241, 254
Islam Md Saimul 254
Ivagnes Sara 259, 268
Iwanicka W. 20, 22
Izdebska Jadwiga 278, 285

J

J. 18, 22
J. W. 17
Jackowski Jacek Piotr 123
Jacques Jeffrey 71, 167, 169
Jagiellowicz Jadzia 191
Jakubiak Krzysztof 14, 22, 37–39
James Bryan 144, 151, 162
Jan Paweł II 14, 23
Janczak Julian 14, 23
Jaques-Dalcroze Emile 5, 7, 71–79
Jarecki Piotr 51
Jarowiecki Jerzy 27, 38
Jarymowicz Maria. 122, 124
Jaworowska Aleksandra 245, 255, 272
Johnson Cynthia 270
Johnson Emma 266, 269
Johnson Mark 169
Johnson Norah 253, 259, 260, 268, 270
Johnston Kate 272
Jonas Hans 132, 138
Jones Katharine. 145, 153
Jones Stephanie. 237
Józef S. 18, 19, 23, 27, 106
Józefik Barbara 276–279, 283–286
Juntunen Marja-Leena 79
Jurczyszyn Marek 14, 23

K

Kaczmarek Michał . . 101, 107, 112, 115, 123
Kamińska Barbara. . . 322, 325, 327, 329, 330
Kaniel Shlomo 242, 255
Kaplan Deanna 222, 236
Karasek Robert 181, 192
Karatekin Kadir. 308, 309, 316, 319
Karst Jeffrey 260, 270
Karsten Lia 85, 96
Karwowska Bożena 123, 124
Kasprzak Magdalena. 323, 330
Kataryńczuk-Mania Lidia 322, 330
Katona Cornelius 272
Kauchali Shuaib 269
Kaźmierska Kaja. .110, 112, 113, 119, 123, 124
Keeney Bradford Powell. 276, 286
Kelcie Willis 242
Kenney Jamie 260–262, 270
Kenworthy Lauren 272
Kerr Sarah 170
Kessler Rachael. 236
Key Ellen 83, 86, 96, 271
Khoshaba Deborah 176, 192
Kiami Sheri 260, 270
Kiejna Andrzej 254
Kiger Gary 171
Kim Young Shin 121, 269
Kimberly Judy. 159, 168
Kirby Russell 272
Kiryk Feliks 38
Kivimäki Mika 184, 192
Kiyoshi Hirai. 260, 270
Klawe-Mazurowa Maria 14, 23
Klus-Stańska Dorota 88, 93, 96
Kłonica Lidia Katarzyna 255
Kmiecik Zenon 15, 23
Kobasa Suzanne 176, 192
Kobosko Joanna 255

Kocowski Tomasz 59, 69
Kodrąbiak 18, 19, 23
Kofin Ewa 325, 327, 330
Koh Yun-Joo 269
Kolman Romuald 159, 170
Kołbik Ilona 133, 138
Kołodziej F. 21, 23
Kołodziejska Elżbieta . . 310–312, 316, 317, 320
Kołodziejski Maciej 322, 330
Kołoło Hanna 254
Konarski Roman 175, 192
Konaszewski Karol 193
Konecki Krzysztof 100, 123
Koniarek Jerzy 245, 254
Konieczna-Woźniak Renata 141, 151
Korczak Janusz 7, 71–79, 83
Koredczuk Józef 111, 123
Korolczuk Elżbieta 300, 303
Kosior Monika 103, 104, 124
Kotowska-Wójcik Olga 300, 303
Koutstaal Wilma 152
Kouvonen Anne 184, 192
Kovshoff Hanna 254, 269
Kowalik Stanisław 196, 217
Kowalski Mirosław 41, 45, 50, 51
Kozdrowicz Ewa 285, 286
Koziolek Adam 15, 23
Koźmiński Wawrzyniec 20–23
Krauss Marty Wyngaarden 253
Krawczyk-Radwan Magdalena 309, 319
Krisań Maria 14, 16, 23
Krukowski Jan 31, 35, 39
Krzycki S. 19, 23
Księżopolska Agnieszka 261, 272
Kuhaneck Heather Miller 260, 270
Kuhn Jeniffer 242, 243, 251, 252, 254
Kuijer Roeline 162, 170
Kujawski Sławomir 151
Kummar Auretta 254
Kurcz Jerzy 322, 329
Kurczewska Joanna 104, 106, 123
Kurdek Lawrence 160, 161, 164, 170
Kurowska Anna 291, 300, 303
Kurtz Jaime 236
Kuryś-Szyncel Karolina 103, 123
Kurzius-Spencer Margaret 259, 267
Kuszyk Karolina 107, 123
Kwaśniak Franciszek 108, 109, 123
Kwaśniewska Małgorzata 96
Kwiatkowski Piotr . 175, 177–179, 181, 183, 192
Kwilecki Andrzej 106, 123

