

CHOWANNA

2017

TOM 2 (49)



[...] usiłuje Alain przez przyglądanie się idei wychowania z różnych stron dojść do prawdy pełniejszej w pedagogice i nowe, zgodne z własnym stanowiskiem sformułować jej zasady. Rozważania jego budzą niekiedy w czytelniku opór i sprzeciw [...]. Niemniej w każdym musi budzić szacunek owa usilna dążność Alaina do ratowania człowieka i kultury ludzkiej przed niszczącymi wpływami barbarzyństwa, rodzącego się z ludzkich namiętności. [...]

Jeżeli nie chce się być niewolnikiem, musi się wytepić w sobie posłuszeństwo i łatwowierność i obalić te wszystkie małe bóstwa, które krępują rozwój naszej myśli. Myśl powstaje tylko w człowieku wolnym, który ma świadomość swej mocy i przeznaczenia. Jednostka musi wyrobić w sobie ducha oporu i krytyki, jeżeli ma zachować samodzielność sądu; musi się wyzbyć strachu i płynącego zeń zabobonu, jeśli chce swobodnie wątpić, wnioskować, sądzić.

Ludwik Chmaj
(„Chowanna” 1938, nr 9)

W numerze między innymi

Zagadnienie oporu w perspektywie interdyscyplinarnej –
między emancypacją a stagnacją



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU ŚLĄSKIEGO
KATOWICE 2017





CHOWANNA

2017

TOM 2 (49)

CZASOPISMO NAUKOWE PIONU PEDAGOGIKI
WYDZIAŁU PEDAGOGIKI I PSYCHOLOGII UNIwersYTETU ŚLĄSKIEGO
POD PATRONATEM KOMITETU NAUK PEDAGOGICZNYCH POLSKIEJ AKADEMII NAUK
PUBLIKOWANE OD 1929 ROKU
— PÓŁROCZNIK —

Rada Naukowa / Advisory Board

Jerzy Brzeziński, Olga Chyżna (Ukraina), Maria Czerepaniak-Walczak, Stanisław Juszczyk, Dana Knotova (Czechy), Wojciech Kojs, Stefan M. Kwiatkowski, Zbigniew Kwieciński, Henriette W. Langdon (USA), Marilyn Langevin (Kanada), Tadeusz Lewowicki, Maria Machalova (Słowacja), Ewa Marynowicz-Hetka, Krystyna Marzec-Holka, ks. Janusz Mastalski, Zbyszko Melosik, Pavel Muhlpachr (Czechy), Aleksander Nalaskowski, ks. Marian Nowak, Stanisław Palka, Andrzej Radziewicz-Winnicki, Isabella Reichel (USA), Andreas Schauder (Szwajcaria), Ewa Solarczyk-Ambrozik, Tomasz Szukdlarek, Eleonora Sapia-Drewniak, Bogusław Śliwerski, Wiesław Theiss, Kerttu Tossavainen (Finlandia), Janina Wyczęsany, Shu-Lan Yang (Tajwan)

Redaktorzy tematyczni / Subject editors

Alina Budniak (pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna), Małgorzata Górniki-Durose (psychologia zdrowia), Ewa Jarosz (pedagogika społeczna), Stanisław Juszczyk (pedagogika mediów), Mirosława Knapik (arteterapia), Katarzyna Krasoń (pedagogika twórczości), Krzysztof Maliszewski (pedagogika kultury), Eugenia Mandal (psychologia społeczna), Anna Nowak (pedagogika specjalna), Danuta Raś (pedagogika resocjalizacyjna), Agnieszka Stopińska-Pajak (historia wychowania, andragogika), Ewa Szadzińska (dydaktyka i pedeutologia), Teresa Wilk (wychowanie przez sztukę), Ewa Wysocka (teoria wychowania)

Redaktor tomu - część monograficzna / Contributing editor

Ewa Bielska

Zespół Redakcyjny / Editorial staff

Redaktor naczelna / Editor-in-chief: Ewa Syrek
Sekretarz / Secretary: Łukasz Michalski

Native speaker

David Oldroyd

Redaktor statystyczny / Statistical editor

Henryk Gacki

Wersją pierwotną (referencyjną) czasopisma jest wydanie papierowe.

W formie elektronicznej publikacja dostępna jest w zasobach

Central and Eastern European Online Library (www.ceeol.com)

ISSN 0137-706X
(wersja drukowana)
ISSN 2353-9682
(wersja elektroniczna)

Publikacja finansowana ze środków
pionu pedagogiki Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego
oraz Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego

Adres Redakcji / Editorial address: Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego
40-126 Katowice, ul. M. Grażyńskiego 53 (pokój 227)
tel. 32 359 97 38, e-mail: chowanna@us.edu.pl
www.chowanna.us.edu.pl

Spis treści

Od Redakcji	9
-----------------------	---

Część monograficzna

Zagadnienie oporu w perspektywie interdyscyplinarnej – między emancypacją a stagnacją (pod redakcją Ewy Bielskiej)

Wstęp (<i>Ewa Bielska</i>)	15
<i>Ewa Bielska</i> : Opór – jego interdyscyplinarny charakter, sieć pojęć i perspektywy teoretyczne (wybrane ujęcia)	19
<i>Hanna Przybyła-Basista</i> : Niechęć do uczestniczenia w procesie psychoterapii i mediacjach rodzinnych – opór i jego przyczyny	33
<i>Aleksandra Wieteska</i> : Opór w terapii psychodynamicznej doro- słych, dzieci i młodzieży	57
<i>Mariusz Sztuka</i> : Kategoria oporu w badaniach penitencjarnych. Horyzont zastosowań	71
<i>Krzysztof Sawicki</i> : Opór w szkole. Z doświadczeń wychowanków zakładów poprawczych.	85
<i>Agata Rzymełka-Frąckiewicz</i> : Przemiany systemu edukacji a opór społeczny jako wyraz niepokojów wobec zmieniających się rea- liów	109
<i>Andrzej Kasperk</i> : Zielony romantyzm, kontrkultura i ekologia. Kilka uwag na temat romantycznych inspiracji ekologicznego oporu	123
<i>Ewa Jarosz</i> : Obywatelskość dziecka – wyboista droga emancypacji w warunkach oporu dorosłych	141

Teresa Wilk: Opór wobec potrzeby/logiki codzienności, czyli o tym, dlaczego współcześni Polacy nie chcą, nie potrafią, ... posługiwać się poprawnym językiem polskim. Konsekwencje i potrzeby	167
Agnieszka Gromkowska-Melosik: Paradoksy testów kompetencji języka angielskiego w krajach azjatyckich	191

Studia i rozprawy

Anna Nowak: Stosunek studentów pedagogiki do wybranych instytucji kontroli społecznej i do prawa jako narzędzia kontroli społecznej .	211
Tomasz Bajkowski: Zapisane w pamięci – satysfakcja młodzieży akademickiej ze sposobu funkcjonowania jej rodziny pochodzenia . .	223
Anna Gawęł: Medialne wzory kultury zdrowotnej jako wyzwanie dla edukacji	239
Alina Dworak: Physical Activity as a Challenge for Education and the Promotion of Women's Health	255
Józef Binnebesel, Zbigniew Formella: Percepcja lęku przed śmiercią w kontekście Tanatopedagogicznej Relacyjnej Terapii Zastępczej – badania realizowane na terenie Włoch	269
Joanna Bulska: Współczesny człowiek wobec zdrowotnych i społecznych zagrożeń wynikających z uzależnień od czynności	299
Iwona Malorny: The Notion of Addiction in the Local Environment. Diagnosis and Prevention	313
Grzegorz Bolesław Głupczyk: Peryferie społeczne jako przestrzeń profilaktyki zachowań ryzykownych	327
Marta Krasuska-Betruk: Polonistyczne obrazy świata. Szkic o kulturowych źródłach dydaktyki szkolnej	349
Magdalena Hyla: Dlaczego opieramy się własnym marzeniom? Rozwój osobisty w perspektywie modelu elastyczności psychologicznej	373

Recenzje, komunikaty, polemiki

Henryk Gąsior. Wspomnienie sylwetki pedagoga – wychowawcy, organizatora uniwersyteckiej pedagogiki społecznej na Śląsku (Adam Stanowski)	391
Kondolecje na okoliczność śmierci prof. Henryka Gąsiora (Tadeusz Pilch)	397
The 35th Anniversary of the Polish Educational Research Association. Scientific Conference <i>The Identity of Pedagogy. Sociability – Ethicality – Communitary</i> (Warsaw, 11 May 2016) (Joanna Michalak-Dawidziuk) . . .	399

Table of Contents

From the Editors	9
----------------------------	---

Monographic Part

The Notion of Resistance in an Interdisciplinary Perspective – Between Emancipation and Stagnation (Edited by Ewa Bielska)

Introduction (<i>Ewa Bielska</i>).	15
Ewa Bielska: Resistance – Interdisciplinary Characteristic, System of Supplementing Notions and Theoretical Bases of Analysis (Chosen Perspectives).	19
Hanna Przybyła-Basista: Unwillingness to Participate in Psy- chotherapy and Family Mediation – Clients’ Resistance and Its Roots	33
Aleksandra Wieteska: The Resistance in the Psychotherapy of the Adults, Children and Adolescents	57
Mariusz Sztuka: The Category of Resistance in Correctional Stu- dies. The Area of Application	71
Krzysztof Sawicki: Resistance at School. Based on Experience of Juveniles from the Correctional Facilities	85
Agata Rzymełka-Frąckiewicz: Transformation in Education System vs. the Notion of Social Resistance as an Expression of Anxieties in the Face of Transient Reality	109
Andrzej Kasperek: Green Romanticism, Counterculture and Eco- logy. A Few Remarks on the Romantic Inspirations of Ecological Resi- stance	123
Ewa Jarosz: The Child Citizenship – A Bumpy Road Under the Con- ditions of Adults’ Resistance	141

Teresa Wilk: Resistance to the Quotidian Logic/Need, or Why the Contemporary Poles Do Not Want, Are Unable to... Use Grammatically Correct Polish. Consequences and Needs	167
Agnieszka Gromkowska-Melosik: Paradoxes of English Language Competence Tests in East Asian Countries	191

Studies and Essays

Anna Nowak: Pedagogy Students' Attitude to Selected Social Control Institutions and to the Law as a Tool for Social Control	211
Tomasz Bajkowski: Committed to Memory – the Satisfaction of University Students with the Functioning of Their Family of Origin	223
Anna Gawęł: Media Health Culture Patterns as a Challenge to Education	239
Alina Dworak: Physical Activity as a Challenge for Education and the Promotion of Women's Health	255
Józef Binnebesel, Zbigniew Formella: The Fear of Death Perception in the Context of the Thanatopedagogical Relational Replacement Therapy. Research Outcomes from Italy	269
Joanna Bulska: Modern Human in the Face of Health-Related and Social Threats Stemming from Activity Addictions	299
Iwona Malorny: The Notion of Addiction in the Local Environment: Diagnosis and Prevention	313
Grzegorz Bolesław Głupczyk: Social Peripheries as a Space of Risky Behaviours Prevention	327
Marta Krasuska-Betruk: Worldviews Derived from Polish Studies. An Essay on Cultural Sources of School Didactics	349
Magdalena Hyla: Why Do We Resist Our Own Dreams? Personal Development from the Psychological Elasticity Model Perspective	373

Reviews, Announcements, Polemics

Henryk Gąsior. Remembering the Pedagogue, Lecturer, and University Social Pedagogy Organizer in Silesia (<i>Adam Stankowski</i>)	391
Condolences Offered by Professor Tadeusz Pilch on the Occasion of the Death of Professor Henry Gąsior	397
The 35th Anniversary of the Polish Educational Research Association Scientific Conference <i>The Identity of Pedagogy: Sociability – Ethicality – Communitary</i> (Warsaw, 11 May 2016) (<i>Joanna Michalak-Dawidziuk</i>)	399

Inhaltsverzeichnis

Von der Redaktion.	9
----------------------------	---

Monografischer Teil

Der Widerstand aus interdisziplinärer Sicht – zwischen Emanzipation und Stagnation (unter der Redaktion von Ewa Bielska)

Einleitung (<i>Ewa Bielska</i>)	15
<i>Ewa Bielska</i> : Der Widerstand – sein interdisziplinärer Charakter, Begriffsnetz und theoretische Perspektiven (ausgewählte Auffassungen)	19
<i>Hanna Przybyła-Basista</i> : Der Widerwille gegen die Teilnahme am Prozess der Psychotherapie und Familienmediationen – der Wider- stand und dessen Gründe	33
<i>Aleksandra Wieteska</i> : Der Widerstand gegen psychodynamische Therapie von Erwachsenen, Kindern und Jugendlichen	57
<i>Mariusz Sztuka</i> : Die Kategorie Widerstand in den in Haftbedin- gungen durchgeführten Forschungen. Anwendungsgebiet	71
<i>Krzysztof Sawicki</i> : Der Widerstand in der Schule. Aus den Erfah- rungen der Zöglinge von Jugendstrafanstalten	85
<i>Agata Rzymelka-Frąckiewicz</i> : Die Umwandlungen im Bereich des Bildungswesens vs. Kategorie Widerstand als Ausdruck der sozialen Unruhen angesichts der sich verändernden Realien	109
<i>Andrzej Kasperek</i> : Grüne Romantik, Gegenkultur und Ökologie. Ein paar Bemerkungen zu romantischen Inspirationen für ökologischen Widerstand	123
<i>Ewa Jarosz</i> : Die Bürgerschaft eines Kindes – holpriger Weg zur Emanzipierung beim Widerstand der Erwachsenen	141

Teresa Wilk: Der Widerstand gegen die Alltäglichkeitsbedürfnis/ Alltäglichkeitslogik, oder weshalb die Polen nicht wollen/können..., korrekt Polnisch zu sprechen. Folgen und Bedürfnisse	167
Agnieszka Gromkowska-Melosik: Die Paradoxe der sprachlichen Kompetenzteste im Englischen in asiatischen Ländern	191

Studien und Abhandlungen

Anna Nowak: Die Beziehung der Pädagogikstudenten zu manchen Institutionen der sozialen Kontrolle und zum Recht als dem Instrument der sozialen Kontrolle	211
Tomasz Bajkowski: Das im Gedächtnis verewigte – die Zufrieden- heit der Studenten mit dem Funktionieren deren Herkunftsfamilien	223
Anna Gawęł: Mediale Muster der Gesundheitskultur als eine Her- ausforderung für Bildungswesen	239
Alina Dworak: Körperliche Aktivität als eine Herausforderung für Bildung und Popularisierung der Frauengesundheit	255
Józef Binnebesel, Zbigniew Formella: Die Wahrnehmung der Todesangst im Zusammenhang mit thanatopädagogischer Relati- onsersatztherapie. Die in Italien durchgeführten Forschungen	269
Joanna Bulska: Der Mensch von heute angesichts der gesundheits- lichen und sozialen Bedrohungen wegen der Abhängigkeit von Tätig- keiten	299
Iwona Malorny: Die Sucht im lokalen Milieu. Diagnose und Prä- vention	313
Grzegorz Bolesław Głupczyk: Soziale Peripherien als ein Raum für Prävention gegen risikoreiches Verhalten	327
Marta Krasuska-Betiuk: Polonistische Bilder von der Welt. Die Studie von kulturellen Grundlagen der Schuldidaktik	349
Magdalena Hyla: Warum widerstehen wir unseren Träumen? Persönliche Entwicklung in Bezug auf das Modell der psychologischen Flexibilität	373

Rezensionen, Berichte, Polemiken

Henryk Gaşior: Zur Erinnerung an einen Pädagogen, Lehrer, Organisator von der sozialen Hochschulpädagogik in Schlesien (<i>Adam Stankowski</i>)	391
Das von Professor Tadeusz Pilch ausgesprochene Beileid anlässlich des Todes von Professor Henryk Gaşior	397
35-jähriges Jubiläum der Polnischen Pädagogischen Gesellschaft (PTP). Wissenschaftliche Konferenz. <i>Die Identität der Pädagogik. Geselliges – Ethisches – Gemeinschaftliches</i> (Warszawa, 11. Mai 2016) (<i>Joanna Michalak- Dawidziuk</i>)	399



Od Redakcji

Czasopisma naukowe wydają się stanowić krwiociąg współczesnej nauki. Umożliwiają i ożywiają wymianę myśli, ogłaszanie efektów badań, konfrontację tez, rozpoznanie trendów. Stały się także wskaźnikiem jakości pracy badawczej nie tylko w kontekście awansu naukowego. Nie tak dawne w naukach humanistycznych czy społecznych podniesienie wartości artykułów naukowych ukazujących się w czasopismach (które wywołało inflację na rynku książek i rozdziałów w monografiach) dość wyraźnie sprofilowało aktywność wydawniczą badaczek i badaczy. W konsekwencji wysiłkom publikacyjnym naturalnie towarzyszy również pytanie o to, gdzie najbardziej „opłaca się” tekst wydać czy dla ilu potencjalnych punktów w ogóle warto pisać. Punkty przyznawane za artykuły w czasopismach z list ministerialnych nie tylko służą formułowaniu wymagań i rankingów związanych z osiągnięciami naukowymi pracowników naukowych, lecz także odgrywają istotną rolę w parametryzacji jednostek naukowych, ponadto umieszczenie periodyku na ministerialnej liście czasopism punktowanych jest nie lada wyzwaniem dla zespołów redakcyjnych poszczególnych czasopism.

Wartość publikacji w kontekście oceny dorobku naukowego i wyznaczenia ram ścieżki awansu naukowego z pewnością nie jest kwestią pomniejszą. Dlatego też część zwyczajowo rozpoczynającą tom przeznaczamy na przedruk listu redaktorów naczelnych czasopism wydawanych pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN (w tym „Chowanny”) w sprawie projektowanej likwidacji wykazu czasopism punktowanych z tzw. listy B Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Niech więc ten głos o kwestiach ważnych poprzedzi właściwe

rozważania niniejszego tomu, do których lektury Czytelnika mocno zachęcamy i które tym razem traktują między innymi o zagadnieniu oporu jako kategorii analizowanej w perspektywie interdyscyplinarnej.

31 października 2017 roku

Szanowna Pani Poseł,

Zwracamy się w imieniu polskiego środowiska pedagogicznego z prośbą o zachowanie ważnej dla humanistyki i nauk społecznych platformy polskich czasopism. W kontekście projektu ustawy 2.0, przygotowanego przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, docierają do nas niepokojące informacje o możliwości likwidacji dotychczas obowiązującej części B wykazu czasopism punktowanych MNiSW. W art. 258 par. 6 ust. 2 zawarto informację dotyczącą nowych zasad ewaluacji jednostek naukowych. Ustawa przewiduje ewaluację na podstawie osiągnięć pracownika naukowego, wśród których znajdują się artykuły naukowe opublikowane „w czasopiśmie naukowym, ujętym w indeksowanych, międzynarodowych bazach czasopism naukowych o największym zasięgu”. Wątpliwość budzi, ujawniająca się w tym zapisie, intencja ustawodawcy, która przewiduje marginalizację polskich baz czasopism naukowych, w których znajduje się większość polskich periodyków z obszaru humanistyki i nauk społecznych.

Na podstawie informacji prasowych można domniemywać, że najważniejszym kryterium oceny czasopism ma być ich indeksacja w zagranicznych bazach typu Web of Science, Scopus etc., zarządzanych przez wielkie firmy wydawnicze. Nie kwestionujemy zasadności umieszczania pism polskich w takich bazach, stanowczo sprzeciwiamy się jednak temu, aby były to jedyne bazy indeksujące czasopisma liczące się do dorobku naukowego uczonych i tym samym do ewaluacji jednostek naukowych, w których są oni zatrudnieni. Dalej przedstawiamy argumenty za utrzymaniem listy czasopism polskich (część B wykazu MNiSW), licząc na Pani zrozumienie i idące za nim wsparcie.

1. Historyczne doświadczenia polskie, ale i innych krajów europejskich wskazują na to, że oparcie dorobku naukowego na kontekście narodowym stanowi bardzo często kluczowy warunek trwałości osiągnięć naukowych, a częstokroć również warunek przetrwania narodu. Z całą mocą stoimy na stanowisku, że tworzenie wspólnoty naukowej zogniskowanej wokół badań krajowych jest tak samo ważne jak ich umiędzynarodowienie. Równoważność ta jest również istotna w przypadku badań podstawowych i wdrożeń. Oczekujemy zachowania do-

tychczasowej równowagi w strategii upowszechniania wyników badań, respektującej zarówno pole krajowe, jak i międzynarodowe.

2. Uznajemy za paradoksalne oczekiwanie ustawodawcy, że publikowanie w języku obcym jest bardziej wartościowe (wyżej punktowane) niż publikowanie w języku ojczystym. Zwracamy uwagę na możliwe konsekwencje płynące z takiego podejścia, przede wszystkim zanik tradycji językowej, jak również wykluczenie różnych grup odbiorców z przekazu naukowego, na przykład nauczycieli, którzy w dążeniu do doskonalenia zawodowego nie powinni być ograniczani do źródeł zawierających jedynie wiedzę potoczną, popularną, lecz powinni mieć ułatwiony dostęp do aktualnej wiedzy naukowej.

3. W ostatnich latach redakcje polskich czasopism naukowych wykonały znaczący wysiłek na rzecz umiędzynarodowienia krajowych periodyków, zachowując jednocześnie równowagę w publikowaniu tekstów autorów polskich i zagranicznych, a także w języku publikacji. Wysiłek ten, wykonany dzięki wsparciu stowarzyszeń naukowych i uczelni wyższych, zaangażował zasoby ludzkie i ekonomiczne oraz przyczynił się do podniesienia rangi i widoczności polskich czasopism. Wiele z nich dzięki tej strategii i wsparciu uczelni wyróżnia się na tle międzynarodowym pełną dostępnością w otwartych zasobach (*open access*), udostępniając bezpłatnie swoją zawartość. Za dostęp do większości czasopism umieszczonych w bazach zagranicznych trzeba będzie zapłacić, co wykluczy wiele mniej zasobnych środowisk czytelniczych.

4. W 2015 roku w ramach Polskiej Bibliografii Naukowej została utworzona Polska Baza Cytowań POL-Index (pomyślana jako część Systemu Informacji o Szkolnictwie Wyższym POL-on), mająca na celu ustalenie Polskiego Współczynnika Wpływu (PWW), pozwalającego z kolei na określenie częstości cytowań poszczególnych artykułów publikowanych w polskich czasopismach naukowych. Z przykrością stwierdzamy, że projekt ten – mimo poniesionych wcześniej nakładów finansowych oraz ogromnego wysiłku podjętego w 2015 roku przez redakcje polskich czasopism naukowych – nie jest kontynuowany. W naszym przekonaniu Polska Baza Cytowań mogłaby z powodzeniem posłużyć do ustalenia siły wpływu poszczególnych czasopism w wymiarze krajowym, tak jak bazy międzynarodowe ustalają ten parametr w wymiarze ponadnarodowym. Rozwiązanie takie pozwoliłoby zachować równowagę pomiędzy tymi dwoma wymiarami.

Wdrożenie nowej polityki ewaluacyjnej może doprowadzić do likwidacji znacznej liczby polskich czasopism naukowych lub całkowitej ich marginalizacji. Wiele polskich periodyków ma wieloletnią tradycję (niektóre ponad stuletnią) i to na ich łamach prowadzony jest dyskurs naukowy istotny dla budowania narodowych zasobów wiedzy. Stoimy na stanowisku, że także przy dotychczasowych zasadach polskie

środowisko akademickie jest w stanie samodzielnie regulować kwestie jakości publikacji, o czym świadczy cyklicznie prowadzona ocena, skutkująca obniżaniem lub w skrajnych przypadkach odbieraniem punktacji tym czasopismom, które kryterium jakościowego nie spełniają. Radykalna zmiana projektowana w zapisach ustawy 2.0 może być brzemienna w skutkach i zniweczyć dotychczasowy dorobek wielu pokoleń polskich naukowców, zmuszając ich jednocześnie do akceptacji neokolonialnej polityki, uznającej wyższość tego, co obce, nad tym, co własne.

Z nadzieją oczekujemy na zrozumienie Pani Poseł dla przedstawionej argumentacji i liczymy na podjęcie działań w celu zachowania ważnej dla humanistyki i nauk społecznych platformy polskich czasopism.

Z poważaniem

Redaktorzy Naczelni czasopism
wydawanych pod patronatem KNP PAN

prof. dr hab. Maria Dudzikowa
(„Rocznik Pedagogiczny”)
prof. dr hab. Wiesław Jamrożek
(„Biuletyn Historii Wychowania”)
prof. dr hab. Marek Konopczyński
(„Resocjalizacja Polska”)
prof. dr hab. Henryka Kwiatkowska
(„Studia Pedagogiczne”)
prof. dr hab. Roman Leppert
(„Przegląd Pedagogiczny”)
prof. dr hab. Ewa Syrek
(„Chowanna”)
prof. dr hab. Bogusław Śliwerski
(„Studia z Teorii Wychowania”)
prof. dr hab. Wiesław Theiss
(„Pedagogika Społeczna”)
dr hab. Jarosław Horowski
(„Paedagogia Christiana”)
dr hab. Dariusz Stępkowski
(„Forum Pedagogiczne”)
dr Alicja Korzeniecka-Bondar
(„Parezja. Czasopismo Forum Młodych Pedagogów przy
Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN”)
ks. dr Wit Pasierbek
(„Horyzonty Wychowania”)

Część monograficzna

**Zagadnienie oporu
w perspektywie interdyscyplinarnej –
między emancypacją a stagnacją**

pod redakcją
Ewy Bielskiej



Wstęp

Temat przewodni części monograficznej niniejszego tomu „Chowanny” zogniskowany został na interdyscyplinarnych, ułokowanych w przestrzeni nauk społecznych perspektywach studiów nad problematyką oporu. Opór jest kategorią klasyczną, mającą ugruntowany status w teorii licznych dyscyplin: psychologii, pedagogiki, socjologii, antropologii, nauk politycznych. Problematyka oporu, buntu, sprzeciwu była i nadal jest przedmiotem refleksji filozoficznej podejmowanej od starożytności (na przykład Cycerona) aż po myśl nowoczesną (przykładem jest dotyczące buntu i człowieka zbuntowanego dzieło autorstwa Alberta Camusa, czy też koncepcja nieposłuszeństwa obywatelskiego przedstawiona najpierw przez Henry’ego Davida Thoreau, a następnie przez Hannę Arendt). Naukowa refleksja nad oporem zawiera odniesienia do bogatego systemu pojęć oraz teorii, przez których pryzmat *resistance studies* są rozwijane i pogłębiane w najbardziej prestiżowych ośrodkach naukowych świata. Do pojęć tych należą między innymi, wspomniane już w niniejszym wprowadzeniu, kategorie buntu, nieposłuszeństwa, a także protestu, podmiotowości, emancypacji. Są to pojęcia specyficzne dla transgresyjnego spojrzenia na problematykę oporu. Studia nad oporem zawierają także odmienne spojrzenie na tę kategorię – opór jest tu rozumiany jako niechęć do zmiany zarówno na poziomie indywidualnych, utrwalonych strategii adaptacyjnych (na przykład opór występujący w procesie terapeutycznym), jak i na poziomie organizacji.

Opór definiowany jest w naukach społecznych najczęściej jako system refleksyjnych działań podejmowanych przez jednostkę lub grupę

w odpowiedzi na rozpoznane praktyki opresyjne, których jednostka lub grupa doznała. Często działania będące wyrazem oporu są podejmowane przez przedstawicieli grup mniejszościowych, posiadających dyskredytowane czy też kulturowo uznane za subordynowane cechy związane na przykład z płcią, rasą, tożsamością etniczną, orientacją seksualną; w efekcie studia nad oporem w wielu obszarach korespondują ze studiami feministycznymi, z krytyczną teorią rasową, ze studiami *gender*, LGBT oraz studiami *queer*. Celem podejmowanych strategii oporowych (w przytoczonym roboczym rozumieniu tego pojęcia) jest zmiana sytuacji opresyjnej i uzyskanie (lub odzyskanie) możliwości wywierania wpływu na rzeczywistość. Opór w takim ujęciu jest także aktem politycznym i wyrazem moralnego oburzenia¹.

Odmienne opór rozumiany jest w psychologii klinicznej i psychoterapii, gdzie traktuje się go jako mechanizm nieświadomie wykorzystywany przez pacjenta odczuwającego lęk przed samą zmianą, bądź też przed elementami procesu do niej prowadzącego. Celem wdrożenia przez pacjenta oporu jest uniknięcie konieczności konfrontacji z przeżywanymi jako trudne, awersyjne elementami terapii, uniknięcie konieczności wprowadzenia zmiany i związanego z nią antycypowanego dyskomfortu bądź cierpienia².

Kategoria oporu funkcjonuje zatem w wielu dyskursach i konceptach naukowych ulokowanych między innymi w problematyce nieposłuszeństwa obywatelskiego, kontekście stosunków społecznych i inter-

¹ Jest to ujęcie proponowane między innymi przez (przytaczam w kolejności alfabetycznej) Ewę Bilińską-Suchanek, Henry'ego Giroux, Petera McLaren, Zbyszka Melosika, Jamesa C. Scotta, Tomasza Szukdlarka (E. Bilińska-Suchanek: *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*. Kraków: Impuls, 2003, s. 68; H. Giroux: *Reprodukcja, opór i akomodacja*. Przeł. P. Kwieciński. W: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Red. H.A. Giroux, L. Witkowski. Kraków: Impuls, 2010, s. 133; Z. Melosik: *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne (między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną)*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 1994, s. 53; J.C. Scott: *Weapons of the Weak. Everyday Forms of Peasant Resistance*. New Haven-London: Yale University Press, 1985, s. 290; T. Szukdlarek: *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Kraków: Impuls, 1993, s. 195-200).

² Por. J.A. Kottler: *Opór w psychoterapii. Jak pracować z trudnym klientem?* Przeł. A. Rozadowska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwa Psychologiczne, 2007; H. Przybyła-Basista: *Mediacje rodzinne w konflikcie rozwojowym. Gotowość i opór małżonków a efektywność procesu mediacji*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2006; B. Tryjarska: *Postępowanie psychoterapeuty w trudnych sytuacjach*. W: *Psychoterapia. Praktyka*. Red. L. Grzesiuk. Warszawa: Eneteia, 2006.

akcji, których celem jest zmiana (związanych na przykład z problematyką terapeutyczną, pomocową), koresponduje z problematyką podmiotowości, teoriami władzy, opresji, hegemonii oraz stanowiącymi reakcję na nie strategiami ulokowanymi w przestrzeni emancypacji oraz modelami działań o charakterze *empowerment*.

Celem przyświecającym przygotowywaniu nawiązującej do wskazanej problematyki części monograficznej niniejszego tomu czasopisma było utworzenie interdyscyplinarnego forum wymiany refleksji dotyczącej przedmiotowej kategorii – oporu. Efektem współpracy z licznym gronem badaczy tejże problematyki reprezentujących dyscypliny takie jak psychologia, socjologia, pedagogika jest możliwość zaprezentowania, poprzez odniesienie do poszczególnych egzemplifikacji, zróżnicowanych kontekstów ulokowania refleksji nad oporem we współczesnych naukach społecznych. Egzemplifikacje owe dotyczą ulokowania refleksji nad oporem w studiach z zakresu psychologii klinicznej, psychoterapii, teorii i praktyki profesji pomocowych, w studiach z zakresu resocjalizacji i szeroko rozumianej teorii oraz praktyki związanej z niemającą jeszcze w rodzimej terminologii precyzyjnego odpowiednika kategorią *treatment* (czy też *differential treatment*) obejmującą interdyscyplinarnie rozumiane strategie korygowania postaw, skryptów poznawczych, tożsamości osób społecznie niedostosowanych, udzielania im optymalnych form pomocy mających na celu rozwinięcie kompetencji satysfakcjonującego i społecznie akceptowalnego uczestnictwa w przestrzeni społecznej³. Zaprezentowane w niniejszym tomie odniesienia do problematyki oporu dotyczą także socjologicznego ujęcia praktyk kulturowych o charakterze kontestacji. Przedmiotem jednego z artykułów jest opór wobec zmiany w przestrzeni edukacyjnej. Tom zamyka analiza kategorii oporu wobec normatywnych matryc kulturowych.

Autorom, wybitnym specjalistom w zakresie reprezentowanych dyscyplin nauk społecznych: psychologii, pedagogiki, socjologii, składam wyrazy wdzięczności za pełne entuzjazmu, naukowej brawury i odwagi w docieraniu do nieraz ukrytych, wyciszanych, niedostrzeganych obszarów władzy, opresji i oporu włączenie się we wspólne przygotowanie zaprezentowanej w niniejszym tomie przestrzeni refleksji ulokowanej w nurcie współczesnych interdyscyplinarnych *resistance studies*.

Ewa Bielska

³ Por. M. Sztuka: *Anachronizm i aktualność. Idea resocjalizacji w sporze o nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013, s. 185–207.



Ewa Bielska

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Opór – jego interdyscyplinarny charakter, sieć pojęć i perspektywy teoretyczne (wybrane ujęcia)

Pojęcie oporu ma w naukach społecznych długą tradycję¹, a przy tym interdyscyplinarne ułożenie. Związane z oporem problemy eksplorowane są poprzez zastosowanie podejścia zarówno ilościowego, jak i jakościowego. Przedmiotem analiz przedstawionych w niniejszym artykule jest sieć pojęć związanych z kategorią oporu, które wyodrębnione zostaną w toku analizy ujęć definicyjnych tegoż pojęcia, związanych z nim teorii, jak również na postawie przeglądu kluczowych pojęć występujących w studiach nad oporem.

Artykuł składa się z trzech części. Przedmiotem pierwszej z nich jest sieć pojęć związanych ze studiami nad oporem w kontekście psychologii klinicznej i psychoterapii. Przedmiotem drugiej części jest sieć pojęć ujmowanych z perspektywy filozoficznej oraz socjologicznych studiów nad oporem. Z kolei trzecia część odnosi się do sieci pojęć dotyczących oporu analizowanego w odniesieniu do przestrzeni nauk o wychowaniu. Celem analiz jest wyeksponowanie podobieństw oraz przedstawienie różnic w rozumieniu pojęcia oporu w obrębie poszczególnych dyscyplin, a także zaprezentowanie specyfiki sieci pojęć towarzyszących pojęciu oporu w ramach poszczególnych podejść.

¹ Stwierdzenie to dotyczy głównie ułożenia kategorii oporu w kontekście psychologii klinicznej, w której opór traktowany jest jako kategoria klasyczna oraz ważny element uwzględniany w pracy psychoterapeutycznej; w socjologii, naukach politycznych, studiach pedagogicznych refleksja nad oporem ma znacznie krótszą tradycję.

Status kategorii oporu w studiach psychologicznych

Opór stanowi jedno z ważniejszych pojęć psychologii klinicznej, psychiatrii i związanej z nimi psychoterapii. Zygmunta Freud w swoim klasycznym ujęciu traktował opór jako mechanizm obronny, zbliżony do wyparcia². W studiach odnoszących się do procesów zachodzących podczas psychoterapii dominują odniesienia do takich kategorii, jak opór wobec zmiany oraz dążenie do zachowania homeostazy. Poprzez opór pacjent unika ekspresji nieakceptowanych bądź budzących lęk myśli, fantazji, popędów, motywów, zachowań; jednocześnie oporując wobec zmiany, może dążyć do zachowania stanu przeżywanego przez niego jako przyjemny³. Zdaniem Ralpha Greensona, pacjent dzięki mechanizmowi oporu przeciwstawia się procedurze analitycznej, terapii oraz własnemu racjonalnemu *ego*. W efekcie oporowaniem pacjent tworzy ochronę dla mechanizmów neurotycznych, uniemożliwia ich ekspozycję i dokonanie zmiany⁴. Nawiązując do ujęcia Greensona, James R. Mahalik wyróżnił pięć przedmiotów oporu; są nimi: (1) budzący dyskomfort afekt (na przykład o charakterze lęku, związany z poczuciem straty, ze złością); (2) przypomnienie treści dotyczących określonego zdarzenia (opór uniemożliwia wtedy otwartą komunikację między pacjentem a terapeutą, blokuje wolę pacjenta do współpracy z terapeutą opartej na wolności myślenia i ekspresji werbalnej; materiał związany z przeżywanym przez pacjenta konfliktem jest w takiej sytuacji wyłączany z konwersacji z terapeutą); (3) relacja z terapeutą (opór może wyrażać się wtedy w sprzeciwie wobec realizacji zadań wynikających z procesu terapii i postrzeganych jako wyznaczone przez terapeutę, pacjent nie współpracuje z terapeutą w dążeniu do realizacji kolejnych celów, przeciwstawia się działaniom terapeuty, które ukierunkowane są na zmianę skryptów poznawczych pacjenta, zmianę utrwalonych modeli działania oraz reakcji emocjonalnych); (4) zmiana (w takiej sytuacji pacjent, który wprawdzie zainicjował pracę z terapeutą, dąży do zachowania *status quo*, mimo iż doznaje dyskomfortu i ma świadomość, że dotychczas stosowane mechanizmy nie są adaptacyjne; przeważa w takiej sytuacji lęk przed zmianą); (5) wgląd, czyli

² W. Ł o s i a k: *Opór*. W: *Słownik psychologii*. Red. J. Si u t a. Kraków: Zielona Sowa, 2015, s. 172.

³ E. S a m b e r g: *Resistance. How to Think of it in the Twenty-First Century?* „Journal of the American Psychoanalytic Association” 2004, vol. 52, s. 245; S.B. M e s s e r: *A Psychodynamic Perspective on Psychotherapy: Vive la Resistance*. „In Session: Psychotherapy in Practice” 2002, vol. 58 (2), s. 158–159.

⁴ Podają za: J.R. M a h a l i k: *Development of the Client Resistance Scale*. „Journal of Counseling Psychology” 1994, vol. 41, no. 1, s. 58.

świadomość klienta dotycząca relacji między jego własnymi doświadczeniami, myślami, emocjami i działaniami (klient przeciwstawia się zrozumieniu owych relacji, aby uniknąć dyskomfortu)⁵. David Angle i Hal Arkovitz podejmujący problematykę oporu w kontekście psychoterapii humanistycznej wskazują na pojęcie ambiwalencji oporowej jako określające stan, w którym pacjent podejmuje działania na rzecz zmiany (nawiązuje kontakt z psychoterapeutą, jest obecny na sesjach, deklaruje, że zmianę chce wprowadzić), nie realizuje jej jednak, realizuje ją częściowo bądź sabotuje działania, które do zmiany mogłyby prowadzić⁶. Ambiwalencja oporowa jest podtypem ogólnej kategorii oporu i charakteryzuje się współwystępowaniem zachowań ukierunkowanych na wprowadzenie zmiany i takich zachowań, które możliwość jej zrealizowania blokują⁷.

W psychologii klinicznej opór stanowi kategorię najczęściej uwzględnianą w teorii i praktyce psychoanalizy oraz terapii psychodynamicznej. Jest w nich traktowany jako jeden z głównych – obok przeniesienia i przeciwprzeniesienia – faktów towarzyszących procesowi terapeutycznemu. Jednocześnie jednak pojęcie oporu funkcjonuje w innych modelach teoretycznych. W nurcie Gestalt opór jest rozumiany jako nieuświadomiany przez pacjenta konflikt wewnętrzny; blokuje dostęp do informacji, a w efekcie uniemożliwia identyfikowanie przez pacjenta jego własnych emocji, motywów, pragnień. W opinii Fredrika S. Perlsa jednostka może dysponować dwoma aspektami jaźni, z których jeden wyraża dążenie do zmiany, drugi zaś oporuje wobec niej i jest mniej dostępny świadomości⁸. Z kolei w terapeutycznym podejściu behawioralno-poznawczym interpretacje oporu są niejednoznaczne; jak wskazują zarówno David E. Engle oraz Hal Arkowitz, jak i Robert Leahy, często preferowane jest w takim kontekście używanie pojęć niestosowania się do zaleceń terapeuty (*noncompliance*) oraz niechęci do realizacji zaleceń terapeutycznych⁹.

Studia nad oporem realizowane w obrębie psychologii klinicznej oraz psychiatrii bazują na pojęciach takich jak: „mechanizm obronny”,

⁵ Ibidem, s. 58–59.

⁶ D. Engle, H. Arkowitz: *Viewing Resistance as Ambivalence: Integrative Strategies for Working with Resistant Ambivalence*. „Journal of Humanistic Psychology” 2008, vol. 48, s. 390–391.

⁷ D.A. Engle, H. Arkowitz: *Ambivalence in Psychotherapy. Facilitating Readiness to Change*. New York: The Guilford Press, 2006, s. 2–3.

⁸ Podaję za: D. Engle, H. Arkowitz: *Viewing Resistance as Ambivalence...*, s. 391–392.

⁹ D.A. Engle, H. Arkowitz: *Ambivalence in Psychotherapy...*, s. 22–23; R. Leahy: *Emotional Schemas and Resistance to Change in Anxiety Disorders*. „Cognitive and Behavioral Practice” 2007, vol. 14.

„opór wobec zmiany”, „niechęć”, „niestosowanie się do zaleceń terapeutycznych”, „ambiwalencja oporowa”.

Status oporu w refleksji filozoficznej i socjologicznej

Diametralnie odmienne od stosowanych w psychologii kategorie, pojęcia oraz ich sieci występują w ujęciach oporu w filozoficznej myśli społecznej, socjologii i naukach politycznych. Dominują w wymienionych obszarach takie odniesienia, jak bunt, protest, nieposłuszeństwo obywatelskie, kontestacja, emancypacja, infrapolityka. Pojęcia te współwystępują z takimi kategoriami, jak opresja i hegemonia. We wczesnym filozoficznym ujęciu analizowanego pojęcia Cyцерon, nawiązując do *Państwa* Platona, opisuje opór jako pochodną gniewu odczuwanego przez ludzi w sytuacji, gdy jest na nich wywierana presja. Jednocześnie jednak rozumienie oporu przez Cyцерona jest specyficzne, nie traktuje on dyspozycji do wyrażania sprzeciwu jako przejawu kultury obywatelskiej; filozof w oporze widzi pochodną dysponowania bezgraniczną wolnością, która powoduje, że ludzie „stają się przeczuleni i nadmiernie podejrzliwi”¹⁰.

Przedstawiciel nurtu transcendentnego w filozofii Henry David Thoreau wprowadził pojęcie nieposłuszeństwa obywatelskiego. Thoreau traktował nieposłuszeństwo obywatelskie jako strategię będącą odpowiedzią społeczną na alienowanie się instytucji państwa od priorytetowej zasady, jaką jest działanie na rzecz dobra obywatela. Jednostka, będąc obywatelem (a tym samym mając status polityczny), ma prawo do odmowy posłuszeństwa i wyrażenia sprzeciwu wtedy, gdy działania podmiotów sprawujących władzę w państwie są nieudolne, mają charakter tyranii lub są sprzeczne ze społecznie nadanymi danej instytucji funkcjami¹¹. Refleksja dotycząca nieposłuszeństwa obywatelskiego znalazła kontynuację w myśli filozoficznej Hanny Arendt. W jej ujęciu nieposłuszeństwo obywatelskie to forma postawy i aktywności zbiorowej, u jego podstaw znajduje się wspólna opinia i światopogląd grupy ludzi (często w analizach, których przedmiotem jest nieposłuszeństwo obywatelskie, występuje odwołanie do etycznej kategorii **sumienia**), wspólnota interesu ma znaczenie drugorzędne. Treścią nieposłuszeństwa obywatelskiego jest sprzeciw wobec nieudolnej, łamiącej zasadę sprawiedliwości bądź opresyjnej polityki rządu mającej wyraz

¹⁰ Cyцерon: *O państwie. O prawach*. Spolszczyła I. Żółtowska. Kęty: Antyk, 1999, s. 37.

¹¹ H.D. Thoreau: *Obywatelskie nieposłuszeństwo*. Przeł. A. Łagodzka, W. Madej. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, 2006, s. 15-23.

w działaniach i kreowanym systemie prawa¹². W ujęciu filozoficznym opór traktowany jest jako działanie wyrażające sprzeciw wobec sprawującego władzę podmiotu, który alienuje podejmowane przez siebie decyzje od idei dobra publicznego, opór jest traktowany zatem jako fakt charakteryzujący jeden z potencjalnych stosunków między podmiotem sprawującym władzę w państwie a obywatelem.

W ujęciu socjologicznym opór rozumiany jest jako reakcja na hegemonię i władzę opresyjną. Gdy weźmiemy pod uwagę strukturę myśli socjologicznej, możemy zauważyć, że teorie oporu zostały rozwinięte w ramach teorii radykalnej: obok studiów, których przedmiotem były strukturalne bariery utrudniające pełne wykorzystanie potencjałów indywidualnych, kreujące nierówności konstruowane na bazie zmiennych niezależnych, takich jak płeć, rasa, tożsamość klasowa, prowadzono także studia, których przedmiotem były praktyki emancypacyjne¹³. Studia nad oporem stanowią swoistą kontynuację teorii reprodukcji ekonomicznej, kulturowej, społecznej. W teoriach reprodukcji nawiązywano do neomarksizmu oraz teorii krytycznej i podkreślano rywalizację przedstawicieli zajmujących różne pozycje w stratyfikacji/hierarchii społecznej o ograniczone zasoby (zarówno ekonomiczne, jak i symboliczne, takie jak pozycja społeczna oraz prestiż i jego wskaźniki); przedstawiciele grup nieuprzywilejowanych (klasa robotnicza, grupy mniejszości etnicznych, kobiety) byli jednak traktowani jako skazani na funkcjonowanie na pozycjach podporządkowanych, nie dostrzegano ich potencjału emancypacyjnego, oporowego. Identyfikacja podmiotowości, zdolności do sprzeciwu i emancypacji wystąpiła dopiero w teoriach oporu¹⁴. W socjologii opór definiowany jest jako działanie o charakterze sprzeciwu, u podstaw którego znajduje się rozpoznanie podlegania praktykom opresyjnym oraz afirmacja własnej tożsamości przez podmiot podporządkowany. W ujęciu Daniela G. Solórzano i Dolores Delgado Bernal jedną z głównych kategorii teorii oporu jest aktywność jednostki doznającej opresji i zdolność wywierania przez nią wpływu na istniejące struktury społeczne¹⁵. Stellan Vinthagen i Mona Lilja wskazują na następujące czynniki określające

¹² H. Arendt: *O przemocy. Nieposłuszeństwo obywatelskie*. Przeł. A. Łagodzka, W. Madej. Warszawa: Aletheia, 1999, s. 145-146.

¹³ J. Mucha: *Socjologia jako krytyka społeczna. Orientacja radykalna i krytyczna we współczesnej socjologii zachodniej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1986, s. 7-8.

¹⁴ Por. S. Seymour: *Resistance*. „Anthropological Theory” 2006, vol. 6, s. 304.

¹⁵ D.G. Solórzano, D. Delgado Bernal: *Examining Transformational Resistance Through a Critical Race and LatCrit Theory Framework*. „Urban Education” 2001, vol. 36.

potencjał oporowy jednostki: przynależność do grupy podporządkowanej, doznanie związanej z tym faktem frustracji oraz dysponowanie kapitałem umożliwiającym podjęcie działań o charakterze sprzeciwu, który z kolei związany jest ze świadomością jednostki – świadomością własnej podmiotowości, sprawstwa i kompetencji w zakresie przeciwstawienia się opresji (to cechy określane przez przytaczanych badaczy jako *empowerment*)¹⁶. W socjologicznie zorientowanych studiach nad oporem przedmiotem zainteresowań są zasadniczo dwie wyróżnione kategorie oporu: opór wyjątkowy (o charakterze otwartym, konfrontacyjnym) oraz opór codzienny (o charakterze ukrytym i nieformalnym). Kategorie te zostały precyzyjnie opisane przez Jamesa C. Scotta¹⁷. Pojęcie oporu codziennego koresponduje ze strategiami charakterystycznymi dla infrapolityki.

Kategorią bliską pojęciu oporu jest protest. Maciej Kowalewski przytacza rozumienia tego pojęcia jako kontestacji, sprzeciwu; traktuje opór jako publiczną ekspresję niezgody lub niezadowolenia, formę politycznej aktywności obywatelskiej, nierutynowe sposoby wywierania wpływu w przestrzeni polityki, funkcjonowania społeczeństwa oraz kultury¹⁸.

Ważny nurt badań socjologicznych dotyczących oporu stanowią klasyczne studia nad aktywnością subkulturową i kontestacją, zwłaszcza związane z nurtem teoretycznym Współczesnych Studiów Kulturowych Uniwersytetu w Birmingham. Opór w badaniach przedstawicieli tego nurtu traktowany był jako aktywność o stratyfikacyjnej lokalizacji, podejmowana głównie przez młodzież z klasy robotniczej, wyrażająca się w negowaniu norm, wartości, celów ulokowanych w kulturze klasy średniej i traktowanych jako symboliczne podstawy dominacji o charakterze symbolicznej hegemonii¹⁹.