L

Lachowicz-Tabaczek Kinga 263, 269
Lada Anna 142, 151
Lai Wei Wei 259, 270
Lalak Danuta 275, 286
Lamb Albert 197, 217
Landy David 167, 171
Lanovaz Marc 253
LaPierre Tracey 151
Larivée Serge 253
Larsen Trine 294, 302
Larson Jeffry 159, 166, 170
Lasota Agnieszka 87, 93, 94, 96
Lauer Jeanette 170
Lauer Robert 160, 170
Layous Kristin 221, 236
Lecavalier Luc 259, 260, 270
Lee Gloria 259, 270
Lee Li-Ching 160
Le Heckla Charlotte 167, 170
Lehmann Andreas 322, 330
Leiter Michael 179, 191, 192
Lemańska-Lewandowska Ewa 97
Leon Scott 151, 260, 270
Leone Sarah 259, 260, 270
Lerner Jacqueline 192
Lerner Richard 177, 191, 192
Leslie Douglas 241, 253
Leslie Gerald 160, 169
Leurs Bart 312, 315, 317, 320
Levato Lynne 270
Levine Kenneth 216, 217
Levy-Shiff Rachel 169
Lewandowska Kinga 322, 330
Lewis Jerry 163, 164, 167, 170
Lewis Robert 170
Li Wenjie 260, 263, 271
Ligus Rozalia . . 99, 109, 116, 118, 119, 123, 124
Linton Ralph 196, 217
Lipnicka Magdalena . . 307, 309, 316, 317, 319
Lippitt Ronald 275, 285
Lis Tomasz Jacek 108, 109, 118, 124
Lisowska Alicja 103, 104, 124
Listy czytelników 15, 17, 22–24
Litten Mary Jo 164, 168
Little Liza 241, 251, 254

Litzinger Samantha 163, 170
Liu Hui 152
Livi Antonio 43, 51
Livingston Gill 272
Locke John 82, 96
Lofquist Lloyd 179, 192
Looney Lisa 259, 270
Lopata Christopher 259, 270
Lopez Maya 259, 267
Lopez-Wagner Muriel 259, 270
Lounassalo Jarmo 97
Lovell Brian 259, 260, 270
Luckmann Thomas 276, 285
Ludwiczyński Antoni 198, 217
Luo Ye 151
Luthar Suniya 175, 192
Lutomski Grzegorz 95, 97
Luty-Michalak Marta 300, 303
Lyketsos Constantine 272
Lyons Amy 260, 270
Lyubomirsky Sonja 236, 237

Ł

Łaciak Beata 300, 303
Ładyżyński Andrzej 330
Łaguna Mariola 263, 269
Ławrowska Romualda 322, 330
Łodzińska Jolanta 144, 151
Łuszczyńska Aleksandra 167, 171