Pojęcie oporu jest istotną kategorią w studiach dotyczących statusu mniejszości społecznych i w takim kontekście jest pojęciem stosowanym między innymi w studiach feministycznych, studiach LGBT, krytycznej teorii rasowej. W rozumieniu socjologicznym opór zestawiany jest z pojęciem emancypacji, które z kolei koresponduje z taki-

¹⁶ S. Vinthagen, M. Lilja: *Resistance*. In: *Encyclopedia of Activism and Social Justice*. Eds. G.L. Anderson, K.G. Herr. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, 2007. http://sage-ereference.com/activism/Article_n735.html.

¹⁷ J.C. Scott: *Weapons of the Week. Everyday Forms of Peasant Resistance*. New Haven-London: Yale University Press, 1985, s. 35.

¹⁸ M. Kowalewski: *Protest miejski. Przestrzenie, tożsamości i praktyka niezadowolonych obywateli miasta*. Kraków: Nomos, 2016.

¹⁹ Por. J. Clarke et al.: *Subcultures, Cultures and Class*. In: *Resistance Through Rituals. Youth Subcultures in Post-War Britain*. Eds. S. Hall, T. Jefferson. London-New York: Routledge, 1993.

mi kategoriami, jak podmiotowość, afirmacja tożsamości i autonomia. Zarówno kategoria oporu, jak i kategoria emancypacji wiążą się ze strategiami sprzeciwu wobec władzy opresyjnej. Emancypacja wyraża się w rozwinięciu przez podmiot o tożsamości podporządkowanej kompetencji krytycznego myślenia oraz dekonstrukcji symbolicznych i ulokowanych w systemach wiedzy matryc władzy²⁰.

Rozwijana w nurcie socjologicznym teoria oporu od początku wyraźnie nawiązywała do kategorii takich jak hegemonia i władza opresyjna. W studiach nad oporem ulokowanych w przestrzeni myśli socjologicznej najczęściej występuje nawiązanie do – przedstawionej przez Antonia Gramsciego – koncepcji hegemonii. Hegemonia jest rozumiana w tej koncepcji jako bazująca na ideologii dominacja przedstawicieli określonych grup społecznych. Dominacja tego typu utrwalana jest za sprawą wytwarzania przez grupy o uprzywilejowanym statusie systemów symboli ulokowanych między innymi w elementach działania instytucji edukacyjnych, religijnych, w mediach itp.; symbole te utrwalają i reprodukują pozycję tych grup²¹. Podobnie w studiach socjologicznych jest rozumiane pojęcie opresji – jako pochodna systemu przekonań o charakterze ideologii wskazujących na nadrzędność określonej grupy, co uzasadnia nadawanie jej uprzywilejowanego statusu społecznego; opresja wyraża się w istnieniu systemu nierównego rozkładu władzy połączonego z eksploatacją przedstawicieli grupy podporządkowanej. Opresja przyjmuje zróżnicowane analogiczne do modeli dyskryminacji formy, między innymi rasizmu, klasizmu, seksizmu, a pochodną opresji jest stan symbolicznej społecznej nierówności²². Kategoria opresji może być analizowana w odniesieniu do teorii współzależności cech (*intersectionality*) zakładającej, że niekorzystnie ewaluowane kulturowo i społecznie atrybuty mogą kreować specyficzny, dyskredytowany status jednostki jako przedstawiciela grupy²³.

²⁰ Por. T. Inglis: *Empowerment and Emancipation*. „Adult Education Quarterly” 1997, vol. 48, no. 1, s. 4.

²¹ J.C. Scott: *Weapons of the Week...*, s. 315–316.

²² L.C. Windsor, E. Benoit, E. Dunlap: *Dimensions of Oppression in the Lives of Impoverished Black Women Who Use Drugs*. „Journal of Black Studies OnlineFirst” 2008. <http://jbs.sagepub.com/cgi/rapidpdf/0021934708326875v1>, s. 1–3. DOI: 10.1177/0021934708326875.

²³ Por. G.M. Samuels, F. Ross-Sheriff: *Identity, Oppression and Power. Feminism and Intersectionality Theory*. „Affilia: Journal of Women and Social Work” 2008, vol. 23, no. 1.

Opór w studiach edukacyjnych

Kategoria oporu ma istotne znaczenie nie tylko w strukturze teorii psychologicznej i socjologicznej, lecz także w interdyscyplinarnie realizowanych studiach, których przedmiotem jest wychowanie i edukacja. Podobnie jak w myśli socjologicznej, również tutaj refleksja nad oporem pojawiła się relatywnie późno i jest związana głównie z teorią krytyczną ulokowaną w nurcie nowej socjologii edukacji. Teorie oporu stanowią swoistą kontynuację refleksji podjętej w teoriach reprodukcji, w których szkoła jest poprzez przyjęcie krytycznej perspektywy wobec ujęcia strukturalno-funkcjonalnego traktowana jako odtwarzająca porządek klasowy wyznaczany kryteriami ekonomicznymi oraz habitusem, a także jako przestrzeń praktykowania ideologii i programu ukrytego, za którego pośrednictwem odtwarzany jest porządek dominacji oraz ograniczane są szanse odniesienia sukcesu i awansu społecznego przedstawicielom grup o statusie subordynowanym. Szkoła w takim ujęciu stanowi środowisko, w którym założony ideologicznie cel osiągnięty jest w toku działań o charakterze przemocy symbolicznej oraz praktyki mikrowładzy. Uczeń w tych teoriach prezentowany jest jako nieświadomy ulokowania w kontekście praktyk przemocowych oraz bierny. Teorie oporu bazują na diametralnie innym paradygmacie i eksponują potencjał emancypacyjny zarówno ucznia, jak i nauczyciela. Odnosząc studia nad problematyką oporu do przestrzeni edukacyjnej, Ewa Bilińska-Suchanek definiuje opór jako formę protestu, przeciwstawienia się w sposób jawny bądź ukryty dominacji, wyraz krytyki istniejącego stanu rzeczy. U podstaw działań oporowych znajdują się – zdaniem przywoływanej badaczki – takie kompetencje, jak zdolność do refleksyjnej analizy wycinka rzeczywistości społecznej, w którym uczeń jest ulokowany, oraz refleksyjność²⁴.

W ujęciu Henry'ego Giroux szkoła stanowi przestrzeń walki i konfrontacji, transmitowana w kontekście szkoły, podporządkowana ideologii i ulokowana w programie ukrytym wiedza, promowane wartości, reproduktowane relacje społeczne nie są neutralne, ale wiążą się z praktykami władzy. W takiej interpretacji szkoła stanowi przestrzeń antagonizmu między przedstawicielami kultury dominującej i subordynowanej. Opór wynika z kompetencji uczniów do uznania własnych różnicowanych i niezgodnych z wiedzą szkolną doświadczeń, kultury (związanej na przykład z doświadczeniami postkolonialnymi ulokowanymi w historii rodziny) i interpretacji historii. Strategie oporowe mieszczą się w przestrzeni transformatywnego i politycz-

²⁴ E. Bilińska-Suchanek: *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*. Kraków: Impuls, 2003, s. 68.

nego wykorzystania kultury²⁵. Uczeń może oporować konstruktywnie i transformatywnie, przywołując wiedzę wyciszoną przez program ukryty albo kwestionując autorytet nauczyciela rezygnującego z otwartej refleksji nad złożonością faktów kulturowych, społecznych, zdarzeń historycznych; może także oporować w sposób destrukcyjny, totalnie negując porządek szkoły. W perspektywie teorii reprodukcji i w jednej, i w drugiej sytuacji uczeń byłby naznaczony statusem dewianta. W perspektywie paradygmatu oporu przyjmowana jest inna matryca interpretacyjna; wedle niej uczeń wyraża moralne i polityczne oburzenie²⁶. U podstaw działania o charakterze oporu znajduje się kompetencja krytycznego myślenia, dążenie emancypacyjne oraz afirmatywna postawa wobec własnej tożsamości (na przykład etnicznej, genderowej)²⁷. Zachowania opozycyjne ucznia i niepowodzenia szkolne wtedy, gdy analizowane są w kontekście paradygmatu oporu, traktuje się jako aktywność polityczną i emancypacyjną, wskazane są więc takie perspektywy ich eksplorowania, które w ogóle nie były uwzględniane w nurcie pozytywistycznym (związany głównie z funkcjonalizmem strukturalnym)²⁸.

Dla studiów nad oporem ulokowanych w ramach studiów pedagogicznych charakterystyczna jest także specyficzna interpretacja roli nauczyciela – jako refleksyjnego, emancypacyjnego intelektualisty, określającego jeden z celów swojej aktywności profesjonalnej jako kształtowanie uczniowskich kompetencji związanych z aktywnością obywatelską i kreatywnością. W takim ujęciu potencjał oporowy traktowany jest jako element kultury obywatelskiej, pożądanej w społeczeństwie obywatelskim²⁹.

Podobnie jak w ujęciu socjologicznym, również w sferze studiów edukacyjnych centralne pojęcia korespondujące z kategorią oporu to podmiotowość, emancypacja, autorefleksja, autoemancypacja, emancypacja społeczna³⁰. Opór w przestrzeni szkoły bazuje na wykorzystaniu politycznego potencjału kultury, wyrażaniu treści wyciszonych w programie ukrytym i kwestionowaniu ideologii znajdujących się u podstaw praktyk opresyjnych. W wymiarze teoretycznym studia

²⁵ H.A. Giroux: *Theory and Resistance in Education. Towards a Pedagogy of the Opposition*. Westport-London: Bergin&Garvey, 2001, s. 100–101.

²⁶ Ibidem, s. 107.

²⁷ Ibidem, s. 110–111.

²⁸ H.A. Giroux: *The Giroux Reader*. Ed. and introduced by Ch.G. Robins. London: Paradigm Publishers, s. 35.

²⁹ H. Giroux: *Teachers as Transformative Intellectuals*. „Social Education” 1985, vol. 49, no. 5, s. 375–377.

³⁰ H.A. Giroux: *Theory and Resistance in Education...*, s. 107–109.

nad oporem w przestrzeni edukacyjnej nawiązują do neomarksizmu, semiotyki, etnografii³¹.

Rozumienie kategorii oporu w studiach pedagogicznych jest zbliżone do traktowania tego pojęcia w socjologii i naukach politycznych. Również w tych dziedzinach opór rozpatruje się jako działanie refleksyjne, ekspresję podmiotowości oraz pochodną postaw emancypacyjnych podmiotu podporządkowanego. Przestrzenią praktykowania dominacji są w tym przypadku instytucje realizujące funkcje wychowawcze i edukacyjne; w nawiązaniu do założeń teorii reprodukcji przyjmuje się, że działają one, głównie poprzez realizowany program ukryty, w interesie klas dominujących. Uczeń o tożsamości podporządkowanej nie zachowuje jednak bierności, podejmuje działania o charakterze oporu codziennego, kwestionuje porządek szkolny, nagłaśnia wiedzę wyciszaną w programie ukrytym.

Podsumowanie

Można uznać, że w studiach nad oporem możliwe jest wyodrębnienie złożonej sieci pojęć, niektóre z nich mają ulokowanie interdyscyplinarne, ale występują też takie, które są wykorzystywane w analizach charakterystycznych dla poszczególnych dyscyplin. Pojęcie oporu współwystępuje z takimi pojęciami, jak: nieposłuszeństwo, niechęć, opór wobec zmiany, ambiwalencja oporowa, bunt, kontestacja, podmiotowość, krytyczna świadomość, afirmacja tożsamości, emancypacja, *empowerment*, protest, ruch społeczny, infrapolityka. Dodatkowo typowymi pojęciami wykorzystywanymi w identyfikowaniu faktów oporowych w studiach socjologicznych, pedagogicznych i politologicznych są kategorie hegemonii oraz władzy opresyjnej.

Jedną z podstawowych kategorii mających zastosowanie interdyscyplinarne jest, jak się przyjmuje, opór wobec zmiany. Pojęcie to wykorzystuje się w obrębie psychologii klinicznej, teorii organizacji, w studiach edukacyjnych. Interdyscyplinarne ulokowanie w studiach nad oporem mają także pojęcia hegemonii i władzy opresyjnej oraz oporu wobec niej. Pojęcia te uwzględniane są w ujęciach oporu charakterystycznych dla socjologii, studiów edukacyjnych, nauk politycznych. Oprócz tego występują pojęcia specyficzne dla zastosowań w obrębie jednej dyscypliny, na przykład „ambiwalencja oporowa”, „mechanizm obronny” (odniesienia charakterystyczne dla teorii psychologicznej). W ramach poszczególnych dyscyplin różne jest także ulokowanie pojęcia oporu w obrębie dymensji: neutralność normatywna – nacecho-

³¹ Por. *ibidem*, s. 111.

wanie ewaluacją. Jako kategoria psychologiczna opór jest traktowany w sposób neutralny; w przypadku oporu potręganego jako kategoria techniczna zakłada się, że obok przeniesienia i przeciwprzeniesienia stanowi on źródło informacji dla analityka o konfliktach pacjenta, jest faktem występującym w strukturze relacji terapeutycznej. Z kolei w rozumieniu filozoficznym opór jest kategorią wartościowaną i silnie nacechowaną treściami ideologicznymi, we wczesnym nacjo-centricznym ujęciu Seneki traktowany był jako nadużycie wolności. W nowoczesnych ujęciach filozoficznych, socjologicznych, politologicznych akcentujących odpowiedzialność obywatelską i podmiotowość opór rozpatrywany jest jako element charakteryzujący odwagę cywilną i świadomość obywatelską, odpowiedzialność za sprawy publiczne i zaangażowanie społeczne występujących przeciw władzy alienującej się od odpowiedzialności za dobro publiczne. W studiach nad oporem podejmowanych w obrębie nauk społecznych najczęściej nawiązuje się do Antonia Gramsciego teorii hegemonii, Michela Foucaulta teorii władzy (zwłaszcza do fragmentu teorii, w której podkreślona jest współzależność władzy i oporu), teorii Jamesa Scotta (odnoszącej się do strategii oporu codziennego i wyjątkowego), teorii subkultur w klasycznym ujęciu nurtu Współczesnych Studiów Kulturowych Uniwersytetu w Birmingham.

Bibliografia

- Arendt H.: *O przemocy. Nieposłuszeństwo obywatelskie*. Przeł. A. Łagodzka, W. Madej. Warszawa: Aletheia, 1999.
- Bilińska-Suchanek E.: *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*. Kraków: Impuls, 2003.
- Clarke J. et al.: *Subcultures, Cultures and Class*. In: *Resistance Through Rituals. Youth Subcultures in Post-War Britain*. Eds. S. Hall, T. Jefferson. London-New York: Routledge, 1993.
- Cycon: *O państwie. O prawach*. Spolszczyła I. Żółtowska. Kęty: Antyk, 1999.
- Engle D., Arkowitz H.: *Viewing Resistance as Ambivalence. Integrative Strategies for Working with Resistant Ambivalence*. „Journal of Humanistic Psychology” 2008, vol. 48.
- Engle D.A., Arkowitz H.: *Ambivalence in Psychotherapy. Facilitating Readiness to Change*. New York: The Guilford Press, 2006.
- Giroux H.A.: *The Giroux Reader*. Ed. and introduced by Ch.G. Robbins. London: Paradigm Publishers, 2006.
- Giroux H.A.: *Teachers as Transformative Intellectuals*. „Social Education” 1985, vol. 49, no. 5.

- Giroux H.A.: *Theory and Resistance in Education. Towards a Pedagogy of the Opposition*. Westport-London: Bergin&Garvey, 2001.
- Inglis T.: *Empowerment and Emancipation*. „Adult Education Quarterly” 1997, vol. 48, no. 1.
- Kowalewski M.: *Protest miejski. Przestrzenie, tożsamości i praktyka niezadowolonych obywateli miasta*. Kraków: Nomos, 2016.
- Leahy R.: *Emotional Schemas and Resistance to Change in Anxiety Disorders*. „Cognitive and Behavioral Practice” 2007, vol. 14.
- Łosiak W.: *Opór*. W: *Słownik psychologii*. Red. J. Siuta. Kraków: Zielona Sowa, 2015.
- Mahalik J.R.: *Development of the Client Resistance Scale*. „Journal of Counseling Psychology” 1994, vol. 41, no. 1.
- Messer S.B.: *A Psychodynamic Perspective on Psychotherapy. Vive la Resistance*. „In Session: Psychotherapy in Practice” 2002, vol. 58 (2).
- Mucha J.: *Socjologia jako krytyka społeczna. Orientacja radykalna i krytyczna we współczesnej socjologii zachodniej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1986.
- Samberg E.: *Resistance: How to Think of it in the Twenty-First Century?* „Journal of the American Psychoanalytic Association” 2004, vol. 52.
- Samuels G.M., Ross-Sheriff F.: *Identity, Oppression and Power. Feminism and Intersectionality Theory*. „Affilia: Journal of Women and Social Work” 2008, vol. 23, no. 1.
- Scott J.C.: *Weapons of the Weak. Everyday Forms of Peasant Resistance*. New Haven-London: Yale University Press, 1985.
- Seymour S.: *Resistance*. „Anthropological Theory” 2006, vol. 6.
- Solórzano D.G., Delgado Bernal D.: *Examining Transformational Resistance Through a Critical Race and LatCrit Theory Framework*. „Urban Education” 2001, vol. 36.
- Thoreau H.D.: *Obywatelskie nieposłuszeństwo*. Przeł. A. Łagodźka, W. Madej. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, 2006.
- Vinthagen S., Lilja M.: *Resistance*. In: *Encyclopedia of Activism and Social Justice*. Eds. G.L. Anderson, K.G. Herr. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, 2007.
- Windsor L.C., Benoit E., Dunlap E.: *Dimensions of Oppression in the Lives of Impoverished Black Women Who Use Drugs*. „Journal of Black Studies OnlineFirst” 2008. <http://jbs.sagepub.com/cgi/rapidpdf/0021934708326875v1>. DOI: 10.1177/0021934708326875

Ewa Bielska

**Resistance – Interdisciplinary Characteristic
System of Supplementing Notions
and Theoretical Bases of Analysis
(Chosen Perspectives)**

Summary: Analysis presented in the paper are related to the interdisciplinary located notion of resistance. There is presented net of notions and categories typical for studies of resistance in the frames of psychology, sociology and educational studies. There are also presented perspectives of the location of resistance category in the philosophical reflection.

Key words: resistance, resistance studies, disobedience, infrapolitics, social movement, protest, oppression, hegemony

Ewa Bielska

**Der Widerstand – sein interdisziplinärer Charakter, Begriffsnetz
und theoretische Perspektiven
(ausgewählte Auffassungen)**

Zusammenfassung: Zum Gegenstand der Untersuchung wird die interdisziplinär betrachtete Kategorie Widerstand. Die Verfasserin zeigt das ganze Netz der mit den Studien zum Widerstand verbundenen Begriffe in solchen wissenschaftlichen Disziplinen wie: Psychologie, Soziologie, Philosophie und Studien zur Edukation.

Schlüsselwörter: Widerstand, Studien zum Widerstand, Lustlosigkeit, Ungehorsam, Infrapolitik, Protest, Bedrängnis, Hegemonie



Hanna Przybyła-Basista

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Niechęć do uczestniczenia w procesie psychoterapii i mediacjach rodzinnych – opór i jego przyczyny

Wprowadzenie

Z jednej strony rośnie zainteresowanie poszukiwaniem pomocy psychologicznej, czego dowodem jest wzrastająca liczba osób korzystających z takiej pomocy, lecz z drugiej strony wielu ludzi nie zdecydowałoby się na zwrócenie się o pomoc w przypadku problemów ze zdrowiem psychicznym¹. Poradnictwo psychologiczne, psychoterapia, czy szerzej: pomoc psychologiczna, są przez różnych badaczy opisywane jako potencjalnie trudne, wprawiające w zakłopotanie i z tego względu wywołujące w wielu osobach lęk i chęć uniknięcia kontaktu z psychologiem². I choć pomoc uzyskana od profesjonalisty w zakresie zdrowia psychicznego może przynieść wymierne korzyści w postaci obniżenia poziomu stresu czy rozwiązania problemów osobistych, ciągle jeszcze zbyt mało osób na skorzystanie z takiej pomocy się decyduje. Młodzi ludzie, gdy chcą rozwiązać swoje problemy osobiste natury

¹ L. Picco et al.: *Attitudes Toward Seeking Professional Psychological Help. Factor Structure and Socio-Demographic Predictors*. „Frontiers in Psychology” 2016, vol. 7, s. 1.

² D.L. Vogel, S.R. Wester, L.M. Larson: *Avoidance of Counseling. Psychological Factors that Inhibit Seeking Help*. „Journal of Counseling and Development” 2007, vol. 85, s. 410–422; J.V. Ciarrochi, F.P. Deane: *Emotional Competence and Willingness to Seek Help From Professional and Nonprofessional Sources*. „British Journal of Guidance and Counselling” 2001, vol. 29, no. 2, s. 233–234.

psychologicznej, preferują korzystanie z pomocy przyjaciół i członków rodziny³. Istnieją dowody, że wiele osób cierpiących na poważne zaburzenia psychiczne nie poszukuje odpowiedniej specjalistycznej pomocy medycznej⁴. I tak, z raportu przytaczanego przez Josepha Ciarrochiego i Franka Deane'a⁵, a opracowanego na podstawie danych zebranych w Australii wynika, że aż 62% osób wykazujących zaburzenia zdrowia psychicznego nie poszukuje profesjonalnej pomocy. Podobne dane zawierają raporty innych badaczy. W Ameryce Północnej około 65–80% dorosłych mających zaburzenia wynikające ze stresu i z obniżenia jakości zdrowia psychicznego nie korzysta z żadnej pomocy i opieki medycznej⁶. Co więcej, w badaniach ustalono też, ludzie doświadczający problemów psychicznych znacznie częściej korzystają z pomocy lekarza ogólnego aniżeli profesjonalistów przyjmujących w centrach zdrowia psychicznego⁷.

Podobne obserwacje dotyczą par małżeńskich i rodzin. Większość z nich również wykazuje niechętny stosunek do udziału w psychoterapii⁸. Nie inaczej jest w przypadku oporu przed uczestniczeniem w procesie mediacji rodzinnych⁹. Warto zatem postawić pytanie o naturę przeszkód w sięganiu po profesjonalną pomoc psychologiczną oraz zidentyfikować czynniki, które mogą te przeszkody determinować. Celem niniejszego artykułu jest analiza oporu wobec udziału w psy-

³ M.S. Chai: *Factors Influencing the Likelihood of Students Seeking Professional Psychological Help*. „Research in Psychology and Behavioral Sciences” 2013, vol. 1, no. 1, s. 1-5.

⁴ G. Schomerus, M.C. Angermeyer: *Stigma and Its Impact on Help-Seeking Mental Disorders. What Do We Know?* „Epidemiologia e Psichiatria Sociale”, vol. 17, no. 1, s. 31-37.

⁵ J.V. Ciarrochi, F.P. Deane: *Emotional Competence...*, s. 233.

⁶ S.A. James, H. Buttle: *Attitudinal Differences Towards Mental Health Services Between Younger and Older New Zealand Adults*. „New Zealand Journal of Psychology” 2008, vol. 37, no. 3, s. 33.

⁷ Ibidem.

⁸ F.M. Dattilio: *Terapia poznawczo-behawioralna par i rodzin. Podręcznik dla klinicystów*. Przedmowa A.T. Beck. Tłum. R. Andruszko. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013, s. 239-240; D.R. Crane: *Podstawy terapii małżeństw*. Przekł. L. Lewicka. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002, s. 119.

⁹ H. Przybyła-Basista: *Mediacje rodzinne w konflikcie rozwodowym. Gotowość i opór małżonków a efektywność procesu mediacji*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2006, s. 147-152; Eadem: *The Influence of Spouses' Resistance on Their Decision to Enter Into Divorce Mediation*. „Journal of Divorce and Remarriage” 2008, vol. 48, no. 3/4, s. 67-89; M.R. Volpe, Ch. Bahn: *Resistance to Mediation. Understanding and Handling It*. „Negotiation Journal” 1987, no. 3, s. 297-305.

choterapii oraz mediacjach rodzinnych. Artykuł powstał na podstawie przeglądu literatury i własnych ustaleń badawczych.

Dylematy związane z poszukiwaniem pomocy psychologicznej i udziałem w psychoterapii

Wśród profesjonalistów zajmujących się pomocą psychologiczną dość powszechna jest frustracja związana ze świadomością, że tak wiele osób odczuwa niechęć do poszukiwania profesjonalnej pomocy nawet wówczas, kiedy są one zdesperowane i rozpaczliwie jej potrzebują¹⁰. Co więcej, ludzie postrzegają pomoc i poradnictwo jako ostateczność, preferują raczej podejmowanie prób rozwiązania trudności samodzielnie bądź z pomocą osoby bliskiej. Po pomoc zgłasza się mniej niż jedna trzecia osób, które mogłyby odnieść korzyści z profesjonalnej pomocy¹¹. Problem wydaje się więc poważny. Warto postarać się zrozumieć powody stojące u podstaw decyzji o zaniechaniu poszukiwania pomocy psychologicznej.

Jedną z ważniejszych konceptualizacji trudności związanych z podejmowaniem decyzji o poszukiwaniu pomocy opiera się na klasycznym podejściu Kurta Lewina do rozwiązywania konfliktu motywacyjnego typu dążenie-unikanie¹². Według Lewina, konflikt dążenie-unikanie odnosi się do sytuacji, w której określona możliwość decyzyjna jest zarazem atrakcyjna, ponieważ wywołuje pozytywne uczucia, jak i awersyjna, ponieważ wzbudza uczucia negatywne¹³. A zatem cel, jakim jest przyjsię na terapię, wzbudza zarówno tendencję do dążenia do niego, jak i unikania go. Motywacje potencjalnych klientów pozostają w konflikcie, a rozpatrywane możliwości wzajemnie się wykluczają, co prowadzi w efekcie do niezgłaszania się po profesjonalną pomoc psychologiczną. Wyjaśnić to można, korzystając na przykład z takiego oto twierdzenia: jeśli cel wzbudza tendencję zarówno do dążenia, jak i do unikania, to w miarę zbliżania się do celu przyrost siły unikania

¹⁰ D.L. Vogel et al.: *An Information-Processing Model of the Decision to Seek Professional Help*. „Professional Psychology: Research and Practice” 2006, vol. 37, no. 4, s. 398.

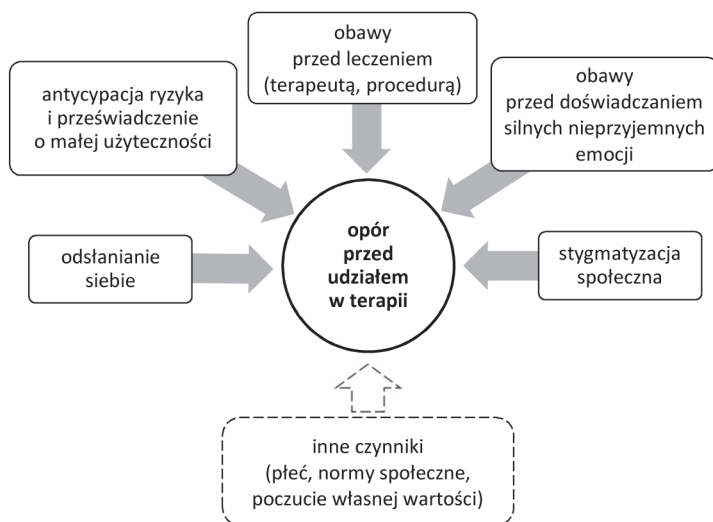
¹¹ D.L. Vogel et al.: *The Role of Outcome Expectations and Attitudes on Decisions to Seek Professional Help*. „Journal of Counseling Psychology” 2005, vol. 52, no. 4, s. 459.

¹² D.L. Vogel, S.R. Wester, L.M. Larson: *Avoidance of Counseling...*, s. 410.

¹³ D. Doliński, W. Łukaszewski: *Typy motywacji*. W: *Psychologia*. Podręcznik akademicki. Red. J. Strelau. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2000 – rozdz. 31, s. 489.

jest szybszy niż przyrost siły dążenia¹⁴. Dylemat, czy szukać pomocy, zostaje rozstrzygnięty negatywnie.

Z badań wynika, że jednostki, które potrzebowały pomocy psychologicznej (poradnictwa, psychoterapii), lecz nie zdecydowały się na jej poszukiwanie, charakteryzowały się istotnie wyższym poziomem obaw przed poddaniem się leczeniu¹⁵. Oznacza to, że wiele osób może postrzegać podjęcie działań na rzecz poszukiwania psychoterapii w kategoriach trudnego dylematu. I choć doświadczają one negatywnych emocji, problemów interpersonalnych czy innych negatywnych konsekwencji nierozwiązanych problemów psychologicznych, to myśl o poszukiwaniu pomocy wydaje się tym osobom czymś gorszym niż życie z problemem rodzącym trudności¹⁶. Wśród czynników decydujących o unikaniu pomocy David L. Vogel, Stephen R. Wester i Lisa M. Larson¹⁷ wymieniają pięć głównych: stygmatyzacja społeczna (*social stigma*), obawy związane z procesem terapii (*treatment fears*), obawy przed doświadczaniem silnych emocji (*fear of emotion*), antycypacja ryzyka i przeświadczenie o małej użyteczności pomocy (*anticipated utility and risk*) oraz odkrywanie siebie (*self-disclosure*) (rys. 1).



Rys. 1. Czynniki mające wpływ na unikanie udziału w psychoterapii

Źródło: opracowanie własne na podstawie: D.L. Vogel, S.R. Wester, L.M. Larson: *Avoidance of Counseling. Psychological Factors that Inhibit Seeking Help*. „Journal of Counseling and Development” 2007, vol. 85, s. 410–413.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ M.G. Kushner, K.J. Sher: *Fears of Psychological Treatment and Its Relation to Mental Health Service Avoidance*. „Professional Psychology: Research and Practice” 1989, vol. 20, s. 251–257.

¹⁶ D.L. Vogel, S.R. Wester, L.M. Larson: *Avoidance of Counseling...*, s. 410.

¹⁷ Ibidem, s. 410–413.

Stygmatyzacja społeczna (*social stigma*) jest jedną z najbardziej znaczących barier w poszukiwaniu profesjonalnej pomocy¹⁸. Stygmatyzacja stanowi doświadczenie wielu osób cierpiących z powodu zaburzeń zdrowia psychicznego. Erving Goffman wskazał na fakt postrzegania jednostki cierpiącej na zaburzenia przez pryzmat choroby psychicznej i uwypuklania tej niepożądanego charakterystyki jako „atrybutu dotkliwie dyskredytującego”¹⁹. Ciężącym na jednostce piętnem, według Goffmana, mogą być jej charakterystyki fizyczne, osobiste, jak i odmienność dotycząca przynależności społecznej. Pewne cechy fizyczne jednostki, wiążące się z niedoskonałością czy wręcz ułomnością ciała (na przykład kalectwo fizyczne, otyłość, deformacje twarzy), jak i cechy indywidualne mogą być traktowane jako skaza i postrzegane jako społecznie nieakceptowane (na przykład choroby psychiczne, uzależnienia, homoseksualizm, bezrobocie, pobyt w więzieniu, prostytutka), podobnie negatywny odbiór może dotyczyć przynależności do rasy, narodowości, religii²⁰. Pełne lęku i uprzedzeń postawy społeczne odnoszą się w szczególności do osób wykazujących znaczne problemy ze zdrowiem psychicznym (na przykład psychotyków²¹, osób z niepełnosprawnością intelektualną bądź ogólnorozwojową²²), a także do rodzin takich osób²³.

Badacze zauważyli, że zarówno samo posiadanie cech zaburzenia psychicznego, jak i podjęcie działań na rzecz poszukiwania pomocy psychologicznej podlega stygmatyzacji²⁴. Jednostki doświadczające problemów ze zdrowiem psychicznym obawiają się bowiem, że będą przez

¹⁸ Ibidem, s. 411; D.L. Vogel, Z. Shechtman, N.G. Wade: *The Role of Public and Self-Stigma in Predicting Attitudes Toward Group Counseling*. „The Counseling Psychologist” 2010, vol. 38, no. 7, s. 905.

¹⁹ E. Goffman: *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*. Przekł. A. Dzierżyńska, J. Tokarska-Bakir. Wstęp do wyd. pol. J. Tokarska-Bakir. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005, s. 33.

²⁰ P. Świtaj: *Piętno choroby psychicznej*. „Postępy Psychiatrii i Neurologii” 2005, vol. 14, nr 2, s. 139.

²¹ M.C. Angermeyer, H. Matschinger: *The Stigma of Mental Illness: Effects of Labeling on Public Attitudes Towards People with Mental Disorder*. „Acta Psychiatrica Scandinavica” 2003, vol. 108, s. 304–309.

²² A. Kózka, H. Przybyła-Basista: *Wsparcie społeczne jako czynnik ochronny dla rodziców dzieci z zespołem Downa*. „Społeczeństwo i Edukacja” 2016, nr 1, s. 139–150.

²³ H. Przybyła-Basista: *Poczucie stygmatyzacji w rodzinach doświadczających problemów ze zdrowiem psychicznym*. „Społeczeństwo i Edukacja” 2016, nr 1, s. 23–36.

²⁴ D.L. Vogel, N.G. Wade, A.H. Hackler: *Perceived Public Stigma and Willingness to Seek Counseling. The Mediating Roles of Self-Stigma and Attitudes*

innych negatywnie oceniane, gdy zaczną poszukiwać profesjonalnej pomocy w rozwiązywaniu swoich trudności. W opinii otoczenia będzie to dowodem na posiadanie zaburzeń czy odchyłeń od normy. Tak więc, „atrybutem dotkliwie dyskredytującym”²⁵ osobę są nie tylko objawy choroby, lecz także poszukiwanie pomocy²⁶. W percepcji społecznej atrybuty te wykluczają jednostkę z kręgu społecznej akceptacji i wzbudzają motywację do ukrywania oznak choroby (jeśli to możliwe), czy szerzej: cech naznaczenia²⁷. Podstaw wyjaśnienia tej sytuacji można poszukiwać w teorii etykietowania (*labeling theory*)²⁸.

Bruce G. Link i Jo C. Phelan²⁹, posługując się pojęciem „stygmatyzacja”, mają na uwadze występowanie kilku komponentów łącznie: etykietowanie (nadawanie etykiet tym, którzy cechują się odmiennością), stereotypizacja (kulturowe tworzenie negatywnych stereotypów w odniesieniu do osób posiadających niepożądane cechy), separacja (oddzielanie „nas” od „nich”) oraz poczucie dyskryminacji i doświadczanie utraty pozycji przez osoby „z etykietką” (*labeled persons*). W kontekście tych charakterystyk stygmatyzacja staje się istotną przyczyną niechęci osób cierpiących na różnego rodzaju zaburzenia psychiczne do poszukiwania pomocy oraz poddania się optymalnemu procesowi leczenia³⁰.

David L. Vogel, Stephen R. Wester i Lisa M. Larson³¹ w swoim przeglądzie literatury na temat znaczenia stygmatyzacji związanej z poszukiwaniem pomocy przytoczyli kilka ciekawych wyników: (a) nadanie etykietki „pacjent chory psychicznie uprzednio hospitalizowany” prowadzi do większego odrzucenia społecznego niż określenie osoby chorej psychicznie bez dodawania etykietki informującej o pobycie w szpitalu; (b) generalnie osoby z depresją są postrzegane jako niestabilne emocjonalnie, natomiast wtedy, gdy szukają pomocy psychologicznej, są postrzegane jako szczególnie niestabilne; (c) w jednym z badań ponad 90% jego uczestników stwierdziło, że strach przed tym,

Toward Counseling. „Journal of Counseling Psychology” 2007, vol. 54, no. 1, s. 40–50.

²⁵ E. Goffman: *Piętno...*, s. 33.

²⁶ G. Schomerus, M.C. Angermeyer: *Stigma...*, s. 32.

²⁷ M. Östman, L. Kjellin: *Stigma by association. Psychological Factors in Relatives of People with Mental Illness*. „British Journal of Psychiatry” 2002, vol. 181, s. 494.

²⁸ B. Link et al.: *A Modified Labeling Theory Approach to Mental Disorders. An Empirical Assessment*. „American Sociological Review” 1989, vol. 54, s. 400–423.

²⁹ B.G. Link, J.C. Phelan: *Conceptualizing Stigma*. „Annual Review of Sociology” 2001, vol. 27, s. 367.

³⁰ G. Schomerus, M.C. Angermeyer: *Stigma...*, s. 31.

³¹ D.L. Vogel, S.R. Wester, L.M. Larson: *Avoidance of Counseling...*, s. 411.

aby nie pomyślano o nich jako o szaleńcach (*crazy*), był barierą w poszukiwaniu pomocy. Przytoczone wyniki badań potwierdzają więc tezę o znaczeniu stygmatyzacji społecznej w unikaniu leczenia i pozwalają lepiej zrozumieć, dlaczego ludzie nie decydują się na szukanie pomocy nawet wówczas, gdy doświadczają poważnych problemów³².

Obawy przed leczeniem (lęki dotyczące terapii; *treatment fears*) wiążą się z niepokojem wynikającym z nieprzychylnych ocen leczenia w poradni zdrowia psychicznego³³. Obawy w szczególności dotyczą tego, w jaki sposób profesjonalista zajmie się jednostką, co pomyśli o kimś, kto szuka pomocy. Są też wyrazem lęku, że w procesie pomagania będzie się zmuszanym do robienia czegoś, czego robić się nie chce³⁴. Jednym słowem chodzi tu o wyobrażenia na temat leczenia i obawy przed zetknięciem się z terapeutą połączone z niepewnością co do tego, jak będzie wyglądała procedura pomocy. Posiadanie negatywnych wstępnych przekonań o przebiegu terapii oraz o możliwości bycia przymuszonym do czegoś niechcianego przez osobę zajmującą się pomocą działa niekorzystnie: opóźnia sięganie po pomoc lub powoduje jej unikanie. Część badań potwierdziła tezę o znaczeniu obaw przed leczeniem dla decyzji o efektywnym poszukiwaniu pomocy, jednak wyniki nie są spójne. Potrzebne są dalsze badania uwzględniające równoczesne oddziaływanie kilku czynników determinujących opór przed uczestniczeniem w psychoterapii, w szczególności przekonanie o stygmatyzacji społecznej³⁵.

Obawy przed doświadczaniem emocji (*fear of emotion*) to głównie niepokój związany z rozmową o silnych nieprzyjemnych emocjach (*painful emotions*) podczas terapii, co może stanowić powód unikania psychoterapii³⁶. Osoby obawiające się doświadczania bolesnych, nieprzyjemnych emocji z reguły nie chcą ich ujawniać. Tezę tę potwierdziły badania, w których okazało się, że większą niechęć do poszukiwania pomocy wykazywały osoby, które nie były otwarte na okazywanie swoich emocji³⁷. Joseph V. Ciarrochi i Frank P. Deane³⁸ uzyskali podobne wyniki; wykazali również, że osoby mające problemy z radzeniem sobie z własnymi emocjami były mniej skłonne do

³² Ibidem.

³³ M.G. Kushner, K.J. Sher: *Fears of Psychological Treatment...*, s. 251.

³⁴ D.L. Vogel, S.R. Wester, L.M. Larson: *Avoidance of Counseling...*, s. 411.

³⁵ Ibidem.

³⁶ Ibidem.

³⁷ N. Komiya, G.E. Good, N.B. Sherrod: *Emotional Openness as a predictor of College Students' Attitudes Toward Seeking Psychological Help.* „Journal of Counseling Psychology” 2000, vol. 47, s. 138-143.

³⁸ J.V. Ciarrochi, F.P. Deane: *Emotional Competence...*, s. 233.

poszukiwania pomocy. Co więcej, nawet jeśli tę pomoc znalazły, to było mniej prawdopodobne, że skorzystają z niej i poddadzą się psychoterapii. Z badań zatem wynika, że antycypowanie niepokoju związanego z ryzykiem mówienia o swoich emocjach podczas terapii ma wpływ zarówno na kształtowanie się postaw wobec szukania profesjonalnej pomocy, jak i na podejmowanie działań w tym kierunku³⁹.

Antycypacja ryzyka i przeświadczenie o użyteczności (*anticipated utility and risk*) to początkowe antycypowanie przewidywanych korzyści z terapii bądź przeświadczenie o braku spodziewanych korzyści⁴⁰. Antycypowanie użyteczności terapii oznacza postrzeganie jej jako przydatnej dla jednostki. Te wstępne przekonania mają wpływ na to, czy jednostka zdecyduje się na poszukiwanie profesjonalnej pomocy. Z kolei antycypowane ryzyko odnosi się do percepcji potencjalnego zagrożenia, jakie niesie z sobą otwarcie się przed inną osobą, w szczególności ryzyko poczucia się niezrozumianym, osądzonym, a nawet zignorowanym⁴¹. Niektórzy badacze sugerują też, że pozytywna decyzja o poszukiwaniu psychoterapeuty wiąże się z przekonaniem jednostki o przewadze potencjalnych korzyści z terapii nad antycypowanym ryzykiem⁴². Wstępne przekonania czy przewidywania mogą więc odgrywać zasadniczą rolę zarówno w budowaniu postaw wobec psychoterapii, jak i w uruchomieniu decyzji o podjęciu działań na rzecz szukania pomocy psychologicznej.

Odsłanianie siebie (*self-disclosure*) wiąże się poczuciem utraty komfortu w związku z odsłanianiem się lub przekazywaniem osobistych, intymnych informacji dotyczących trudnych i stresujących wydarzeń. Odsłanianie się jest procesem, podczas którego jednostka werbalnie ujawnia swoje prywatne uczucia, myśli, przekonania lub postawy w obecności innej osoby⁴³. Zdolność do odsłaniania się jako czynnika kluczowego dla decyzji o poszukiwaniu pomocy została po raz pierwszy opisana w literaturze przez Sidneya M. Jourarda w latach sześćdziesiątych ubiegłego stulecia⁴⁴. Dla wielu osób odsłanianie się nie jest zadaniem łatwym. To, że jednostka musi dokonać wyboru, czy chce się odsłonić i ujawnić wobec innej osoby swoje prywatne uczucia, myśli i postawy, powoduje duży dyskomfort. Z badań wynika, że niechęć do

³⁹ D.L. Vogel et al.: *The Role of Outcome Expectations...*, s. 459–470.

⁴⁰ D.L. Vogel, S.R. Wester, L.M. Larson: *Avoidance of Counseling...*, s. 412.

⁴¹ Ibidem.

⁴² Ibidem.

⁴³ D.L. Vogel, S.R. Wester: *To Seek Help or Not to Seek Help. The Risks of Self-Disclosure*. „Journal of Counseling Psychology” 2003, vol. 50, no. 3, s. 351.

⁴⁴ Podają za: ibidem.

odślaniania się stanowi ważny czynnik sprzyjający unikaniu profesjonalnej pomocy⁴⁵. Antonio Cepeda-Benito oraz Paul Short⁴⁶ wykazali, że tendencja do utrzymywania w tajemnicy intymnych informacji wiąże się ze skrytością (*self-concealment*) i pozostaje w pozytywnym związku z dystresem oraz unikaniem pomocy psychologicznej. Osoby doświadczające problemów i cechujące się skrytością – jak pokazały to badania Capedy-Benita i Shorta – trzy razy rzadziej poszukiwały pomocy niż osoby niecechujące się skrytością. Dowiedziono też, że osoby zamknięte na swoje własne emocje, unikające mówienia o nich mają poczucie o wiele większej stygmatyzacji w sytuacji, gdy są poddawane leczeniu i otrzymują pomoc psychologiczną⁴⁷. Bliższe zrozumienie znaczenia skrytości jest niezwykle ważne zarówno dla podejmowania decyzji o poszukiwaniu profesjonalnej pomocy, jak i dla przebiegu psychoterapii oraz osiągnięcia przystosowania psychicznego i zdrowia fizycznego⁴⁸.

Poza opisanymi pięcioma czynnikami unikania profesjonalnej pomocy psychologicznej można mówić jeszcze o kilku dodatkowych czynnikach, również potencjalnie negatywnie oddziałujących na decyzję o poszukiwaniu pomocy. Chodzi tu o: normy społeczne, poczucie własnej wartości oraz płęć. Wprawdzie **normy społeczne** nie stanowią bezpośredniego czynnika powodującego unikanie pomocy profesjonalnej, jednakże mogą odegrać znaczącą rolę zachęcającą lub zniechęcającą do szukania pomocy w zależności od postawy i przekazu rodziny bądź przyjaciół⁴⁹. Niewątpliwie czynnikiem ułatwiającym sięganie po profesjonalną pomoc jest posiadanie sieci społecznej, która akceptuje szukanie pomocy i zachęca do tego. Natomiast jeśli ważne bliskie osoby postrzegają psychoterapię w kategoriach negatywnych, wówczas zmniejsza się prawdopodobieństwo szukania pomocy; jednostka obawia się, że najbliższe osoby z jej otoczenia zaklasyfikują ją jako „osobę z problemami”, a to narazi ją na utratę pozycji społecznej⁵⁰. Czynnik ten jest niezwykle ważny i należy brać go pod uwagę, ponieważ osoby poszukujące profesjonalnej pomocy najczęściej konsultują się z osobami bliskimi. Potwierdzają to badania, z których wynika, że zarówno ci,

⁴⁵ D.L. Vogel, S.R. Wester: *To Seek Help or Not to Seek Help...*, s. 351-361; D.L. Vogel, S.R. Wester, L.M. Larson: *Avoidance of Counseling...*, s. 412; A. Cepeda-Benito, P. Short: *Self-Concealment, Avoidance of Psychological Services, and Perceived Likelihood of Seeking Professional Help*. „Journal of Counseling Psychology” 1998, vol. 45, no. 1, s. 58-64.

⁴⁶ A. Cepeda-Benito, P. Short: *Self-Concealment...*, s. 58-64.

⁴⁷ N. Komiyama, G.E. Good, N.B. Sherrod: *Emotional Openness...*, s. 141.

⁴⁸ A. Cepeda-Benito, P. Short: *Self-Concealment...*, s. 58.

⁴⁹ D.L. Vogel, S.R. Wester, L.M. Larson: *Avoidance of Counseling...*, s. 412.

⁵⁰ *Ibidem*.

k którzy poszukiwali pomocy medycznej (92%), jak i ci, którzy nie zdecydowali się na szukanie pomocy (61%), wcześniej rozmawiali o swoim problemie przynajmniej z jedną osobą ze swojego otoczenia⁵¹. Poszukiwanie profesjonalnej pomocy jest łatwiejsze, gdy bliscy, rodzina, przyjaciele mają pozytywne zdanie na temat korzystania z psychoterapii, a nade wszystko nie mają poczucia zawstydzenia czy zakłopotania z tego powodu (tj. nie wstydzą się, że ktoś bliski korzysta z psychoterapii, lecz się z powodu problemów ze zdrowiem psychicznym, z przystosowaniem). Na dowód tej tezy Vogel, Wester i Larson przytaczają wyniki licznych badań⁵². W swoim przeglądzie prezentują badania wskazujące, że osoby z depresją chętniej skorzystają z leczenia, gdy ktoś zarekomenduje im określoną pomoc. Natomiast trzykrotnie zmniejszy się prawdopodobieństwo szukania pomocy wówczas, gdy jednostka będzie przekonana, iż jej bliscy, przyjaciele byliby zakłopotani faktem poszukiwania przez nią pomocy, a w szczególności, gdyby o tym wiedzieli⁵³. Normy społeczne wartościujące korzystanie z profesjonalnej pomocy odgrywają zatem ważną rolę wśród czynników decydujących o poszukiwaniu psychoterapii.

Kolejnym czynnikiem mogącym wpływać na decyzję jednostki o poszukiwaniu pomocy psychologicznej jest **poczucie własnej wartości**⁵⁴. Chodzi tu o bilans korzyści i kosztów spowodowanych zwróceniem się do kogoś o pomoc. Szukanie pomocy oznacza bowiem, że dana osoba nie potrafi sobie sama poradzić z problemem, i jest przyznaniem się do własnej niedoskonałości. Z tego też względu jednostka, chcąc podtrzymać pozytywny obraz siebie, może nie decydować się na poszukiwanie pomocy⁵⁵. Wnioski te zostały wysnute na podstawie badań nad psychologicznymi barierami poszukiwania zarówno nieprofesjonalnej pomocy (od rodziny, przyjaciół), jak i pomocy profesjonalnej. Jednakże nie wszystkie aspekty tego problemu zostały zbadane i udowodnione. Wciąż pojawiają się kolejne pytania, na przykład o zależności pomiędzy poczuciem własnej wartości a innymi czynnikami wpływającymi na decyzję o unikaniu pomocy; odpowiedź na to i inne pytania wymaga kolejnych analiz empirycznych.