M

Machnikowska Anna 309, 319
Macionis John 215, 217
Mackey Richard 159, 170
Macklin Eleanor 167, 170
Maddi Salvatore 176, 192
Maddox Brenna 260, 268
Madonna Stephanie 260, 270
Maenner Matthew 267
Majka Józef 130
Majorek Czesław 31, 32, 35, 39
Makowska Zofia 244, 254
Malewska-Peyre Hanna 113, 124
Małkiński Marcin 19, 23
Małyska Małgorzata 90, 96
Małyszczak Krzysztof 254
Mancil Richmond 260, 270
Manturzewska Maria 322, 330
Marchewka Anna 143, 151
Marcín Carlos 269
Marciniak Mateusz 305, 309, 311, 316, 317, 319
Marczuk Mieczysław 150, 152
Margari Francesco 259, 268
Margari Lucia 259, 268
Marioni Riccardo 144, 151
Marody Mirosława 131, 138
Martin Alex 197, 217, 272
Martinez-Pedraza de Frances 253
Mashhadi Marjan Posht 237
Maslach Christina . . 179, 180, 184, 185, 191–193
Masten Ann 175, 193
Masters Mark 169
Matthews Fiona 151
Mayer John 178, 193
Mazur Joanna 247, 254
Mazurek Marta 302
Mazzone Luigi 259, 269
Mcconachie Helen 260, 271
McCoshan Andrew 312, 315, 317, 320
McKay Erin 253
McKay Ian 147, 149, 151
McWilliams Lachlan 244, 254
Meehan Jennifer 169
Melosik Zbyszko 308, 319
Mendes de Leon Carlos 151
Mercier Céline 271
Merecz Dorota 244, 254
Mędrzecki Włodzimierz 15, 23
Michalska Iwonna 14, 23, 39
Michalski Grzegorz 14, 23, 39
Mieczkowski Fr. 17, 21, 23
Mietek 21, 23
Miller Arthur 167, 170
Miller Edward 85, 87, 96
Miller Paul 165, 170
Minghui Lu 260, 263, 271
Mirenda Pat 272
Misiuna Bohdan 221, 236
Młody Czytelnik „Zorzy” 23
Młody czytelnik spod Kozienic 16, 18, 24
Młody przyjaciel oświaty A. 20, 24
Moczulski Józef 19, 20, 24
Modrak Małgorzata 117, 124
Modzelewski Mirosław 145, 151
Mohammadi Ali Zadeh 237
Mohammadi Mohammadreza 260, 271
Mokrolipiak 20, 24

Molenda Jan 14, 24
Möller Kristiina. 166, 170
Monaco Marianna 259, 268
Montessori Maria 83, 197, 217
Montiel-Nava Cecilia 259, 269
Moore Dennis 260, 268
Mori Kyoko. 259, 260, 271
Morokoff Patricia 163, 170
Moss Mark 259, 260, 270
Mounts Nina 179, 193
Moya-Albiol Luis . . . 259, 261, 262, 266, 271
Mozuraityte Neringa 312, 315, 317, 320
Munir Kerim 254
Munson Jeffrey 253
Murphy Amanda 307, 319
Murphy Melissa 253
Murstein Bernard 160, 167, 170
Mutran Elizabeth. 147, 152
Myers Jane 171

N

Nace Edgar 170
Nadorff Danielle 147, 149, 151
Naglieri Jack 240, 245, 246, 254
Naheed Aliya. 241, 242, 252, 254
Namysłowska Irena . .276–278, 281–283, 286
Nanni Carlo. 49, 51
Naoczny świadek 17, 24
Napora Elżbieta. 142, 151
Narkiewicz-Niedbalec Ewa . . .310–312, 316, ... 317, 320
Narumoto Jin. 270
Navarro-Peña Miguel 271
Nawrot-Borowska Monika 14, 22
Neill Alexander Sutherland. 83, 197, 217
Nelson Katherine 236,
Nelson-Coffey Katherine 221, 237
Newcomb Michael 167, 168, 170
Nęcki Zbigniew. 129, 138
Nida Robert. 270
Niećko Józef 19, 24
Nietzel Michael. 163, 168
Nikolaou Loizos 259, 267
Nilsen Harald 332, 341
Noińska Dorota 259, 271
Nora Pierre 101, 124
Novak Audrey 260, 270
Nowak Katarzyna 142, 152
Nowecki Bogdan. 27, 38
Nowosad Inetta 96
Nowosielska-Sobel Joanna 118, 124

O

O'Grady Kevin 159, 165, 171
O'Rourke Norm 236
Oberle Eva 236
O'Brien Bernard 159, 170
Oei Tian Po 259, 270
Okoń Wincenty 84, 97
Oksanen Tuula 192
Olczak-Ronikier Joanna 73, 79
Oleś Maria. 164, 165, 170
Oleś Piotr 164, 165, 170
Olson David 178, 193
Olson Erin. 253
Olsson Martina Barnevik . 241, 243, 251, 254
Operto Francesca Felicia. 268
Opio Małgorzata 261, 272
Orathinkal Jose 168, 170
Orlicz Tadeusz 21, 24
Orsmond Gael. 253
Ortega Suzanne. 161, 170
Ossowska Irmina. 15, 24
Ossowski Stanisław 113, 124
Ostasiewicz Walenty. 157, 158, 170
Ostaszewski Krzysztof . . . 175–177, 197, 193
Ostrove Nancy 167, 171
Ostwald Sharon. 261, 267