⁵¹ L. Cameron, E.A. Leventhal, H. Leventhal: *Symptom Representations and Affect as Determinants of Care Seeking in a Community-Dwelling, Adult Sample Population*. „Health Psychology” 1993, vol. 12, s. 171-179.

⁵² D.L. Vogel, S.R. Wester, L.M. Larson: *Avoidance of Counseling...*, s. 412.

⁵³ Ibidem.

⁵⁴ Ibidem, s. 413.

⁵⁵ Ibidem.

Wśród czynników ułatwiających bądź utrudniających podjęcie decyzji o poszukiwaniu pomocy psychologicznej wielu autorów podkreśla znaczenie płci. Kobiety znacznie częściej niż mężczyźni poszukują pomocy psychologicznej⁵⁶, wykazują też o wiele bardziej pozytywne postawy w odniesieniu do szukania profesjonalnej pomocy⁵⁷. Z kolei wielu mężczyznom zwrócenie się o pomoc w przypadku kłopotów ze zdrowiem psychicznym sprawia znaczną trudność⁵⁸. Problem ten dotyczy mężczyzn w różnym wieku⁵⁹. Opór mężczyzn można wiązać z kulturową percepcją roli mężczyzny oraz oczekiwaniami społecznymi wobec niego. Tradycyjna rola wymaga od mężczyzny bycia niezależnym (*independent*), samowystarczalnym (*self-sufficient*), panującym nad innymi i posiadającym władzę (*in control*), natomiast poddanie się psychoterapii mogłoby rodzić poczucie porażki, utraty kontroli, stanowić dowód słabości⁶⁰. W konsekwencji u mężczyzny mogłaby pojawić się samostygmatacja (*self-stigma*) i poczucie zagrożenia, obniżenia własnej wartości czy utraty zaufania do siebie.

Samostygmatacja jest procesem, w którym jednostka włącza do swojej świadomości różnego typu niekorzystne społeczne przekonania i stereotypy, a po jakimś czasie zaczyna za ich pomocą określać siebie⁶¹ i stosować stereotypizujące twierdzenia wobec siebie (na przykład: „Jestem niewiele wart, skoro muszę szukać pomocy”). W procesie samostygmatacji jednostka zaczyna żywić negatywne uczucia wobec samej siebie. Kształtowanie własnych negatywnych przekonań jednostki o niej samej odbywa się przez włączenie poglądów innych ludzi na temat zaburzeń zdrowia psychicznego, a w szczególności zasadności poszukiwania profesjonalnej pomocy. Konsekwencją są zachowania mające na celu unikanie profesjonalnej pomocy (najczęściej instytucjonalnej). Z badań wynika, że mężczyznom tradycyjnie pojmującym wypełnianie swojej roli trudno jest zaakceptować poszukiwanie pomo-

⁵⁶ E. Picco et al.: *Attitudes Toward Seeking Professional Psychological Help...*, s. 2; M.S. Chai: *Factors Influencing the Likelihood of Students Seeking Professional Psychological Help...*, s. 2; D.L. Vogel, S.R. Wester, L.M. Larson: *Avoidance of Counseling...*, s. 413-414.

⁵⁷ D.L. Vogel, S.R. Wester, L.M. Larson: *Avoidance of Counseling...*, s. 413.

⁵⁸ A. Cepeda-Benito, P. Short: *Self-Concealment...*, s. 58.

⁵⁹ M.E. Addis, J.R. Mahalik: *Men, Masculinity, and the Context of Help Seeking*. „*American Psychologist*” 2003, vol. 58, no. 1, s. 6.

⁶⁰ D.L. Vogel, N.G. Wade: *Stigma and Help-Seeking*. „*The Psychologist*” 2009, vol. 22, no. 1, s. 20-22.

⁶¹ J.E. Larson, P. Corrigan: *The Stigma of Families with Mental Illness*. „*Academic Psychiatry*” 2008, vol. 32, s. 88; zob. też: H. Przybyła-Basista: *Poczucie stygmatacji...*, s. 23-36.

cy psychologicznej właśnie z powodu zagrożenia samostygmatyzacją⁶². Dla części mężczyzn choroba, zaburzenie zdrowia psychicznego stanowi zagrożenie dla poczucia męskiej tożsamości, a podjęcie działań na rzecz szukania pomocy jest niezwykle trudne. Tym bardziej że – wedle opinii publicznej – z usług pomocy psychologicznej należy skorzystać dopiero wówczas, gdy wszystkie inne źródła wsparcia zawiodą⁶³. Vogel, Wester i Larson na podstawie przeglądu literatury twierdzą, że o wiele bardziej prawdopodobne jest to, iż częściej mężczyźni, a nie kobiety, będą doświadczać poczucia stygmatyzacji społecznej z powodu sięgania po konsultacje psychologiczne czy profesjonalną pomoc⁶⁴. Tym samym można się spodziewać, że częściej będą doświadczać samostygmatyzacji⁶⁵.

Wszystkie opisane czynniki stanowiące bariery w poszukiwaniu profesjonalnej pomocy psychologicznej pozwalają dostrzec trudności w korzystaniu z psychoterapii w sytuacji doświadczania problemów ze zdrowiem psychicznym. W szerokim rozumieniu są wyrazem oporu pojmowanego jako „niechęć do udziału w terapii w sposób, jaki terapeuta uznał za konieczny”⁶⁶. Dotyczy to różnych form psychoterapii: indywidualnej, grupowej, małżeńskiej i rodzinnej.

Dylematy dotyczące udziału w mediacjach rodzinnych – konceptualizacja oporu

Podobnie jak we wcześniejszych rozważaniach nad źródłami niechęci do poszukiwania profesjonalnej pomocy psychologicznej, w przypadku tematyki mediacji rodzinnych dyskusja koncentruje się wokół problemu oporu przed udziałem w tej formie pomocy. Opór przed udziałem zarówno w terapii małżeńskiej, rodzinnej, jak i w mediacjach rodzinnych może być wynikiem niechęci do tych form pomocy jednego z potencjalnych ich uczestników bądź wszystkich. W literaturze poświęconej psychoterapii pojęcie oporu jest szeroko analizowane, pisze się o jego uwarunkowaniach i strategiach radzenia sobie z nim, natomiast w literaturze traktującej o mediacjach rodzinnych problem oporu poru-

⁶² D.L. Vogel, N.G. Wade: *Stigma and Help-Seeking...*, s. 22.

⁶³ D.L. Vogel, S.R. Wester, L.M. Larson: *Avoidance of Counseling...*, s. 414.

⁶⁴ Ibidem.

⁶⁵ D.L. Vogel, N.G. Wade: *Stigma and Help-Seeking...*, s. 22.

⁶⁶ D.R. Crane: *Podstawy terapii małżeństw...*, s. 119.

szany był sporadycznie⁶⁷. Zagadnienie to wydaje się jednak niezwykle istotne w kontekście możliwości rozwijania praktyki mediacyjnej i popularyzowania mediacji rodzinnych szczególnie wśród rozwodzących się par małżeńskich bądź rozwiedzionych rodziców toczących w sądzie spory o sprawowanie władzy rodzicielskiej, alimenty, kontakty z dziećmi. Rozwijanie mediacji wydaje się szczególnie istotne w świetle nowych przepisów prawnych wprowadzających elementy mediacji obligatoryjnych w sprawach rodzinnych. Nowe przepisy obowiązują w Polsce od 1 stycznia 2016 roku⁶⁸. Z tego względu warto przyjrzeć się bliżej czynnikom, które mogą skonfliktowanym małżonkom, rodzicom utrudniać podjęcie decyzji o udziale w mediacjach rodzinnych.

Wyrazem oporu wobec mediacji są negatywne przekonania, postawy, a także obawy dotyczące możliwości skutecznego wykorzystania metody mediacji do osiągnięcia porozumienia z drugą stroną w sytuacji konfliktowej⁶⁹. Jak podkreślają Maria R. Volpe i Charles Bahn⁷⁰, opór w mediacjach może być świadomym bądź nieświadomym działaniem stron mającym na celu powstrzymanie zmian w zachowaniu lub zatrzymanie procesu podejmowania decyzji. Źródła oporu⁷¹ mogą być wynikiem określonej percepcji mediacji rodzinnych jako mało znanej, niezbyt popularnej metody rozwiązywania konfliktów małżeńskich lub rodzinnych. Mogą też być efektem mniej lub bardziej uświadomionej niechęci do prowadzenia rozmów ze stroną przeciwną, zwłaszcza w zaawansowanej fazie konfliktu. Przyczyną oporu mogą być również obawy przed koniecznością konfrontacji z partnerem/małżonkiem, nawet samo wyobrażenie konieczności spotkania się może wyzwalać lęki. Najczęściej obawy takie są wynikiem historii walk i starć pomię-

⁶⁷ P.V. Olczak: *Resistance to Mediation. A Social-Clinical Analysis*. In: *Community Mediation. A Handbook for Practitioners and Researchers*. Eds. K.G. Duffy, J.W. Grosch, P.V. Olczak. New York: The Guilford Press, 1991, s. 153; M.R. Volpe, Ch. Bahn: *Resistance to Mediation...*, s. 297-305; R.D. Benjamin: *Negotiation and Evil. The Sources of Religious and Moral Resistance to the Settlement of Conflicts*. „*Mediation Quarterly*” 1998, vol. 15, no. 3, s. 245-266; H. Przybyła-Basista: *The Influence of Spouses' Resistance...*, s. 67-89.

⁶⁸ Ustawa z dnia 10 września 2015 r. o zmianie niektórych ustaw w związku ze wspieraniem polubownych metod rozwiązywania sporów. Dz.U. 2015, poz. 1595; H. Przybyła-Basista: *Mediacje rodzinne obligatoryjne z perspektywy stron konfliktu – oczekiwania i kontrowersje*. W: *Mediacje obligatoryjne*. Red. K. Antolak-Szymański. Warszawa: Difin, 2017, s. 52-69.

⁶⁹ H. Przybyła-Basista: *Mediacje rodzinne w konflikcie rozwodowym...*, s. 175.

⁷⁰ M.R. Volpe, Ch. Bahn: *Resistance to Mediation...*, s. 299.

⁷¹ H. Przybyła-Basista: *Mediacje rodzinne w konflikcie rozwodowym...*, s. 152.

dzy partnerami w przeszłości, które nie kończyły się rozwiązaniem konfliktu i konsensusem, a zachowanie partnera jednostka odbierała jako zbyt gwałtowne czy raniące⁷². Dla wielu osób problemem może być również przekroczenie progu nieznanego ośrodka mediacyjnego, zaufanie mediatorowi, którego nie znają. Ponadto niekorzystnie może działać wyobrażenie rozmów podczas procesu mediacyjnego. Na przykład zniechęcająco może przedstawiać się konieczność prezentacji swojego stanowiska, wyjaśniania swoich potrzeb w obecności wrogo nastawionej strony przeciwnej czy powstrzymywania silnych reakcji emocjonalnych na eskalujące konflikt zachowania partnera. Wyobrażenia te, zdaniem Lisy Parkinson, mogą być na tyle zniechęcające, że spowodują odrzucenie możliwości prowadzenia mediacji⁷³. W badaniach przeprowadzonych w Wielkiej Brytanii wśród osób korzystających z usług adwokata w sytuacji sporu (próba 1 100 osób) prawie połowa respondentów (48%) twierdziła, że nie czułaby się komfortowo, przychodząc na mediacje: 21% badanych obawiało się bezpośrednich negocjacji „twarzą w twarz” ze współmałżonkiem, tyle samo miało obawy, że nie będą sprawiedliwie potraktowani w sytuacji, gdy nie będą korzystali z pomocy adwokata. Prawie połowa odrzuciła ideę mediacji⁷⁴.

Z badań własnych⁷⁵ przeprowadzonych przez autorkę niniejszego artykułu wynika, że na opór wobec mediacji rodzinnych składają się następujące elementy wyróżnione w drodze analizy czynnikowej: (1) brak wiary w skuteczność mediacji; (2) wyobrażenie negatywnych cech mediatora; (3) niechęć do włączania osoby trzeciej do sporu oraz (4) obawa przed ujawnieniem sekretów⁷⁶ (por. rys. 2).

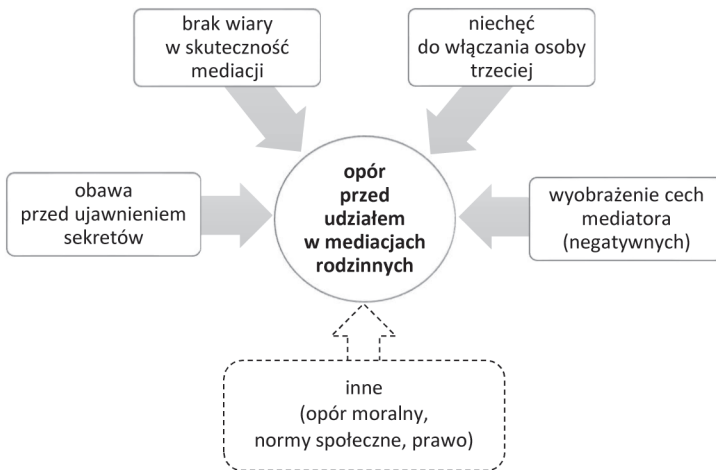
⁷² Ibidem, s. 151.

⁷³ L. Parkinson: *Family Mediation*. London: Sweet and Maxwell, 1997, s. 42–43.

⁷⁴ Ibidem; zob. też: H. Przybyła-Basista: *Akceptacja mediacji jako formy rozwiązywania konfliktów rodzinnych*. „Chowanna” 2011, T. 2, s. 271.

⁷⁵ W badaniach własnych przebadano ogółem 332 osoby, tj. 166 par rozwodzących się małżonków (w tym: 172 osoby, czyli 86 par małżonków, którzy zgodzili się na udział w mediacjach rodzinnych, oraz 160 małżonków, czyli 80 par, które nie wyraziły zgody na udział w mediacjach rodzinnych). Więcej szczegółowych charakterystyk porównujących osoby wyrażające zgodę i nie wyrażające zgody na udział w mediacjach rodzinnych pod względem cech społeczno-demograficznych, wzajemności postaw wobec decyzji o zakończeniu związku małżeńskiego oraz wybranych zmiennych psychologicznych można znaleźć w monografii: H. Przybyła-Basista: *Mediacje rodzinne w konflikcie rozwodowym...*, s. 217–274.

⁷⁶ Ibidem, s. 202–204.



Rys. 2. Czynniki mające wpływ na unikanie udziału w mediacjach rodzinnych - elementy składowe oporu

W konfliktach towarzyszących rozwodowi małżonkowie, którzy nie zdecydowali się na udział w mediacjach, odznaczali się istotnie wyższym poziomem oporu ogólnego ($M = 30,31$) niż rozwodzący się małżonkowie, którzy zgodzili się na udział w mediacjach ($M = 25,78$; $t = -3,617$; $df = 330$; $p < 0,001$)⁷⁷. Na poziom oporu ogólnego szczególny wpływ miał jeden z czynników wchodzących w skład oporu, a mianowicie brak wiary w skuteczność mediacji (porównanie średnich przedstawiało się następująco - w grupie małżonków wyrażających zgodę na mediacje: $M = 7,65$; w grupie małżonków niewyrażających zgody na mediacje: $M = 10,74$; $t = -5,872$; $df = 330$; $p < 0,001$). Tego rodzaju opór jest wynikiem przekonania jednostek o braku sensu prowadzenia mediacji w konflikcie rozwodowym z uwagi na: zbyt zaawansowaną fazę konfliktu, w której tylko rozstrzygnięcia sądowe mogą przynieść sprawiedliwe rozwiązania; obawy, że podczas rozmów mediacyjnych może dojść do roztrząsania drażliwych spraw, a to pogłębi konflikt⁷⁸. Pozostałe elementy składowe oporu ogólnego nie różnicowały grup rozwodzących się małżonków wyrażających zgodę na udział w mediacjach i niewyrażających na nie zgody (różnice nie były istotne statystycznie).

Co ciekawe, porównania oporu kobiet i mężczyzn wobec udziału w mediacjach rodzinnych w konflikcie rozwodowym wykazały jedną istotną statystycznie różnicę. Otóż mężczyźni wykazywali znacząco wyższy poziom „niechęci do włączenia osoby trzeciej” w porównaniu

⁷⁷ Ibidem, s. 274-277; zob. też: H. Przybyła-Basista: *The Influence of Spouses' Resistance...*, s. 78-80.

⁷⁸ H. Przybyła-Basista: *Mediacje rodzinne w konflikcie rozwodowym...*, s. 273-274.

z kobietami (mężczyźni: $M = 5,27$; kobiety: $M = 4,69$; $t = -2,275$; $df = 330$; $p = 0,024$). Pozostałe czynniki stanowiące elementy składowe oporu mężów i żon nie różnicowały obu grup⁷⁹. To, że mężczyźni mieli więcej obaw, obiekcji związanych z włączaniem nieznanymi osób w intymne, prywatne sprawy, może się wiązać z niechęcią do ujawniania spraw intymnych bądź przekonaniem, że z własnymi sprawami należy sobie radzić samemu, albo nawet że „własne brudy należy prać we własnym domu”, a nie przed kimś obcym. Z doświadczeń klinicystów wynika jednakże, że częściej to kobiety, a nie mężczyźni, poszukują pomocy psychologicznej z powodu pogłębiającego się kryzysu małżeńskiego⁸⁰. Opór związany z niechęcią do włączania osoby trzeciej – statystycznie częściej przejawiany przez mężczyzn – może wpływać na trudniejszy przebieg mediacji, gdyby jednak para do nich przystąpiła.

Znaczenie predykcje braku wiary w skuteczność metody mediacji (czynnik ten kształtuje się na podobnym poziomie u kobiet i mężczyzn) można wyjaśnić, odwołując się do koncepcji oporu moralnego przedstawionej przez Roberta Benjamina⁸¹. Opór moralny wiąże się w niej z wielowiekową tradycją dążenia do poszukiwania rozwiązań sprawiedliwych, co z kolei łączy się z przekonaniem o konieczności oddawania spraw w ręce sądu, a nie z prowadzeniem rozmów negocjacyjnych z przeciwnikiem. Niechęć do zaakceptowania metody mediacji (podobnie jak negocjacji) wynika z racjonalistycznych ideałów, które ukształtowały naszą kulturę, nakazujących nam poszukiwanie prawdy i sprawiedliwości. Kulturowe przekazy odgrywają niewątpliwie istotną rolę w tworzeniu przekonań, percepcji rzeczywistości, wpływają na nasze interpretacje świata, w tym na przekonania o sposobach rozwiązywania konfliktów interpersonalnych⁸². Przekazywane z pokolenia na pokolenie przekonania i mity społeczne odzwierciedlają dążenia do „prawdy” (przekonanie: „Na wszystkie pytania jest tylko jedna prawdziwa odpowiedź”), co w naszej kulturze łączy się z innymi, również mocno osadzonymi w świadomości społecznej, mitami „sprawiedliwości” (przekonanie: „Wiem, że mam rację, i każdy w sądzie to zauważy”), „racjonalności” (przekonanie: „Jestem pewien, że moje stanowisko jest racjonalne, logiczne i bezsporne, a więc mogę oczekiwać, że w sądzie przyznają mi rację”) i „nieodwołalności” (przekonanie: „Skoro w są-

⁷⁹ Ibidem, s. 277–280.

⁸⁰ E. Zubrzycka: *Narzeczeństwo, małżeństwo, rodzina, rozwód?* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 1993, s. 222–223; zob. też: H. Przybyła-Basista: *Mediacje rodzinne w konflikcie rozwodowym...*, s. 94.

⁸¹ R.D. Benjamin: *Negotiation and Evil...*, s. 245–266.

⁸² H. Przybyła-Basista: *Otwartość na dialog w mediacjach rodzinnych*. „Kultura i Edukacja” 2015, nr 3, s. 55–57.

dzie przyznają mi rację, to sprawa będzie ostatecznie rozwiązana”⁸³. Zdaniem Benjamina, opór moralny związany z opisanymi przekonaniami zgodnie z tradycją przekazywanymi z pokolenia na pokolenie jest na tyle głęboko zakorzeniony w naszej kulturze, że bez zrozumienia korzeni oporu trudno jest o wypracowanie prostej strategii promującej mediacje, która byłaby w zgodzie z potocznym rozumieniem sposobów postępowania w trakcie toczącego się sporu. W przekonaniu wielu osób mediacje są bardziej dla przegranych niż wygranych, a ponadto jeśli ktoś ma szansę wygrać w sądzie, to mediacje są mu zupełnie niepotrzebne⁸⁴.

Mediacje, w których poszukuje się akceptowalnych dla obu stron rozwiązań konfliktu, mogą też być dużym wyzwaniem dla spójności przekonań obu stron o sposobach rozwiązywania konfliktu. Przyjęcie założeń o możliwości wypracowania wzajemnie akceptowalnego porozumienia wiąże się z koniecznością przyjęcia kompromisu i orientacją na przyszłość, a co za tym idzie, odrzuceniem przeszłości (między innymi prawdy o powodach i przebiegu sporu). Dla wielu osób taki sposób rozumowania może być wyrazem zbyt relatywistycznego myślenia, prowadzącego do moralnego rozdarcia graniczącego wręcz z herezją⁸⁵. Tradycja rozwiązywania trudnych sporów interpersonalnych na drodze sądowej (często poprzedzonej przerwaniem relacji) łączy się z percepcją norm społecznych regulujących, kiedy i w jakich okolicznościach należy przestać szukać rozwiązań polubownych i oddać sprawę do sądu. Co więcej, tradycja ta jest spójna z oczekiwaniem rozstrzygnięć sądowych o charakterze rezultatu „wygrany-przegrany”. Taki wynik postępowania sądowego jest jednoznaczny i społecznie akceptowalny, podczas gdy wynik „wygrany-wygrany”, którego można się spodziewać w mediacjach, może budzić zdziwienie, ambiwalencję czy wręcz wywoływać opór⁸⁶.

Opór wobec udziału w psychoterapii i mediacjach rodzinnych - wnioski

Z punktu widzenia teorii definicje oporu różnią się, opór bowiem raz jest pojmowany jako sytuacyjnie wzbudzany stan, a innym razem jako cecha charakterystyczna danej osoby. Na opór składają się zarówno

⁸³ D. Benjamin: *Negotiation and Evil...*, s. 245-266; zob. też: H. Przybyła-Basista: *Otwartość na dialog...*, s. 55-57.

⁸⁴ H. Przybyła-Basista: *Otwartość na dialog...*, s. 57.

⁸⁵ D. Benjamin: *Negotiation and Evil...*, s. 245-266; zob. też: H. Przybyła-Basista: *Otwartość na dialog...*, s. 56.

⁸⁶ P.V. Olczak: *Resistance to Mediation...*, s. 153.

czynniki interpersonalne, jak i intrapsychiczne. Kiedy w psychoterapii definiujemy opór w klasycznym psychoanalitycznym ujęciu, mamy na uwadze opór jako wynik konfliktu wewnętrznego, gdy zaś koncentrujemy się na perspektywie interpersonalnej, postrzegamy opór jako wynik procesu, który zachodzi w interakcjach pomiędzy ludźmi (por. teoria reaktancji)⁸⁷. Pojęcie oporu nie jest jednolitym konstruktem. Na pojęcie oporu składa się opór podczas całego procesu pomagania, jak i opór przed udziałem w psychoterapii czy mediacjach rodzinnych. Wśród czynników decydujących o unikaniu profesjonalnej pomocy psychologicznej, w tym psychoterapii, można wyróżnić pięć głównych: (1) stygmatyzacja społeczna, (2) obawy związane z procesem terapii, (3) obawy przed doświadczaniem silnych emocji, (4) antycypacja ryzyka i przeświadczenie o małej użyteczności oraz (5) odkrywanie siebie⁸⁸. Z kolei w skład oporu wobec mediacji rodzinnych wchodzi następujące elementy składowe: (1) brak wiary w skuteczność mediacji; (2) wyobrażenie negatywnych cech mediatora; (3) niechęć do włączania osoby trzeciej oraz (4) obawa przed ujawnieniem sekretów⁸⁹.

Pomiędzy czynnikami decydującymi o niechęci do skorzystania z psychoterapii oraz czynnikami stanowiącymi o niechęci do udziału w mediacjach rodzinnych zachodzą pewne analogie. Niektóre z elementów składających się na czynniki oporu są podobne w obu przypadkach. I tak, wyobrażeniu konieczności udziału zarówno w psychoterapii, jak i w mediacjach rodzinnych towarzyszą skonkretyzowane obawy o ujawnianie sekretów (mediacje) i odkrywanie siebie (terapia), brak wiary w skuteczność (mediacje) i przekonanie o małej użyteczności (terapia), a także obawy dotyczące przebiegu procesu terapii czy mediacji (antycypacja negatywnych cech mediatora, czy też obawy przed doświadczaniem silnych emocji w terapii). Te wspólne elementy niechęci do udziału w psychoterapii oraz mediacjach rodzinnych świadczą o pewnych powszechnych przekonaniach na temat obaw związanych z korzystaniem z profesjonalnej pomocy skutkujących odrzucaniem zarówno wizji psychoterapii, jak i mediacji rodzinnych. W powszechnej opinii nie akceptuje się najwyraźniej tych form pomocy i nie ujmuje ich w kategoriach jednoznacznie pozytywnych. Uogólniony przekaz społeczny w najlepszym wypadku ma charakter ambiwalentny, częś-

⁸⁷ L.E. Beutler, C. Moleiro, H. Talebi: *Resistance in Psychotherapy. What Conclusions are Supported by Research*. „Journal of Clinical Psychology” 2002, vol. 58, no. 2, s. 207–217.

⁸⁸ D.L. Vogel, S.R. Wester, L.M. Larson: *Avoidance of Counseling...*, s. 410–422.

⁸⁹ H. Przybyła-Basista: *Mediacje rodzinne w konflikcie rozwodowym...*, s. 274–277.

kiej podpowiada odrzucenie pomocy. Droga do uznania wartościowości określonej formy profesjonalnej pomocy jest więc raczej drogą indywidualnych rozważań „za” i „przeciw”, własnej determinacji aniżeli drogą zachęty ze strony otoczenia społecznego. Bariery społecznej percepcji mediacji i psychoterapii, podobnie jak własne bariery psychologiczne, jednostka musi pokonywać samotnie. O wiele rzadziej może korzystać z przetartej ścieżki przekonań społecznych zachęcających jednostkę podejmującą trud samodzielnego przejmowania kontroli nad objawami wynikającymi z posiadania własnych problemów ze zdrowiem psychicznym oraz promujących taki wybór i doceniających go. Kulturowe przekazy nie zachęcają również stron uwikłanych w konflikt do podejmowania prób rozwiązywania konfliktu i sprawowania kontroli nad jego przebiegiem oraz wynikami.

Powodom unikania psychoterapii bądź mediacji rodzinnych warto przyglądać się z perspektywy znaczenia przekonań kulturowych. W tradycji społeczno-kulturowej istnieją głęboko zakorzenione specyficzne przekonania wartościujące poszukiwanie profesjonalnej pomocy psychologicznej, które przesądzają o obawach czy niechęci jednostki do skorzystania z psychoterapii lub mediacji rodzinnych. W literaturze można znaleźć teoretyczne rozważania przedstawiające dowody na istnienie powiązań między przekonaniem kulturowymi, rodzinnymi i osobistymi, które odpowiadają za powstawanie oporu wobec terapii rodzinnej czy mediacji rodzinnych⁹⁰. Zważywszy, że istnieje negatywny związek pomiędzy oporem a prognozą leczenia, należy głębiej zastanowić się nad możliwością zachęcania ludzi doświadczających problemów ze zdrowiem psychicznym do skorzystania z psychoterapii. Podobnie w przypadku mediacji rodzinnych. Wydaje się, że proste słowa promocji psychoterapii i mediacji rodzinnych mogą okazać się niewystarczającą zachętą, szczególnie dla osób niepewnych, wrażliwych na opinię i przekaz społeczny. Bez pogłębionych rozważań o przyczynach oporu trudno wyobrazić sobie skuteczną strategię wpływu na opinię publiczną i zmianę tradycji niechętnego spojrzenia na terapię i mediacje. W promowaniu profesjonalnych form pomocy (psychoterapii, mediacji rodzinnych) i zachęcaniu do korzystania z nich należy też uwzględnić różnice między kobietami i mężczyznami, którzy z reguły są bardziej zamknięci na korzystanie z pomocy profesjonalistów. Szczegółowa analiza powodów unikania psychoterapii i mediacji rodzinnych uwzględniająca różnice płciowe i kontekst kulturowo-społeczny może też stanowić twórczą inspirację dla formułowania wskazówek pomagających pokonać opór.

⁹⁰ Zob. H. Przybyła - Basista: *Otwartość na dialog...*, s. 57-59.

Bibliografia

- Addis M.E., Mahalik J.R.: *Men, Masculinity, and the Context of Help Seeking*. „American Psychologist” 2003, vol. 58, no. 1.
- Angermeyer M.C., Matschinger H.: *The Stigma of Mental Illness. Effects of Labeling on Public Attitudes Towards People with Mental Disorder*. „Acta Psychiatrica Scandinavica” 2003, vol. 108.
- Benjamin R.D.: *Negotiation and Evil. The Sources of Religious and Moral Resistance to the Settlement of Conflicts*. „Mediation Quarterly” 1998, vol. 15, no. 3.
- Beutler L.E., Moleiro C., Talebi H.: *Resistance in Psychotherapy. What Conclusions Are Supported by Research*. „Journal of Clinical Psychology” 2002, vol. 58, no. 2.
- Cameron L., Leventhal E.A., Leventhal H.: *Symptom Representations and Affect as Determinants of Care Seeking in a Community-Dwelling, Adult Sample Population*. „Health Psychology” 1993, vol. 12.
- Cepeda-Benito A., Short P.: *Self-Concealment, Avoidance of Psychological Services, and Perceived Likelihood of Seeking Professional Help*. „Journal of Counseling Psychology” 1998, vol. 45, no. 1.
- Chai M.S.: *Factors Influencing the Likelihood of Students Seeking Professional Psychological Help*. „Research in Psychology and Behavioral Sciences” 2013, vol. 1, no. 1.
- Ciarrochi J.V., Deane F.P.: *Emotional Competence and Willingness to Seek Help from Professional and Nonprofessional Sources*. „British Journal of Guidance and Counselling” 2001, vol. 29, no. 2.
- Crane D.R.: *Podstawy terapii małżeństw*. Przekł. L. Lewicka. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002.
- Dattilio F.M.: *Terapia poznawczo-behawioralna par i rodzin. Podręcznik dla klinicystów*. Przedmowa A.T. Beck. Tłum. R. Andruszko. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013.
- Doliński D., Łukaszewski W.: *Typy motywacji*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Red. J. Strelau. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2000.
- Goffman E.: *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*. Przekł. A. Dzierżyńska, J. Tokarska-Bakir. Wstęp do wyd. pol. J. Tokarska-Bakir. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005.
- James S.A., Buttle H.: *Attitudinal Differences Towards Mental Health Services Between Younger and Older New Zealand Adults*. „New Zealand Journal of Psychology” 2008, vol. 37, no. 3.
- Komiya N., Good G.E., Sherrod N.B.: *Emotional Openness as a Predictor of College Students' Attitudes Toward Seeking Psychological Help*. „Journal of Counseling Psychology” 2000, vol. 47.

- K ó z k a A., P r z y b y ł a - B a s i s t a H.: *Wsparcie społeczne jako czynnik ochronny dla rodziców dzieci z zespołem Downa*. „Społeczeństwo i Edukacja” 2016, nr 1.
- K u s h n e r M.G., S h e r K.J.: *Fears of Psychological Treatment and Its Relation to Mental Health Service Avoidance*. „Professional Psychology: Research and Practice” 1989, vol. 20.
- L a r s o n J.E., C o r r i g a n P.: *The Stigma of Families with Mental Illness*. „Academic Psychiatry” 2008, vol. 32.
- L i n k B.G., P h e l a n J.C.: *Conceptualizing Stigma*. „Annual Review of Sociology” 2001, vol. 27.
- L i n k B. et al.: *A Modified Labeling Theory Approach to Mental Disorders. An Empirical Assessment*. „American Sociological Review” 1989, vol. 54.
- O l c z a k P.V.: *Resistance to Mediation. A Social-Clinical Analysis*. In: *Community Mediation. A Handbook for Practitioners and Researchers*. Eds. K.G. Duffy, J.W. Grosch, P.V. Olczak. New York: The Guilford Press, 1991.
- Ö s t m a n M., K j e l l i n L.: *Stigma by Association. Psychological Factors in Relatives of People with Mental Illness*. „British Journal of Psychiatry” 2002, vol. 181.
- P a r k i n s o n L.: *Family Mediation*. London: Sweet and Maxwell, 1997.
- P i c c o L. et al.: *Attitudes Toward Seeking Professional Psychological Help. Factor Structure and Socio-Demographic Predictors*. „Frontiers in Psychology” 2016, vol. 7. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.00547
- P r z y b y ł a - B a s i s t a H.: *Akceptacja mediacji jako formy rozwiązywania konfliktów rodzinnych*. „Chowanna” 2011, T. 2.
- P r z y b y ł a - B a s i s t a H.: *The Influence of Spouses' Resistance on Their Decision to Enter Into Divorce Mediation*. „Journal of Divorce and Remarriage” 2008, vol. 48, no. 3/4.
- P r z y b y ł a - B a s i s t a H.: *Mediacje rodzinne obligatoryjne z perspektywy stron konfliktu – oczekiwania i kontrowersje*. W: *Mediacje obligatoryjne*. Red. K. Antolak-Szymański. Warszawa: Difin, 2017.
- P r z y b y ł a - B a s i s t a H.: *Mediacje rodzinne w konflikcie rozwodowym. Gotowość i opór małżonków a efektywność procesu mediacji*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2006.
- P r z y b y ł a - B a s i s t a H.: *Otwartość na dialog w mediacjach rodzinnych*. „Kultura i Edukacja” 2015, nr 3.
- P r z y b y ł a - B a s i s t a H.: *Poczucie stygmatyzacji w rodzinach doświadczających problemów ze zdrowiem psychicznym*. „Społeczeństwo i Edukacja” 2016, nr 1.
- S c h o m e r u s G., A n g e r m e y e r M.C.: *Stigma and Its Impact on Help-Seeking Mental Disorders. What Do We Know?* „Epidemiologia e Psichiatria Sociale” 2008, vol. 17, no. 1.

- Świtaj P.: *Piętno choroby psychicznej*. „Postępy Psychiatrii i Neurologii” 2005, vol. 14, nr 2.
- Ustawa z dnia 10 września 2015 r. o zmianie niektórych ustaw w związku ze wspieraniem polubownych metod rozwiązywania sporów. Dz.U. 2015, poz. 1595.
- Vogel D.L., Shechtman Z., Wade N.G.: *The Role of Public and Self-Stigma in predicting Attitudes Toward Group Counseling*. „The Counseling Psychologist” 2010, vol. 38, no. 7.
- Vogel D.L., Wade N.G.: *Stigma and Help-Seeking*. „The Psychologist” 2009, vol. 22, no. 1.
- Vogel D.L., Wade N.G., Hackler A.H.: *Perceived Public Stigma and Willingness to Seek Counseling. The Mediating Roles of Self-Stigma and Attitudes Toward Counseling*. „Journal of Counseling Psychology” 2007, vol. 54, no. 1.
- Vogel D.L., Wester S.R.: *To Seek Help or Not to Seek Help. The Risks of Self-Disclosure*. „Journal of Counseling Psychology” 2003, vol. 50, no. 3.
- Vogel D.L., Wester S.R., Larson L.M.: *Avoidance of Counseling. Psychological Factors That Inhibit Seeking Help*. „Journal of Counseling and Development” 2007, vol. 85.
- Vogel D.L. et al.: *An Information-Processing Model of the Decision to Seek Professional Help*. „Professional Psychology: Research and Practice” 2006, vol. 37, no. 4.
- Vogel D.L. et al.: *The Role of Outcome Expectations and Attitudes on Decisions to Seek Professional Help*. „Journal of Counseling Psychology” 2005, vol. 52, no. 4.
- Volpe M.R., Bahn Ch.: *Resistance to Mediation. Understanding and Handling It*. „Negotiation Journal” 1987, no. 3.
- Zubrzycka E.: *Narzeczeństwo, małżeństwo, rodzina, rozwód?* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 1993.

Hanna Przybyła-Basista

Unwillingness to Participate in Psychotherapy and Family Mediation – Clients’ Resistance and Its Roots

Summary: Patients’ resistance may occur at any stage of psychotherapy or mediation process. The focus of this paper is on the resistance to use psychotherapy or family mediation. We also explore psychological grounds for the difficulties behind the decision to seek professional psychological help. The resistance in psychotherapy is one of the fundamental problems, hence a lot of research studies and practical techniques can be found regarding the determinants of resistance and strategies how to cope with it. However, in

the family mediation literature the conceptualisation of resistance to enter the mediation process has rarely been investigated. In the present paper five main factors of the avoidance of counselling or psychotherapy are analysed, namely: (i) social stigma, (ii) treatment fears, (iii) fear of emotion, (iv) anticipated utility and risk, and (v) problems with self-disclosure. As far as the decision to enter family mediation is concerned the main sources of clients' resistance can be traced to negative convictions, attitudes and fears of the mediation process. The results of the author's own research on this subject show that the main components of resistance are: (1) disbelief in effectiveness of mediation, (2) attribution of negative characteristics to mediation, (3) reluctance to involvement of third party, and (4) fear of disclosure of secrets. In the final part of the paper a discussion of similarities between the factors determining the resistance to participate in psychotherapy and family mediation is presented.

Key words: professional psychological help; social and psychological barriers, avoidance of counseling, resistance to family mediation, psychotherapy

Hanna Przybyła-Basista

Der Widerwille gegen die Teilnahme am Prozess der Psychotherapie und Familienmediationen – der Widerstand und dessen Gründe

Zusammenfassung: Der Widerstand kann in verschiedenen Phasen des Mediationsprozesses oder des therapeutischen Prozesses auftreten. Im vorliegenden Beitrag fokussiert die Verfasserin ihre Aufmerksamkeit auf den Widerstand gegen die Teilnahme an einer Psychotherapie oder einer Mediation und auf psychologische Gründe der mit der Suche nach einer professionellen Hilfe verbundenen Schwierigkeiten. Die Psychotherapie beschäftigte sich schon immer mit dem Widerstand, dessen Ursachen und Strategien des Zurechtkommens damit, während die Konzeptualisierung des Widerstand in der den Familienmediationen gewidmeten Fachliteratur nur sporadisch vorkam. Der Beitrag schildert fünf wichtigste Faktoren, welche für die Vermeidung von professioneller psychologischer Hilfe und Psychotherapie ausschlaggebend sind, und zwar: soziale Stigmatisierung, die Furcht vor der Therapie, die Furcht vor starken Emotionen, die Antizipation des Risikos und die Überzeugung von zweifelhafter Nützlichkeit der Therapie als auch Probleme mit Selbstentdeckung. Die Ursache für den Widerstand gegen die Teilnahme an Familienmediationen können im Übrigen verschiedene negative Gesinnungen, Einstellungen und Fürchte sein. Aus den von der Verfasserin durchgeführten eigenen Forschungen geht hervor, dass der Widerstand gegen Familienmediationen aus folgenden Elementen besteht: (1) Zweifel an erfolgreiche Mediationen; (2) Vorstellung von negativen Charaktereigenschaften des Mediators; (3) Widerwille, eine Drittperson zu involvieren; (4) Furcht vor Offenbarung der Geheimnisse. Im Schlussteil des Beitrags stellt man zur Diskussion die Ähnlichkeiten zwischen den Faktoren, die einen Wider-

stand gegen die Teilnahme an der Psychotherapie auslösen und den einen Widerstand gegen die Teilnahme an Familienmediationen hervorrufenden Faktoren.

Schlüsselwörter: professionelle psychologische Hilfe, soziale und psychologische Barrieren, Vermeidung von Hilfe, Widerstand gegen Mediation, Psychotherapie



Aleksandra Wieteska

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Opór w terapii psychodynamicznej dorosłych, dzieci i młodzieży

Wprowadzenie

Współcześnie obserwujemy wzrost zainteresowania usługami terapeutycznymi oraz większą akceptację społeczną leczenia zaburzeń psychicznych w ramach psychoterapii. Równocześnie dostrzegalna jest potrzeba posiadania wiedzy terapeutycznej przez pedagogów oraz innych specjalistów wspierających rozwój dorosłych, dzieci i młodzieży. Towarzyszy temu wzrost świadomości istnienia różnych zjawisk w procesie terapeutycznym oraz popularyzacja terminów psychoanalitycznych w praktyce pedagogicznej oraz przestrzeni społecznej.

Psychoterapia psychodynamiczna jest z powodzeniem stosowana w leczeniu dzieci i młodzieży z zaburzeniami psychicznymi. Już Zygmunta Freuda opisał przypadek leczenia cierpiącego na zaburzenia lękowe małego Hansa, w którego terapii uwzględnił jego relacje z rodzicami¹. Współcześnie zarówno w Polsce, jak i na świecie psychodynamiczna terapia ma zastosowanie wobec dzieci z zaburzeniami emocjonalnymi, doświadczającymi traumy, z chorobami psychosomatycznymi i dzieci z chorobami przewlekłymi². Terapie zorientowane psychodynamicznie są pomocne w leczeniu zaburzeń u dzieci, które

¹ Z. Freud: *Dwie nerwice dziecięce*. Przeł. R. Reszke. Warszawa: Wydawnictwo KR, 2000.

² K. Walewska: *Dziecko w terapii psychoanalitycznej*. W: *Dziecko w terapii*. Red. K. Walewska. Warszawa: MediPage Sp. z o.o., 2008, s. 13–28.

doświadczyły tzw. parentyfikacji, czyli odwrócenia ról w rodzinie, oraz wszelkich zaburzeń w rozwoju obrazu ciała³.

Rozumienie oporu w terapii psychodynamicznej

Opór to jedno z podstawowych zagadnień w teorii i praktyce psychoterapii psychodynamicznej. Pojęcie to jest używane przez wielu profesjonalistów w odniesieniu do wszelkich form braku współpracy pacjenta z terapeutą. Jeffrey A. Kottler definiuje opór jako „wszelkie działania podejmowane – świadomie lub nieświadomie – przez klienta, które mają zapobiec, unieważnić lub w inny sposób nie dopuścić do postępów w terapii”⁴. Według słownika psychoanalizy, opór to „wszystkie działania pacjenta, które utrudniają dostęp do nieświadomości”⁵. Ojciec psychoanalizy Zygmunt Freud opisywał opór jako zjawisko towarzyszące psychoterapii na każdym kroku. Rozumiał opór jako siły, które przeciwstawiają się wysiłkom terapeuty zmierzającym do wyleczenia pacjenta⁶. Magdalena Nieniewska i Andrzej Kokoszka rozumieją opór jako trudności, których doświadcza pacjent w procesie psychoterapii. W efekcie pacjent przeciwstawia się oddziaływaniom terapeutycznym, które mają prowadzić do wglądu w zachowanie, a w konsekwencji do jego zmiany⁷. Opór, w rozumieniu psychoanalityków, ma charakter intrapsychoiczny, ale także może być odczuwany interpersonalnie – jako ochrona przed wpływem drugiej osoby⁸. Doświadczenie oporu pojawia się w związku z przybliżaniem się pacjenta do nieświadomych konfliktów i blokuje możliwość swobodnej ekspresji emocji i myśli związanych z problematycznym obszarem w życiu pacjenta. Opór jednak zapewnia jednostce także ochronę przed napięciem i dyskomfortem wynikają-

³ K. Schier: *Dorośle dzieci. Psychologiczna problematyka odwrócenia ról w rodzinie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2014.

⁴ J.A. Kottler: *Opór w psychoterapii*. Przeł. A. Rozadowska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2003, s. 19.

⁵ S. Fhanér: *Słownik psychoanalizy*. Przeł. J. Kubitsky. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 1996, s. 147.

⁶ Z. Freud: *Technika terapii*. Przeł. R. Reszke. Warszawa: Wydawnictwo KR, 2007.

⁷ M. Nieniewska, A. Kokoszka: *Psychoanalityczna psychoterapia wglądowa*. W: *Wprowadzenie do psychoterapii*. Red. A. Kokoszka, P. Drozdowski. Kraków: Akademia Medyczna im. Mikołaja Kopernika w Krakowie, 1993, s. 89–96.

⁸ N. McWilliams: *Psychoterapia psychoanalityczna. Poradnik praktyka*. Przeł. A. Sawicka-Chrapkiewicz. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, 2011.

cym z dopuszczenia do siebie bolesnych uczuć tkwiących u podłoża problemów.

Opór w procesie leczenia najczęściej manifestowany jest w takich zachowaniach pacjenta, jak: milczenie, niechęć do poruszania ważnych problemów, rozmowy przez dłuższy czas na tematy niezwiązane z terapią, poruszanie ważnych treści bez emocjonalnej ekspresji, spóźnianie się na sesje lub zapomnianie o nich⁹. Akira Otani w swojej klasyfikacji przedstawia różne przejawy oporu: zastępowanie komunikacji milczeniem, unikanie istotnych treści, manipulowanie przebiegiem rozmowy oraz łamanie reguł psychoterapii¹⁰.

Zdaniem psychoanalityków, jest wiele źródeł oporu. Opór pacjenta może wynikać w mechanizmów obronnych, reakcji przeniesieniowej, może być związany z wtórnymi zyskami z choroby lub wynikać ze struktury *id* lub *superego* pacjenta¹¹. Pacjent nie jest świadomy oporu ani jego przyczyn.

Przede wszystkim opór w psychoterapii wiąże się z mechanizmem obronnym – wyparciem, które dąży do utrzymania nieświadomych impulsów, lęków i pragnień poza świadomością. Gdy nieświadomione problemy są analizowane, następuje mobilizacja mechanizmów obronnych w celu zmniejszenia lęku i utrzymywania go poza świadomością pacjenta. Mechanizmy obronne są swoistym sposobem radzenia sobie z trudnościami, wykształconym przez osobę w ciągu jej całego życia. Jak pisze Nancy McWilliams, mechanizmy te są tak indywidualne, jak odcisk palca lub głos¹². Mechanizmy obronne manifestowane przez opór mają znaczenie diagnostyczne w procesie psychoterapii. Rodzaj stosowanych mechanizmów obronnych wskazuje na poziom zorganizowania osobowości pacjenta i głębokość jego problemów psychicznych¹³. Analitycy dzielą mechanizmy obronne na prymitywne i dojrzałe¹⁴. Poznanie mechanizmów obronnych pacjenta oraz zmiana prymitywnych mechanizmów obronnych na bardziej

⁹ L. Grzesiuk: *Procesy i zjawiska w psychoterapii*. W: *Psychoterapia. Teoria. Podręcznik akademicki*. Red. M. Grzesiuk, H. Suszek. Warszawa: Eneteia, 2005.

¹⁰ A. Otani: *Client Resistance in Counseling. Its Theoretical Rationale and Taxonomic Classification*. „Journal of Counseling and Development” 1989, vol. 67, s. 458–461.

¹¹ L. Grzesiuk: *Procesy i zjawiska w psychoterapii*...

¹² N. McWilliams: *Opracowanie przypadku w psychoanalizie*. Przeł. R. Andruszko. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2012.

¹³ G.O. Gabbard: *Długoterminowa psychoterapia psychodynamiczna. Wprowadzenie*. Przeł. W. Turopolski. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2010.

¹⁴ Ibidem.

konstruktywne wymaga często długotrwałej psychoterapii. Badania pokazują, że uczestniczenie w długotrwałej psychoterapii wiąże się ze zmianą mechanizmów z prymitywnych na bardziej dojrzałe¹⁵. Ponadto ocena mechanizmów obronnych pacjenta lub wychowanka pełni ważną rolę nie tylko w procesie psychoterapii, lecz także w toku innych interwencji psychologicznych i pracy pedagogicznej¹⁶.

Wstrzymywać analizę nieświadomych problemów w procesie psychoterapii może również reakcja przeniesieniowa pacjenta, której zbadanie stanowi podstawowe narzędzie pracy terapeuty psychodynamicznego. Przeniesienie rozumiane jest jako nieświadoma reakcja pacjenta na osobę terapeuty aktywizowana poprzez wczesnodziecięce doświadczenia z osobami znaczącymi¹⁷. Analiza przeniesienia przyczynia się do zrozumienia nieświadomych konfliktów pacjenta, związanych z jego doświadczeniami z bliskimi osobami. Bywa tak, że reakcja przeniesieniowa wzmacnia opór i hamuje analizę¹⁸. Na przykład przeniesienie u pacjentów z obsesjami charakteryzuje się potrzebą kontrolowania terapii, podejmowania tylko wybranych tematów, trudnościami w spontanicznym mówieniu, zwłaszcza na temat emocji, stosowaniem uników przed interwencjami terapeuty. Pacjent sprawia wrażenie, jakby „nie angażował się w terapię”¹⁹. Przeniesienie u pacjentów z depresją charakteryzuje się doświadczeniem poczucia porzucenia i pragnieniem bliskości z terapeutą. W efekcie pacjenci chorujący na depresję idealizują terapeutę; bywa też, że obsadzają terapeutę w roli krytycznego i odrzucającego rodzica – wówczas odczuwają złość i rozczarowanie.