P

Pachan Molly 223, 236
Pachana Nancy 141, 152
Palfreyman David 308, 320
Palumbieri Sabino. 43, 51
Panaghi Leili 225, 237
Panek Tomasz 160, 161, 167, 169
Pankowska Dorota 300, 301, 303
Panyavin Ivan 267
Papanikolaou Katerina 269
Parczewska Teresa 85, 97
Pare David 277, 286
Parent-Boursier Claudel 271
Park Miriam Sang-Ah. 254
Park Nansook 217, 225, 236
Pasek Tomasz 143, 152
Pasikowski Tomasz 245, 254
Pastor-Cerezuela Gemma 259, 271
Patel Vikram 259, 269

Patte Michael 85, 97
Paula Cristiane 259, 269
Pearsey Raewyn 285
Pearson Emily 174, 217, 247–250, 270
Pecorino Philip 66, 69
Peer Justin 218, 236, 246, 259, 271
Penk Walter 254
Pentti Jaana 192
Perez-Blasco Josefa 271
Perlman Stuart 163, 171
Perrin Paul 267
Perry Christopher 254
Pestalozzi Johann Heinrich 197, 217
Petelewicz Marta 143, 152
Pettygrove Sydney 272
Phares Vicky 166, 171
Phelps Erin 177, 192
Pieliński Bartosz 303
Pieńkoś Magdalena 145, 152
Pieper Josef 129, 138
Pierzchalska Agnieszka 103, 104, 124
Pietrzkiewicz Iwona 38
Pikiel Sylwia 293, 302
Pikuła Norbert 152
Pilch Tadeusz 275, 286
Pimentel Bótas Charles . . . 312, 315, 317, 320
Piotrowska Dorota . . 307–309, 316, 318, 320
Piotrowska Maja 330
Piotrowski Andrzej 112, 117, 118, 124
Pisula Ewa 241, 255, 259, 266, 269, 271
Piwowarski Władysław 45, 52
Plummer Ken 215, 217
Podlasiak F. Ch. 17, 18, 24
Porębowicz-Dörsmann Anna 241, 255
Possenti Vittorio 49, 52
Postorino Valentina 269
Pozo Pilar 259, 271
Pruitt Megan 253, 255
Przygoda Anna 197, 217
Putnam Robert 193
Pyszka Stanisław 44, 52
Pytka Lesław 196, 217

R

Rahimi Golkhandan Arya 318
Rao Patricia 259, 271
Ratajczak Łukasz 300, 303
Rattenhuber Pia 302
Raver Cybele 237
Reichmann Werner 144, 152
Reiss David 162, 171
Reitzes Donald 147, 152
Remington Bob 254, 269
Reykowski Janusz 129, 130, 138
Rice Catherine 259, 272
Riley Pamela 171
Rivard Mélina 259, 271
Roberts Wendy 259, 272
Robinson Linda 159, 171
Robinson Rosenberg Cordelia 259, 267
Rocco Lorenzo 146, 149, 150
Rodak Paweł 115, 124
Roecker Phelps Carolyn 260, 270
Roeser Robert 268
Rogala Stanisław 142, 152
Rogers Sally 259, 271
Rojewska Ewa 277, 280, 286
Romero-Martínez Ángel 262, 266, 271
Romski Mary Ann 259, 272
Rosen-Grandon Jane 164, 165, 168, 171
Rosenthal Gabriele 100, 124
Rostkowska Joanna 247, 255
Rottmann Leon 167, 171
Rousseau Jean-Jacques 197, 217
Rücker-Embden Ingeborg 274, 286
Ruiz-Robledillo Nicolás . . 259–262, 266, 271
Rumbley Laura 307, 308, 310–312, 316, 317, 320
Russell Daniel Wayne 148, 149, 153
Ruta Zygmunt 25–29, 31–39
Rychnowiak 19, 24
Ryff Carol 241, 255
Ryne Darla 164, 171
Ryś Jan 31, 32, 35, 39

S

Sacco William 166, 171
Salovey Peter 178, 193
Saltzstein Herbert 197, 217
Samsonowska Krystyna 27, 39
Sandler Jenna 269
Sanges Veronica 269
Sariñana-González Patricia 271
Sarriá Encarnación 259, 271
Saryusz-Wolski Tomasz . . 307–309, 316, 318, 320
Sas Adriana 292, 303
Satir Virginia 276, 280, 281, 286

Sawyer Alice 270
Sąsiad o miedzę. 21, 24
Scahill Lawrence 260, 270
Schaffer Rudolph . . 88, 97, 197, 198, 215, 217
Schattner-Zanany Irit 169
Schaufeli Wilmar 180, 185, 192, 193
Schellenberg James. 167, 171
Schellinger Kriston 236
Schieve Laura 259, 272
Schmiege Cynthia 172
Schneider Hoa Lam. 255
Schonert-Reichl Kimberly . . . .219–222, 224, ... 228, 236
Schulz Eldon 272
Schumm Walter. 161, 171
Schütze Fritz 100, 102, 109, 119, 124
Schwab-Stone Mary 236
Seltzer Marsha Mailick. 253
Selwood Amber. 261, 272
Sevcik Rose. 259, 272
Seymour Monique. 252, 255
Sęk Helena 158, 171, 243, 253–255
Shabani Enayat 318
Shapiro Michael Steven 197, 217
Sharpley Christopher 260, 268
Shattuck Paul 253
Sheffield Morris Amanda 191
Shenouda Josephine 259, 267
Shriver Timothy 236
Shuter Rosamund 329, 330
Siemieniecka Dorota. 332, 341
Siemieniecki Bronisław 332, 341
Sienkiewicz Henryk 124
Sierkiewicz Elżbieta 97
Sieroń Aleksander 152
Sierszeńska-Leraczyk Małgorzata . . . . . .322, ... 328, 330
Sigall Harold 167, 171
Silverstein Merril 146, 150
Silverstein Michael 260, 261
Siman-Tov Ayelet 242, 255
Simon Fritz 277, 286
Simon Richard 284, 286
Simonides Dorota . . . 101, 103, 106, 123, 124
Simpson Pippa 270
Skałacka Katarzyna. 144, 146, 149, 152
Skeryte-Kazlauskiene Monika 97
Skora Elizabeth 271
Skorupka Stanisław. 221, 237
Sloboda John. 322, 323, 330
Sławiński Stanisław 197, 217
Słowik Aneta 123
Smerbeck Audrey 259, 270
Smith Anna 259, 260, 271, 272
Smith Ashlyn. 259
Smith Gigi. 272
Smith Isabel 259, 272
Smith Janet 164, 168
Smith Tristram 260, 270
Smykowski Błażej 83, 95, 97
Snipes Daniel 267
Sobol Elżbieta 221, 237
Sokołowska Stefania. 15, 24
Solomon Marjorie 259, 271
Sołtysiak-Łuczak Aleksandra 302
Sosnowska Katarzyna 143, 152
Sosnowski Tytus 272
Souto-Otero Manuel . .309–311, 316, 317, 320
Spanier Graham 156, 159, 170, 171
Spielberger Charles. 263, 272
Sprecher Susan 166, 171
Stahmer Aubyn 266, 268
Stanley Liz 122, 124
Steinberg Laurence 179, 192, 193
Stelter Żaneta 241, 255
Stenden Stanisława 152
Stepulak Marian Zdzisław 142, 152
Sternberg Robert 178, 193
Stevens Daphne. 166, 171
Stewart Lydia 260, 270
Stierlin Helm. . . 274, 277–280, 283, 284, 286
Stolarska Marta 165, 169
Stolnicki Józef 18, 19, 24
Storm-Atkinson Virginia. 170
Strang John 259, 272
Strauchold Grzegorz 109, 118, 124
Strauss Anselm 109, 122
Strelau Jan. 193, 245, 255
Strzeszewski Czesław 46, 52
Sullivan Harry Stack 197, 217
Sullivan Katherine 253
Sun Qingzhou 271
Surzykiewicz Janusz 193
Sussman Lynn 161, 171
Suwada Katarzyna 291, 300, 303
Sweeney Deborah 269
Sweeney Dwight 270
Swensen Clifford. 160, 171