Opór pacjenta może być związany z doświadczeniem przez niego zysków z choroby. Objawy choroby redukują lęki i napięcie psychiczne związane z konfliktami wewnętrznymi, co pozwala na niekonfrontowanie się z głównym źródłem cierpienia. Motywy te nazywane są pierwotnymi zyskami z choroby. Wtórne zyski z choroby obejmują pozytywne doświadczenia związane z sytuacją choroby, na przykład otrzymywanie pomocy ze strony innych, zwolnienie z obowiązków rodzinnych i zawodowych.

¹⁵ T.R. Olson et al.: *Addressing and Interpreting Defense Mechanisms in Psychotherapy. General Considerations*. „Psychiatry” 2011, vol. 2 (74), s. 142–167.

¹⁶ A. Sereżyńska: *Mechanizmy obronne w diagnozie psychodynamicznej i pedagogicznej*. Kraków: Akademia Ignatianum–Wydawnictwo WAM, 2015.

¹⁷ G.O. Gabbard: *Długoterminowa psychoterapia psychodynamiczna...*

¹⁸ L. Grzesiuk: *Procesy i zjawiska w psychoterapii...*

¹⁹ R.F. Summers, J.B. Barber: *Teoria psychodynamiczna w praktyce. Studia przypadków*. Przeł. J. Gilewicz. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2016.

Opór płynący z id pacjenta to tendencja do rozładowywania napięcia psychicznego przez dobrze znane, nieprzystosowane sposoby. Struktury popędowe pacjenta skłaniają go do korzystania z objawów chorobowych w celu utrzymywania równowagi psychicznej i wzmagają opór przed zmianą oraz wypracowaniem nowych, bardziej konstruktywnych sposobów radzenia sobie z napięciem psychicznym. Przełamanie tego rodzaju oporu wymaga przepracowania, czyli wielokrotnego uświadamiania sobie przez pacjenta, że stosowanie starych sposobów radzenia sobie z lękiem jest nieskuteczne. Opór płynący z *superego* pacjenta przybiera formę poczucia winy. Ujawnianie różnych informacji o sobie w trakcie psychoterapii wzbudza poczucie winy pacjenta, co z kolei wzmacnia jego opór przed zmianą.

Praca z oporem w psychoterapii dorosłych

Analiza oporu, obok analizy przeniesienia i przeciwprzeniesienia, stanowi jeden z podstawowych elementów pracy terapeuty psychodynamicznego²⁰. Praca z oporem podejmowana jest na różnych etapach psychoterapii: od kwalifikacji pacjenta do terapii i jego diagnozy, poprzez stosowanie podstawowych technik terapeutycznych podczas terapii, aż do superwizji psychoterapeuty.

We współczesnej psychoterapii psychodynamicznej przywiązuje się dużą wagę do etapu diagnozy i kwalifikowania pacjenta do tego rodzaju terapii. Ocena stanu pacjenta powinna uwzględniać biopsychospołeczne czynniki rozwoju zaburzenia oraz służyć ustaleniu, czy terapia psychodynamiczna będzie odpowiednim leczeniem objawów klinicznych pacjenta²¹. Wywiad z pacjentem musi uwzględniać nie tylko poziom jego osobowości, mechanizmy obronne, poziom zdolności do refleksji, współpracy w dochodzeniu do rozumienia tego, co się dzieje w terapii. Zdaniem Nancy McWilliams, wprowadzenie jednostki w rolę pacjenta i uzmysłowienie jej, jakie interakcje występują w początkowej fazie terapii, może prowadzić do zmniejszenia oporu i poprawienia jakości współpracy z psychoterapeutą²². Zapoznanie pacjenta z procesem terapeutycznym na etapie kwalifikacji do terapii i przedstawienie, czego jednostka może się spodziewać w roli pacjenta, zapewnia lepszą współpracę, pozwala łatwiej radzić sobie z oporem

²⁰ P. K u t e r: *Współczesna psychoanaliza*. Przeł. A. U b e r t o w s k a. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2000.

²¹ G. O. G a b b a r d: *Długoterminowa psychoterapia psychodynamiczna...*

²² N. M c W i l i a m s: *Psychoterapia psychoanalityczna...*

i sprzyja większej efektywności psychoterapii. Dowodzą tego badania empiryczne na temat efektywności psychoterapii²³.

Terapeuta nie powinien traktować oporu jako wroga terapii. Zadaniem terapeuty jest zgłębić opór pacjenta, zastanowić się, jakie konflikty, fantazje i mechanizmy obronne są ukryte pod zachowaniami związanymi z oporem²⁴. Zamiast walczyć z oporem, terapeuta powinien empatycznie go rozumieć. Analizie oporu służą podstawowe techniki terapeutyczne: klaryfikacja, konfrontacja i interpretacja²⁵. Klaryfikacja to technika polegająca na objaśnieniu kwestii, która jest niejasna. Poprzez klaryfikację terapeuta może spróbować wyjaśnić lub sparafrazować motywy i afekty, które wstrzymują pacjenta przed zmianą²⁶. Konfrontacja polega na skierowaniu uwagi pacjenta na coś, czego ten nieświadomie unika²⁷. Poprzez konfrontację terapeuta może wskazać zachowania, które świadczą o oporze pacjenta, i skłonić go do refleksji na ten temat. Gdy pacjent spóźnia się i często odwołuje sesje, terapeuta może mu powiedzieć, że terapia nie jest możliwa bez jego udziału²⁸. Pacjentów, którzy prezentują opór poprzez ucieczkę w zdrowie, można skonfrontować z faktycznie uzyskanymi celami w psychoterapii oraz empatycznie skłonić do podjęcia refleksji na temat ich własnego samopoczucia²⁹. Interpretacja jest najbardziej ekspresyjną techniką psychoterapeutyczną, zapewniającą pacjentowi wgląd i zrozumienie oraz zawierającą aspekt wyjaśniający³⁰. Polega na uświadomieniu pacjentowi tego, co ma on nieuświadomione, poprzez wyjaśnienie znaczenia w jego życiu powtarzających się wzorów zachowań. Zastosowanie interpretacji jest możliwe na pewnym etapie leczenia, kiedy to terapeuta dysponuje głębszym rozumieniem problemów pacjenta, a pacjent jest w stanie przyjąć interpretację bez większego oporu. Aby terapeuta mógł uniknąć postawy autorytatywnej, może podawać interpretację jako pewną możliwość zrozumienia problemów pacjenta, do której pacjent może się odnieść³¹. Interpretacja przeniesienia jest wskazana, gdy reakcja przeniesieniowa pacjenta uniemożliwia zmianę.

Ważnym narzędziem pracy terapeuty z oporem pacjenta jest superwizja. Superwizja to ustrukturalizowany i formalny układ między

²³ M. Cooper: *Efektywność psychoterapii*. Przeł. A. Wilkin-Day. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia, 2010.

²⁴ G.O. Gabbard: *Długoterminowa psychoterapia psychodynamiczna...*

²⁵ L. Grzesiuk: *Procesy i zjawiska w psychoterapii...*

²⁶ Ibidem.

²⁷ G.O. Gabbard: *Długoterminowa psychoterapia psychodynamiczna...*

²⁸ Ibidem.

²⁹ Ibidem.

³⁰ S. Fhàné: *Słownik psychoanalizy...*

³¹ G.O. Gabbard: *Długoterminowa psychoterapia psychodynamiczna...*

doradcą psychologicznym lub psychoterapeutą a innym doświadczonym terapeutą pełniącym funkcje superwizora³². Celem superwizji jest poprawa efektywności leczenia oraz wsparcie rozwoju umiejętności zawodowych terapeuty. W procesie superwizji terapeuta może lepiej zrozumieć różne aspekty komunikacji z pacjentem oraz jego nieświadome mechanizmy obronne i inne źródła oporu. Otwarte dzielenie się z superwizorem trudnościami w procesie terapii, również tymi wynikającymi z oporu pacjenta, pozwala na lepsze zaplanowanie interwencji terapeutycznych, zapewnia odreagowanie trudnych emocji związanych z prowadzeniem terapii oraz zapobiega wypaleniu zawodowemu. Superwizja pozwala na przełamanie impasu terapeutycznego, a w związku z tym na skuteczne prowadzenie procesu leczenia³³.

Korzystanie z superwizji może być także skuteczną metodą działania w pracy pedagoga. Badania prowadzone przez Annę Seredyńską wykazały, że doświadczenie superwizji wśród pedagogów było pomocne w ich rozwoju zawodowym: umożliwiało lepsze zrozumienie ludzi i ich problemów, zwiększało zaangażowanie pedagogów w sprawy podopiecznych oraz budowało profesjonalną wiarę w siebie³⁴.

Opór w psychoterapii psychodynamicznej dzieci

Psychoterapia dzieci i młodzieży jest związana z uczestnictwem rodziny w procesie leczenia. Psychoterapeuci pracujący z dziećmi spotykają się w swojej pracy z oporem małych pacjentów, a także z oporem ich rodziców. Problematykę analitycznej terapii dzieci i młodzieży eksplorowały w swoich badaniach Anna Freud i Melanie Klein. Obie badaczki miały nieco odmienne poglądy na temat pracy terapeutycznej z dzieckiem. Melanie Klein uważała, że psychoterapia dziecka nie różni się zbytnio od terapii człowieka dorosłego. W przypadku zarówno dorosłych, jak i dzieci przedmiotem analizy jest „wewnętrzne dziecko” pacjenta³⁵. Różne są jedynie metody pracy z dziećmi i dorosłymi. Z dorosłymi pracuje się metodą wolnych skojarzeń, natomiast

³² C. Feltham, I. Horton: *Psychoterapia i poradnictwo*. Przeł. J. Bartosik et al. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2013, s. 308.

³³ P. Miszewski: *Znaczenie superwizji w procesie psychoterapii*. „Psychoterapia Psychodynamiczna” 2015, nr 2.

³⁴ A. Seredyńska: *Zastosowanie psychoterapii psychodynamicznej w opiece, wychowaniu i resocjalizacji*. Kraków: Akademia Ignatianum-Wydawnictwo WAM, 2012.

³⁵ M. Klein: *Pisma. T. 2: Psychoanaliza dzieci*. Przeł. M. Lipińska, M. Żylicz, H. Grzegółowska-Klarkowska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007.

do pracy z dziećmi Melanie Klein stworzyła własną metodę, nazwaną „techniką zabawową”³⁶. Badaczka uważała również, że mechanizm wyparcia u dzieci jest słabszy niż u dorosłych, co umożliwia dzieciom wgląd w siebie, nawet większy niż dorosłym. Anna Freud była zdania, że wiedzę analityczną można wykorzystywać w procesie wychowawczym w celu wspierania prawidłowego rozwoju dziecka, a psychoterapia powinna być stosowana wobec dzieci i młodzieży z zaburzeniami rozwoju. Biorąc pod uwagę różne podejścia do wykorzystywania teorii psychodynamicznych w terapii dzieci i młodzieży, można przyjąć, że psychoterapia dzieci i młodzieży polega na wspieraniu ich w rozwoju, pomaganiu im w kryzysach rozwojowych oraz zaplanowaniu intencjonalnej interwencji psychoterapeutycznej dostosowanej do określonych potrzeb i problemów dziecka³⁷.

Dzieci i młodzież doświadczają oporu, który jest typowy dla dorosłych pacjentów, ale mogą rozwijać również formy oporu typowe dla własnego rozwoju³⁸. Zdaniem Anny Freud, terapia dzieci jest przeważnie trudniejsza niż terapia dorosłych pacjentów ze względu na to, że dziecko zazwyczaj nie podejmuje psychoterapii z własnej woli³⁹. Przykłady terapeutyczne oraz cele terapii są ustalane z rodzicami lub opiekunami dziecka. Mały pacjent może wyrażać opór wobec leczenia, gdyż może nie odczuwać potrzeby zmiany swojego zachowania; w poczuciu dziecka cele terapii mogą być inne niż cele dorosłych. Na przykład celem rodziców jest organiczenie zachowań agresywnych dziecka w domu i szkole, a celem dziecka – zdobycie zainteresowania dorosłych i rówieśników, które dziecko otrzymuje dzięki problemowym zachowaniom. Ponadto dzieci mają mniejszą tolerancję na frustrację niż dorośli, co wynika z relacji przeniesieniowej, oraz mniejszą zdolność do radzenia sobie z nieprzyjemnymi emocjami, które towarzyszą psychoterapii. Częściej zamiast werbalizować swoje napięcia odraewują je w działaniu, na przykład poprzez agresję⁴⁰.

Opór rodziców wobec terapii dziecka często rozpoczyna się jeszcze przed podjęciem terapii. Uczestnictwo dziecka w terapii w pewnym sensie podaje w wątpliwość kompetencje rodzicielskie opiekunów, a także naraża ich na ujawnienie tajemnic rodzinnych oraz własnych problemów psychicznych. Rodzice mogą przeżywać zazdrość o emo-

³⁶ Ibidem.

³⁷ M. Wilk: *Diagnoza w socjoterapii. Ujęcie psychodynamiczne*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2014.

³⁸ A. Freud: *Normality and Pathology in Childhood. Assessments of Development*. London: The Hogarth Press, 1966.

³⁹ Ibidem.

⁴⁰ Ibidem.

cjonalną bliskość dziecka z terapeutą. Opór rodziców wobec terapii dziecka może mieć charakter ambiwalentny. Z jednej strony rodzice chcą zdrowia dziecka, z drugiej jednak nieświadomie mogą hamować zmiany w rodzinie i utrzymywać dotychczasowy układ rodzinny przez wzmacnianie pozycji dziecka w roli „chorego”⁴¹. Wielu rodziców obawia się separacji psychicznej dziecka w wyniku terapii i utraty kontroli nad nim⁴². Przykład pracy własnej ilustruje opór rodzica wobec terapii dziecka.

Przykład

Matka 8-letniego chłopca z zachowaniami agresywnymi wobec dorosłych i rówieśników wyrażała wątpliwości co do sensowności podjęcia terapii przez syna. Często wchodziła do gabinetu, przerywając sesje terapeutyczne i sprawdzając, co terapeutka robi z synem. W ten sposób utrudniała terapeutce nawiązanie relacji terapeutycznej z chłopcem i pracę z nim. W tym samym czasie chłopiec mówił o tęsknocie za ojcem, z którym nie mieszkał, i potrzebie częstego spotykania się z nim. Matka chłopca była przeciwna tym spotkaniom, uważała, że ojciec nie jest w stanie należycie zająć się synem. Opór matki wobec terapii związany był z separacją psychiczną syna i nawiązywaniem bliskich relacji dziecka z innymi osobami, jak terapeutka i ojciec. Ponadto matka obawiała się, że uczestnictwo syna w psychoterapii spowoduje zmiany w rodzinie – zwiększy udział ojca w wychowaniu syna.

Efektem silnego oporu rodziców wobec terapii dziecka może być jej sabotowanie lub wycofanie dziecka z terapii. Psychoterapeuta pracujący z dzieckiem powinien być w kontakcie z rodzicami lub innymi opiekunami, stworzyć z nimi przymierze terapeutyczne oraz zawrzeć kontrakt terapeutyczny zapewniający ochronę terapii dziecka. Terapeuta współpracujący z rodzicami powinien oferować im psychoedukację na temat kryzysów rozwojowych dziecka oraz wsparcie w rozumieniu zachowań dziecka i tworzeniu konstruktywnego środowiska wychowawczego⁴³. Należy pamiętać, że psychoterapia dzieci nie jest równoczesną terapią ich rodziców. W niektórych przypadkach wskazane jest, aby rodzice byli w stałym kontakcie z innym psychologiem

⁴¹ M. Zalewska, K. Schier: *Psychoterapia dzieci i młodzieży*. W: *Psychoterapia. Praktyka. Podręcznik akademicki*. Red. L. Grzesiuk. Warszawa: Ene-teia, 2006.

⁴² K. Schier: *Terapia psychoanalityczna dzieci i młodzieży: przeniesienie*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych, 2000.

⁴³ M. Wilk: *Diagnoza w socjoterapii...*

lub psychoterapeutą. Gdy terapeuta dostrzeże dysfunkcje systemu rodzinnego, zalecana jest terapia rodzina, równoważna z indywidualną terapią dziecka lub adolescenta⁴⁴.

Opór w psychoterapii psychodynamicznej młodzieży

Terapeuta pracujący z adolescentem może doświadczyć specyficznych dla okresu dorastania zachowań wyrażających opór wobec terapii. Okres adolescencji to przede wszystkim czas poszukiwania własnej tożsamości, ta natomiast kształtuje się poprzez eksperymentowanie z nowymi zachowaniami. Dużą rolę w procesie poszukiwania własnej tożsamości oraz separowania się od rodziców odgrywa bunt młodzieńczy⁴⁵. Osoba dorastająca odczuwa potrzebę przeciwstawiania się dorosłym. Brak możliwości zbuntowania się w rodzinie może być jedną z przyczyn występowania zaburzeń emocjonalnych u młodzieży⁴⁶. Potrzeba zbuntowania się może być realizowana w procesie psychoterapii poprzez: uporczywe milczenie adolescenta, brak współpracy oraz podważanie każdej interwencji terapeuty. Empatyczne rozumienie „buntu” adolescenta oraz stosowanie odpowiednich interwencji terapeutycznych wobec wnoszonych przez niego problemów przybliży młodego pacjenta do uruchomienia zahamowanych wcześniej procesów rozwojowych. Stosowanie techniki klaryfikacji skomplikowanych uczuć nastolatka oraz konfrontowanie go z zachowaniami wobec rodziców, nauczycieli i rówieśników powala mu na lepsze rozumienie samego siebie i konstruktywne budowanie tożsamości. Doświadczenie radzenia sobie z trudnymi emocjami i „wytrzymywanie” buntu nastolatka przez terapeutę jest korektywnym doświadczeniem adolescenta w relacji z dorosłymi. Świadczy o tym, że dorosły – terapeuta – stanowi oparcie w rozwoju i nie odrzuca pacjenta w kryzysie dorastania.

Kluczową rolę w pracy z oporem w psychoterapii młodzieży odgrywa superwizja pracy terapeutycznej oraz równoczesna z terapią indywidualną adolescenta współpraca z rodziną. Superwizja pracy terapeutycznej z adolescentem pozwala na analizę skomplikowanych zależności przeniesieniowo-przeciwprzeniesieniowych między terapeutą,

⁴⁴ I. Namysłowska: *Terapia rodzin*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1997.

⁴⁵ A. Oleszkowicz, A. Senejko: *Psychologia dorastania*. Warszawa: PWN, 2015.

⁴⁶ W. Pawliczuk: *Poradnictwo psychologiczne w okresie adolescencji*. W: *Poradnictwo psychologiczne*. Red. C. Czabała, S. Kulczyńska. Warszawa: PWN, 2015.

adolescentem i jego opiekunami⁴⁷. Ważnym aspektem superwizji jest możliwość odreagowania przez terapeutę trudnych emocji doświadczanych w relacji z adolescentami w kryzysie i ich rodzinami.

Praca terapeutyczna z rodziną polega na: edukowaniu rodziców na temat kryzysu dorastania, wspieraniu rodziców w rozumieniu nastolatka, wzmacnianiu zachowań opiekunów, które są korzystne dla oczekiwanej zmiany zachowania nastolatka. Gdy problemy adolescenta pełnią konkretną funkcję w rodzinie, terapeuta powinien zalecić rodzinie lub jednemu z rodziców terapię indywidualną⁴⁸.

Podsumowanie

W niniejszym artykule przedstawiono rozumienie oporu i możliwości pracy z oporem w procesie psychoterapii psychodynamicznej osób dorosłych, dzieci i młodzieży. Szczególnie ważne wydaje się zagadnienie oporu w pracy z dziećmi i młodzieżą oraz ich rodzinami. Wielu oddziaływanom pedagogicznym i resocjalizacyjnym towarzyszą oddziaływania terapeutyczne. Rozumienie procesów zachodzących w psychoterapii przez różnych specjalistów pracujących w systemie nauczania, wychowania i opieki zdrowotnej zapewnia lepszą współpracę na rzecz dziecka i rodziny.

Poruszone aspekty teorii psychodynamicznej związane z zagadnieniem oporu oraz elementy pracy z oporem mogą być wykorzystywane w diagnozie i pracy pedagogicznej oraz opiekuńczej. Wybrane narzędzia pracy z oporem: superwizja, empatyczne zrozumienie tego, co kryje się za zachowaniami oporowymi, komunikowanie oporu przez interwencje terapeutyczne, mogą stanowić inspirację w rozwiązywaniu trudnych sytuacji w pracy wychowawczej.

Bibliografia

- Bomba J.: *Psychoterapia indywidualna w leczeniu dzieci i młodzieży*. W: *Zaburzenia psychiczne dzieci i młodzieży. Wybrane zagadnienia*. Red. I. Namysłowska. Kraków: Biblioteka Psychiatrii Polskiej, 2000.
- Cooper M.: *Efektywność psychoterapii*. Przeł. A. Wilkin-Day. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia, 2010.

⁴⁷ M. Zalewska, K. Schier: *Psychoterapia dzieci i młodzieży...*

⁴⁸ J. Bomba: *Psychoterapia indywidualna w leczeniu dzieci i młodzieży*. W: *Zaburzenia psychiczne dzieci i młodzieży. Wybrane zagadnienia*. Red. I. Namysłowska. Kraków: Biblioteka Psychiatrii Polskiej, 2000.

- Feltham C., Horton I.: *Psychoterapia i poradnictwo*. Przeł. J. Bartosik et al. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2013.
- Fhanér S.: *Słownik psychoanalizy*. Przeł. J. Kubitsky. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 1996.
- Freud A.: *Normality and Pathology in Childhood. Assessments of Development*. London: Hogarth Press, 1966.
- Freud Z.: *Dwie nerwice dziecięce*. Przeł. R. Reszke. Warszawa: Wydawnictwo KR, 2000.
- Freud Z.: *Technika terapii*. Przeł. R. Reszke. Warszawa. Kraków: Wydawnictwo KR, 2007.
- Gabbard G.O.: *Długoterminowa psychoterapia psychodynamiczna. Wprowadzenie*. Przeł. W. Turopolski. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2010.
- Grzesiuk L.: *Procesy i zjawiska w psychoterapii*. W: *Psychoterapia. Teoria. Podręcznik akademicki*. Red. M. Grzesiuk, H. Suszek. Warszawa: Eneteia, 2005.
- Klein M.: *Pisma. T. 2: Psychoanaliza dzieci*. Przeł. M. Lipińska, M. Żylicz, H. Grzegołowska-Klarkowska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007.
- Kottler J.A.: *Opór w psychoterapii*. Przeł. A. Rozwadowska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2003.
- Kuter P.: *Współczesna psychoanaliza*. Przeł. A. Ubertowska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2000.
- McWilliams N.: *Opracowanie przypadku w psychoanalizie*. Przeł. R. Andruszko. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2012.
- McWilliams N.: *Psychoterapia psychoanalityczna. Poradnik praktyka*. Przeł. A. Sawicka-Chrapkowicz. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, 2011.
- Miszewski P.: *Znaczenie superwizji w procesie psychoterapii*. „Psychoterapia Psychodynamiczna” 2015, nr 2.
- Namysłowska I.: *Terapia rodzin*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1997.
- Nieniewska M., Kokoszka A.: *Psychoanalityczna psychoterapia wglądowa*. W: *Wprowadzenie do psychoterapii*. Red. A. Kokoszka, P. Drozdowski. Kraków: Akademia Medyczna im. Mikołaja Kopernika w Krakowie, 1993.
- Oleszkowicz A., Senejko A.: *Psychologia dorastania*. Warszawa: PWN, 2015.
- Olson T.R. et al.: *Addressing and Interpreting Defense Mechanisms in Psychotherapy. General Considerations*. „Psychiatry” 2011, vol. 2 (74).