Swiezy Naomi 260, 270
Sydeman Sumner 263, 272
Sygulska Katarzyna 141, 143, 152
Sypniewska Barbara Agnieszka 198, 217
Szarfenberg Ryszard 303
Szarota Zofia 141, 143, 152
Szatmari Peter 272
Szczyrba-Poroszewska Joanna 324, 330
Szejnert Małgorzata 108, 124
Szelewa Dorota 291, 293, 294, 302, 303
Szlendak Tomasz 16, 24
Szoeke Cassandra 145, 150
Szopa J. 19, 24
Szubertowska Elżbieta 328, 330
Szukalski Piotr 152
Szulc Wita 323, 328, 330
Szymański Mirosław 149, 152
Szymczak Joanna 86, 97

Ś

Ścigała Ireneusz 243, 255
Ślęczka Ryszard 25, 31, 32, 37, 39
Śnieżyński Marian 49, 52
Świętochowski Waldemar 280, 286

T

Tabak Izabela 254
Taban Muhammed Hayati . . . 308, 309, 316, 319
Taffe John 269
Tantleff-Dunn Stacey 269
Tapper Ted 308, 320
Taris Toon 185, 193
Tárraga-Mínguez Raúl 271
Tatarkiewicz Władysław 162, 171
Taunt Helen 251, 254
Taylor Julie 255
Taylor Rebecca 236
Telichowska-Leśna Anna 261, 272
Telka Lucyna 91, 94, 97
Terroux Amélie 271
Theokas Christina 177, 192
Theorell Töres 181, 192
Thévenon Olivier 294, 302
Thomas Frank 276, 286
Thomas Patricia 146, 152
Thomas William 111, 125
Thomeer Marcus 270
Thompson Paul . . 102, 107, 108, 122, 123, 125
Thompsonet Ann 259, 272
Tilly Charles 101, 125
Timmons Lisa 255
Tinker Anthea 151
Tischner Józef 117, 125
Titkow Anna 293, 304
Tobing Lauren 242, 255
Tofail Fahmida 254
Tomaszewski Tadeusz 286
Tomeny Theodore . . . . . 241, 242, 252, 255, ... 260, 272
Tonge Bruce 269
Toomey Jennifer 270
Toso Mario 50, 52
Trafiałek Elżbieta 152
Trahaug Geir 160, 171
Tranter Lesley 144, 152
Trempała Janusz 140, 151, 152
Triacca Achille Maria 52
Trost Jan 167, 171
Trzebińska Ewa 167, 171
Trzos Paweł 322, 328, 330
Tucholska Kinga 282, 286
Tucholska Stanisława 282, 286
Tucker Michael 159, 165, 171
Tyszka Zbigniew 143, 152, 285

U

Uchyła-Zroski Jadwiga 322, 330
Uddin Jalal 254
Udry Richard 160, 171
Ujiie Takeshi 259, 260, 271
Umberson Debra 152
Uz Baş Aslı 224, 225, 237

V

Vahtera Jussi 184, 192
Vaillancourt Tracy 144, 151
Valenzuela Michael 151
van den Brink Henriette Maassen 319
van den Hout Ardo 144, 151
van Hecke Amy Vaughan 260, 270
van Naarden Braun Kim 259, 267
Vanderspar Elizabeth 77–79
Vansteenwegen Alfons 168, 170
Vassena Lia 259, 269
Vathi Zana 309, 318
Vehorn Alison 255, 259, 267
Vemer Elizabeth 168, 171
Vicari Stefani 259, 269

Virtanen Marianna 184, 192
Visser Susanna 272
Vitoria-Estruch Sara 271
Volden Joanne 272
Volker Martin 270
Vonk Imke 270
Vossensteyn Hans 312, 315, 317, 320

W

W. P. 19, 24, 171
Wada Yoshihisa 270
Waddell Charlotte 259, 272
Wagnild Gail 184, 193
Waite Linda 151
Walczak Dominika 309, 319
Wallace Gregory 259, 272
Wallin Paul 160, 171
Waloszek Danuta 86, 97
Walsh Froma 178, 193
Walsh Michele 236
Walster Elaine 167, 169, 171
Wamboldt Frederick 162, 171
Wang Chongying 259, 269
Wang Guanghai 271
Waniek Katarzyna 110, 117, 123–125
Wańkowicz Melchior 125
Ward Nicholas 254, 269
Warren Zachary 255, 267
Watson Roy 167, 172
Watson Shelley 259, 269
Wawrzyniak Joanna 140, 153
Wądołowski Józef 17, 19, 20, 24
Wąsiński Arkadiusz 123
Wąsowski Artur 113, 125
Webb Linda 163, 168
Weiner Agnieszka 322, 328, 330
Weiss David 179, 191, 192
Weiss Mary Jane 266, 272
Weissberg Roger 223, 236
Weitlauf Amy 241, 242, 252, 255
Wenner Melinda 85, 97
Wetherell Mark 259, 260, 270
Wetzel Norbert 274, 286
Wheelock Jane 145, 153
White Robert 198, 218
White Stephen 167, 172
White Susan 260, 268
White Tiffany 259, 267
Whitley Debora 145, 153
Whitman Thomas 242, 252, 253
Whitney Rondalyn 260, 272
Whitt Hugh 161, 170
Wickberg Birgitta 170
Wiers-Jenssen Jannecke 309, 320
Więtczak M. 16, 21, 24
Wiggins Lisa 267
Wilczek Maria 292, 304
Wilk Andrzej 322, 329, 330
Wilk Kamil 322, 330
Wilkinson Richard 184, 192
William Allen 161, 166, 170
Williams Joanna 216, 218
Wills Meagan 259, 272
Wilson Robert 151
Wiltz James 259, 260, 270
Wingate Martha 259, 272
Winter Jamie 253
Wirsching Michael 274, 286
Wiśniewska Małgorzata 86, 97
Witek Jolanta 143, 153
Witiuk-Misztalska Anna 152
Witkoś Jacek 97
Wobbes Theo 170
Wodyński J. 21, 24
Woerner Wolfgang 253
Wojciechowska Katarzyna 169, 322, 330
Wojciszke Bogdan 132, 138
Wood Catherine 255
Woody Robert 322, 330
Woś. St. 18, 19, 24
Woźniak Janusz 90, 96
Wójtewicz Anna
Wróblewska Małgorzata 90, 96
Wrześniewski Kazimierz 272
Wu Chin-Chin 270
Wygotski Lew 83, 92, 97
Wysieńska Justyna 261, 272

Y

Yamashita Tatsuhisa 260, 270
Yang Guangxue 271
Yasamy Mohammad Taghi 259, 269
Ybema Jan 170
Yeargin-Allsopp Marshalyn 259, 267
Yiolitis Lewi 253
Yoo Jaeeon 148, 149, 153
Young Heather 184, 193
Yurdabakan İrfan 224, 225, 237

Z

Zaborowski Zbigniew 130, 138
Zahorodny Walter 267
Zaidman-Zait Anat 259, 272
Zalega Tomasz 141, 144, 153
Zamyła Teofil 21, 24
Zand-Moghadam Amir 318
Zarafshan Hadi 271
Zauszniewski Jaclene 253, 259, 268
Zhai Fuhua 224, 237
Zielińska Ewa 97
Zielińska Joanna 165, 169
Zielony P. 18, 24
Zięba-Kołodziej Beata 145, 153
Zins Joseph 236
Ziomek-Michalak Katarzyna . . 141, 142, 153
Znaniecki Florian 111, 125
Zuckerman Phil 65, 69
Zvonkovic Anisa 165, 172
Zwaigenbaum Lonnie 272
Zych Adam 141, 143, 153

Ż

Ż. 21, 24, 151, 237, 255
Żak Piotr 19, 24, 97, 286
Żołędowski Cezary 309, 317, 318, 320
Żukow Walery 151

Wychowanie w Rodzinie
Family Upbringing

Uniwersytet Wrocławski

ISBN 978-83-963802-4-1
ISSN 2082-9019
e-ISSN 2300-5866

Adres redakcji:
Wychowanie w Rodzinie/Family Upbringing
Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego
ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław
wwr@uwr.edu.pl

Wydawca:
Wydawnictwo Naukowe EDUsfera.
Ewa Jurczyk-Romanowska

www.wwr.uni.wroc.pl