- O t a n i A.: *Client Resistance in Counseling. Its Theoretical Rationale and Taxonomic Classification*. „Journal of Counseling and Development” 1989, vol. 67.
- P a w l i c z u k W.: *Poradnictwo psychologiczne w okresie adolescencji*. W: *Poradnictwo psychologiczne*. Red. C. Czabała, S. Kulczyńska. Warszawa: PWN, 2015.
- S c h i e r K.: *Dorośle dzieci. Psychologiczna problematyka odwrócenia ról w rodzinie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2014.
- S c h i e r K.: *Terapia psychoanalityczna dzieci i młodzieży: przeniesienie*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych, 2000.
- S e r e d y ń s k a A.: *Mechanizmy obronne w diagnozie psychodynamicznej i pedagogicznej*. Kraków: Akademia Ignatianum–Wydawnictwo WAM, 2015.
- S e r e d y ń s k a A.: *Zastosowanie psychoterapii psychodynamicznej w opiece, wychowaniu i resocjalizacji*. Kraków: Akademia Ignatianum–Wydawnictwo WAM, 2012.
- S u m m e r s R.F., B a r b e r J.B.: *Teoria psychodynamiczna w praktyce. Studia przypadków*. Przeł. J. Gilewicz. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2016.
- W a l e w s k a K.: *Dziecko w terapii psychoanalitycznej*. W: *Dziecko w terapii*. Red. K. Walewska. Warszawa: MediPage Sp. z o.o., 2008.
- W i l k M.: *Diagnoza w socjoterapii. Ujęcie psychodynamiczne*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2014.
- Z a l e w s k a M., S c h i e r K.: *Psychoterapia dzieci i młodzieży*. W: *Psychoterapia. Praktyka. Podręcznik akademicki*. Red. L. Grzesiuk. Warszawa: Eneteia, 2006.

Aleksandra Wieteska

The Resistance in the Psychotherapy of the Adults, Children and Adolescents

Summary: Contemporary, there is a constant need of having therapeutic knowledge among pedagogues and other specialists who support the development of adults, children and adolescents. This process is accompanied by the increase of awareness of different phenomena in the therapies and popularisation of psychoanalytic terms in the pedagogic praxis and social filed. The article presents the way of the resistance understanding in the process of psychodynamic psychotherapy of adults, children and adolescents and possibility of working over resistance – from the resistance source to the application of therapeutic techniques and control analysis usage.

Key words: resistance, psychotherapy of children and adolescents, defence mechanisms, control analysis

Aleksandra Wieteska

Der Widerstand gegen psychodynamische Therapie von Erwachsenen, Kindern und Jugendlichen

Zusammenfassung: Heutzutage erfordert man von den Lehrern und anderen Spezialisten, die sich um die Entwicklung von Erwachsenen, Kindern und Jugendlichen kümmern, bestimmte therapeutische Kenntnisse. Außerdem ist man sich dessen bewusst, dass man im therapeutischen Prozess mit verschiedenen Phänomenen zu tun hat, und psychoanalytische Termini werden in pädagogischer Praxis und im öffentlichen Raum auch immer mehr verbreitet. Im vorliegenden Beitrag wird die Verständnis von dem Widerstand im Prozess der psychodynamischen Psychotherapie von Erwachsenen, Kindern und Jugendlichen, als auch die Möglichkeiten der Widerstandsüberwindung dargestellt - von der Verständnis von Widerstandsgründen, über die Anwendung von therapeutischen Techniken bis zur Benutzung der Supervision.

Schlüsselwörter: Widerstand, Psychotherapie von Kindern u. Jugendlichen, Verteidigungsmechanismen, Supervision



Mariusz Sztuka

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Kategoria oporu w badaniach penitencjarnych Horyzont zastosowań

Zadaniem, jakie przed sobą stawiam, jest rozpoznanie możliwości posługiwania się kategorią oporu w badaniach tego fragmentu praktyki społecznej, który skupia zainteresowanie badaczy z zakresu resocjalizacji. Powodem rozważenia tej kwestii jest będące charakterystyczną cechą polskiej teorii resocjalizacyjnej pozostawanie w przestrzeni nauk o wychowaniu. W tym sensie chodzi więc o konsekwencję, jakie dla uprawiania tej konkretnej subdyscypliny ma operowanie elementem siatki kategorialnej wykorzystywanym w refleksji ogólnopedagogicznej. Przy czym rzecz dotyczy kategorii, która w widoczny sposób kształtuje obraz współczesnej refleksji pedagogicznej. Mówiąc o oporze, odwołujemy się bowiem do kategorii opisowej dysponującej pełnym prawem obywatelstwa w przestrzeni refleksji naukowej pedagogów. W polskiej pedagogice dość wspomnieć w tym kontekście miejsce, jakie zagadnienie oporu zajmowało w rozważaniach w ramach toruńskich seminariów *Nieobecne dyskursy*. Także w bliższym nam horyzoncie czasowym ta kategoria niezmiennie ujawnia swoją moc eksplikatywną¹. Takie widzenie skłania do rozważenia możliwych korzyści wynikających z zastosowania kategorii oporu do opisu i wyjaśnienia klasycz-

¹ Tylko w okresie ostatnich kilku lat dorobek polskiej pedagogiki wzbogacony został o dwie cenne monografie z tego zakresu: E. Bielska: *Koncepcje oporu we współczesnych naukach społecznych. Główne problemy, pojęcia, rozstrzygnięcia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013; E. Bilińska-Suchanek: *Nauczyciel i opór (wobec) systemu edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2013.

nych zagadnień resocjalizacyjnych związanych z funkcjonowaniem rzeczywistości penitencjarnej.

Podnosząc centralny wątek rozważań, warto sięgnąć do okresu, który jak żaden inny w powojennej historii rozwiniętych społeczeństw naszego kręgu cywilizacyjnego naznaczony był piętnem kontestacji, a więc do końca lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku. Odpryskiem ogólnego klimatu rewolty były niepokoje w więzieniach, głównie w ramach północnoamerykańskich systemów penitencjarnych. Generalnie okres ten pokrywał się z czasem głębokich przewartościowań dominującego wcześniej, wyraźnie naprawczo – czy nawet opiekuńczo – zorientowanego modelu traktowania przestępcy. Fragment opublikowanego w 1971 roku w formie niewielkiej książeczki na zlecenie amerykańskiej wspólnoty kwaków (American Friends Society) raportu *Struggle for Justice* niech posłuży jako wyjściowy przykład retoryki oporu wobec zorganizowanych działań instytucji penitencjarnej².

Raport rozpoczyna się obszernie cytowanym listem protestacyjnym więźniów – uczestników buntu w zakładzie karnym Tombs (Nowy Jork)³. Autorzy listu przedstawili społeczeństwu motywy protestu, które koncentrują się wokół kilku zasadniczych kwestii. Po pierwsze, chodziło o sposób postępowania przed sądami świadczący o braku respektu dla podstawowych praw konstytucyjnych oskarżonego i skazanego (odmowa wstępnego wysłuchania przez sąd, pozbawienie prawa występowania we własnym imieniu i niezapoznanie z przysługującymi prawami, orzekanie nieproporcjonalnie wysokich kaucji, brak reakcji organów na petycje wskazujące proceduralne uchybienia w postępowaniu, przewlekłość postępowania). Po drugie, więźniowie skarżyli się na cyniczną postawę właściwych organów pomocy prawnej (Legal Aid Society). Ich przedstawiciele, nie znając nawet szczegółów sprawy, stosowali na salach sądowych presję na oskarżonych, aby ci przyznali się do winy. Po trzecie, protest dotyczył przemocy fizycznej, jakiej dopuszczali się funkcjonariusze w więzieniach. Ponadto protestujący podnieśli zarzut uniemożliwiania więźniom dostępu do opracowań prawnych pomocnych w przygotowaniu się do rozprawy sądowej. Listę motywów buntu uzupełniały skargi związane z warunkami bytowymi w więzieniu, a więc stały, najtrwalszy historycznie kompleks zarzutów towarzyszących zbiorowym wystąpieniom: nieodpowiednie wyżywie-

² *Struggle for Justice*. A Report on Crime and Punishment in America, Prepared for the American Friends Service Community. New York: Hill & Wang, 1971.

³ *Ibidem*, s. 1–6. Protest w więzieniu Tombs miał postać otwartego buntu, któremu towarzyszyło przetrzymywanie zakładników.

nie, niewłaściwa opieka medyczna, warunki sanitarne. Autorzy listu domagali się podania do wiadomości publicznej jego treści.

Z listu wyłania się obraz zjawiska, które można ująć w najbardziej pojemnej formule oporu, a więc reakcji na sytuację jednostki/grupy interpretowaną w kategoriach opresji. Bez większego trudu można sobie wyobrazić fundowanie tradycyjnych wątków resocjalizacyjnych na tak rozumianej definicji. Tam, gdzie sfera zaangażowania wychowawczego pokrywa się z przestrzenią reakcji karnej, opór w postaci otwartej konfrontacji ma szansę ujawniać się w stopniu nieporównywalnie większym niż w innych obszarach praktyki pedagogicznej. Na możliwość wystąpienia buntu wskazują pośrednio charakter infrastruktury penitencjarnej, obowiązujące procedury w zakresie ochrony i bezpieczeństwa, jak też ogólna organizacja pracy personelu, w licznych jurysdykcjach poddana rygorom służby umundurowanej i uzbrojonej. Zastosowanie wobec opisanego tu fenomenu kategorii oporu niewiele jednak wniesie do możliwości opisu i wyjaśniania tego, z czym poznaczczo dobrze radzi sobie refleksja resocjalizacyjna i penitencjarna.

Jestem zdania, że owocne operowanie kategorią oporu w studiach dotyczących organizmów penitencjarnych winno sięgać tego aspektu zjawiska, w którym nie ma ono postaci otwartego protestu, buntu, rebelii. Wartościowe i faktycznie otwierające zastosowanie używanego w ogólnopedagogicznych analizach pojęcia oporu winno zatem koncentrować się na tych poziomach interesującej nas rzeczywistości, na których odpowiedź na opresję sytuacji nie przyjmuje postaci otwartego ognia, a raczej tli się niejako podskórnie. Warunkom tym odpowiada na przykład dostosowana do potrzeb analiz resocjalizacyjnych formuła, w jakiej Peter McLaren ujmuje centralną kategorię. Opór wówczas widzieć należy jako (1) posiadające potencjał symboliczny i występujące w formie zrytualizowanej czynności osadzonych, (2) kwestionujące zasadność i znaczenie instytucjonalnej struktury organizacyjnej, której formalnie podlegają, jak również (3) znaczenie funkcji przypisywanych tej instytucji⁴.

Formuła McLarena umożliwia interpretację fragmentu społecznej rzeczywistości instytucji penitencjarnej określanego mianem „dru-giego życia” czy podkultury więziennej.

⁴ Amerykański uczony proponuje spojrzenie na opór jako „opozycyjne zachowanie uczniów posiadające zarówno symboliczny, historyczny, jak i »życiowy« sens i kwestionujące słuszność, potęgę i znaczenie kultury szkolnej i kształcenie w szczególności”. P. McLaren: *Antystruktura oporu*. Tłum. E. Kiszkurko-Koziej. W: *Nieobecne dyskursy*. Cz. 2. Red. Z. Kwieciński. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1992, s. 20.

Struktura opozycyjna

Na opozycyjny do formalnej organizacji charakter podkultury więziennej należy patrzeć przez pryzmat awersywnego doświadczenia będącego udziałem osoby poddanej izolacji penitencjarnej. W klasycznym studium z tego zakresu Gresham M. Sykes wyróżnił pięć szczegółowych elementów wyznaczających opresyjny charakter sytuacji uwięzienia. Są to: pozbawienie wolności (w znaczeniu swobody poruszania się i kontaktu), pozbawienie udogodnień materialnych i usługowych, pozbawienie kontaktów heteroseksualnych, pozbawienie autonomii oraz pozbawienie bezpieczeństwa⁵. Sprawnie działający system norm podkulturowych to – jak pokazali Gresham M. Sykes i Sheldon L. Messenger – rezultat udanej próby przewyciężenia przez uczestników drugiego życia doświadczanych deprywacji⁶. Alternatywny system komunikacji (język więzienny), ogół norm o charakterze rytualnym, wysoki poziom ustrukturyzowania środowiska więźniów opartego na przemocy jako zasadniczym czynnikiem stratyfikacji – wszystko to ujawnia swój funkcjonalny charakter w świetle wskazanych ograniczeń. Tym, co nadaje spójność grupie podkulturowej, jest nade wszystko sprzeciw wobec formalnego systemu organizacji identyfikowanego jako źródło opresji.

Tak jak siła deprywacji więziennej decyduje o istnieniu podkultury, tak asymetria sił po obu stronach barykady przesądza o tym, że opór w postaci otwartego buntu, jak w przywołanym przypadku więzienia Tombs, jest zjawiskiem relatywnie rzadkim. Marek Kosewski zauważył słusznie, iż „normy kodeksu postępowania więźnia postulują tylko zakazy określonego zachowania wobec funkcjonariuszy więzienia – zakaz informowania, szukania pomocy, współpracy – które zgodne są z postulowaną wobec nich wrogością i pogardą. Natomiast żadna z norm nie nakazuje okazywania »charakterności« poprzez czynne formy wyrażania wrogości w postaci bezpośredniej agresji fizycznej lub słownej”⁷. Przyniosłoby to w przewidywalnej perspektywie nieuchronne zaostrenie represji, tym samym miałoby charakter działań przeciwnie skutecznych.

Dlatego też opór, z jakim spotykamy się w instytucji penitencjarnej, urzeczywistnia się na ogół poniżej progu otwartej rebelii, a granicę tę

⁵ G.M. Sykes: *The Society of Captives. A Study of a Maximum Security Prison*. Princeton: Princeton University Press, 1958.

⁶ G.M. Sykes, S.L. Messenger: *Inmate Social System*. „Theoretical Studies in Social Organization of the Prison” 1960, vol. 15.

⁷ M. Kosewski: *Agresywni przestępcy*. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1977, s. 264.

przekracza tylko w absolutnie krytycznych sytuacjach. W tym sensie bliższy jest raczej charakterystyce oporu zaproponowanej przez Jamesa C. Scotta w jego studium form oporu podejmowanego przez malezyjskich robotników wiejskich⁸. Autor koncentruje się na **oporze powszednim** – zjawisku o charakterze ukrytym; opór powszedni daje o sobie znać w sposób, który często nie pozwala identyfikować tego rodzaju oporu jako jednoznacznego przejawu postawy antagonistycznej. Niejawny charakter powszedniego oporu powoduje, iż jego manifestacje mogą być postrzegane raczej jako element oryginalnego stylu życia niż jako forma buntu⁹.

Rozwijając Scotta koncepcję powszedniego oporu, Stella Vinthagen i Anna Johansson uogólniają dotychczasowe rezultaty prowadzonych w tym obszarze analiz i wskazują cztery cechy zjawiska:

1. Opór ma postać konkretnej praktyki grupowej, nie pozostaje więc wyłącznie na poziomie świadomości, intencji czy postrzegania.
2. Opór jest nieodłącznym elementem powszednich relacji władzy.
3. Opór winien być postrzegany jako uwikłany w zachodzące na siebie wielorakie relacje władzy.
4. Nie istnieje uniwersalna i jednolita strategia powszedniego oporu. Ma on heterogeniczną postać, dostosowuje się do zmieniającego się kontekstu sytuacyjnego¹⁰.

Rytuał, transkrypt ukryty, infrapolityka więziennego oporu

Tym, co uderza w zetknięciu z przejawami drugiego życia, jest swoistość słów i gestów wskazująca na specyfikę znaczeń, których są nośnikami. Symboliczny charakter działań oporowych wiąże się w koncepcji McLarena z ujmowaniem ich w kategoriach rytuału¹¹. W swoim klasycznym studium na temat instytucji totalnej Erving Goffman zrobił krok w kierunku podobnego ujmowania wewnętrznego świata więzienia – nadał mu wymiar gry, której uczestnicy poruszają się na zamkniętym polu sztywno określonych ról (techniki adaptacji do warunków izolacji: zadowolenie, wycofanie, bunt, konwersja, zimna

⁸ J.C. Scott: *Weapons of the Weak. Everyday Forms of Peasant Resistance*. New Haven: Yale University Press, 1987.

⁹ S. Vinthagen, A. Johansson: „Everyday Resistance”. *Exploration of a Concept and Its Theories*. „Resistance Studies Magazine” 2013, vol. 1 (46), s. 10.

¹⁰ Ibidem, s. 39.

¹¹ P. McLaren: *Edukacja jako system kulturowy*. W: *Nieobecne dyskursy*. Cz. 4. Red. Z. Kwieciński. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1994.

kalkulacja)¹². Dogodnym punktem wyjścia studiów nad oporem stanowionym w obrębie podkultury może być przyjęcie proponowanego przez Scotta rozróżnienia w zakresie kodów językowych zaangażowanych w społeczne relacje dominacji – submisji¹³. Odpowiednio do występujących w tym względzie dysproporcji autor wprowadza pojęcia **transkryptu publicznego** (tworzonego i używanego na poziomie porządku dominującego) oraz **transkryptu ukrytego** (będącego instrumentem w rękach grupy defaworyzowanej). Ten ostatni wpisuje się w praktykę oporu powszedniego, albowiem „posiada charakter hermetyczny, jest specyficzny dla przedstawicieli określonych pozycji stratyfikacyjnych i dla specyficznych grup społecznych, bazuje na wyznaczeniu granic obejmujących uczestników grupy i wyłączeniu tych, którzy do niej nie należą – innych. Jednocześnie nie bazuje on jedynie na komunikatach werbalnych, ale obejmuje cały zestaw innego rodzaju praktyk”¹⁴. Z pojęciem transkryptów blisko związana jest też powołana przez Scotta kategoria **infrapolityki**. W warunkach oporu powszedniego infrapolityka realizowana jest poprzez alternatywne wobec jawnej konfrontacji strategię działania oparte na transkryptach ukrytych¹⁵.

Zaangażowanie proponowanego przez Scotta rekwizytorium pojęciowego może przysłużyć się szczególnie w analizach drugiego życia rozumianego na sposób dynamiczny – jako zjawiska wrażliwego na zmienność kontekstu instytucjonalnego. To właśnie na poziomie języka i gestów da się uchwycić różnicę, jaka może zachodzić w treści norm, ich randze oraz zakresie ich stosowalności. Otwiera się tym samym możliwość lepszego rozumienia przemian powszedniej praktyki oporu więziennego w kontekście zmian systemowych w ostatnich trzech dekadach.

¹² E. Goffman: *Charakterystyka instytucji totalnych*. W: *Elementy teorii socjologicznych. Materiały do dziejów współczesnej socjologii zachodniej*. Red. W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki. Warszawa: PWN, 1975. W nieco innym sensie, pożytkując elementy teorii gier, stara się funkcjonowanie społeczności więziennej opisać Marek M. Kamiński w: *Gry więzienne. Tragikomiczny świat polskiego więzienia*. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2006.

¹³ J.C. Scott: *Domination and the Art of Resistance. Hidden Transcripts*. New Haven: Yale University Press, 1990 – podaję za: E. Bielska: *Koncepcje oporu...*, s. 180–182.

¹⁴ E. Bielska: *Koncepcje oporu...*, s. 182.

¹⁵ Ibidem, s. 60 i 237. Warto w tym miejscu odnotować fakt, iż kategoria infrapolityki zaczyna być już wykorzystywana w ramach rodzimego krytycznego dyskursu pedagogicznego. Por. np. O. Szwabowski: *Poetyka rewolucyjna nomadycznej maszyny edukacyjnej*. „Parejza” 2015, nr 1 (3).

Nie można mówić o poznawaniu rzeczywistości więziennej przez pryzmat rytuału, transkryptu ukrytego czy też realizowanej przy jego udziale infrapolityki z pominięciem istotnego aspektu metodologicznego. Spośród możliwych, wyróżnianych przez McLarena, perspektyw badawczych służących poznawaniu rytuału w odniesieniu do badania podkultury więziennej najwięcej wniosło dotychczas podejście funkcjonalne¹⁶. To analiza funkcjonalna pozwoliła zidentyfikować znaczenie norm rytualnych jako emanacji wartości swoiście rozumianego honoru (będącego istotą „człowieczeństwa”), twardości oraz lojalności wobec własnej grupy¹⁷.

W przypadku badań nad oporem ukrytym uzasadnione jest sięganie do procedur poznawczych wykraczających poza ramy właściwe metodologii ilościowej. Przemawia za tym już nie tylko wzgląd na ryzyko uzyskania artefaktów jako konsekwencji działania czynników zakłócających, z czym na ogół mamy do czynienia w społecznościach zamkniętych, lecz również materia samego zjawiska wymykającego się procedurom nomotetycznym¹⁸.

Kontrresocjalizacja

W końcu należy przyjrzeć się temu, jak podkultura więzienna przyjmująca postać działań oporowych przeciwstawia się formalnie przypisywanym instytucji funkcjom korekcyjnym. Systematyzując typologie zjawiska w literaturze przedmiotu, Ewa Bielska przywołuje rozróżnienie autorstwa Reginy D. Langhout, która mówi o oporze ułatwiającym realizację funkcji instytucjonalnych oraz przeciwnym mu oporze o charakterze opozycyjnym; ten drugi ujawnia się wobec zorganizowanego

¹⁶ Pozostałe perspektywy teoretyczne wspomniane przez autora to konkurencyjne wobec siebie podejścia: semantyczne, psychoanalityczne, fenomenologiczne, podejście transformacji systemu i strukturalnej rozwlekłości nadmiaru, pozytywna i negatywna teoria rytuału. P. M c L a r e n: *Edukacja jako system kulturowy...*, s. 12 i nast.

¹⁷ M. K o s e w s k i: *Ludzie w sytuacjach pokusy i upokorzenia*. Warszawa: Wiedza Powszechna, s. 90–97.

¹⁸ Zwraca na to uwagę P. M c L a r e n: *Edukacja jako system kulturowy...*, s. 17 i nast. W tym kontekście nie do pominięcia jest udana na gruncie pedagogiki resocjalizacyjnej realizacja przez Małgorzatę Michel metodologicznego postulatu preferowania podejścia jakościowego w odniesieniu do trudnej poznawczo podkultury dużego miasta. M. M i c h e l: *Gry uliczne w wykluczenie społeczne w przestrzeni miejskiej. Perspektywa resocjalizacyjna*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2016.

wanych wysiłków resocjalizacyjnych¹⁹. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na istotne rozróżnienie. O ile otwarta konfrontacja wyraża postawę oporu, któremu towarzyszy intencja zmiany określonego stanu rzeczy (tak dzieje się w przypadku buntu), u podłoża oporu rzeczywistnianego w drodze infrapolityki w codziennej praktyce drugiego życia więzienia leży motyw niedopuszczenia do zmiany definiowanej w kategoriach poprawy czy readaptacji.

Na kontrresocjalizacyjny charakter więziennej podkultury patrzy się zazwyczaj przez pryzmat aktywnej mocy regulacyjnej norm zakazujących współpracy z personelem penitencjarnym. Przyjęcie na siebie zobowiązań w ramach aranżowanej przez personel sytuacji wychowawczej stanowi tym samym naruszenie owych norm. Tak rozumiana relacja staje się podstawą tezy, iż stopień zaangażowania skazanego w drugie życie jest odwrotnie proporcjonalny do podatności tego skazanego na oddziaływania korekcyjne²⁰.

Nie kwestionując słuszności takiej interpretacji, warto spojrzeć na relacje zachodzące pomiędzy zjawiskiem oporu podkulturowego i realizowanymi działaniami resocjalizacyjnymi instytucji z uwzględnieniem bardziej złożonych mechanizmów funkcjonowania jednostki w warunkach izolacji penitencjarnej. Przekonywających argumentów na rzecz bardziej złożonych mechanizmów rządzących tymi relacjami dostarczają cytowane już badania M. Kosewskiego²¹. Także w tym wypadku cenne poznawczo okazuje się skontrastowanie kategorii otwartej konfrontacji oraz oporu powszedniego. „W żadnym systemie karnym więzień nie ma praktycznie możliwości odmówienia choćby biernej współpracy ze zniechęconą przez siebie władzą więzienną. Taki indywidualny (lub grupowy) bunt był i jest zawsze z powodzeniem tłumiony, z reguły prowadząc do jeszcze silniejszego upokorzenia sprawców. Alternatywą buntu jest wyrzeczenie się swego najcenniejszego »ja«, rezygnacja z zachowania godnego. Takie rozwiązanie jest równie niemożliwe jak bunt, chociaż z innych powodów – pewne minimum poczucia godności i wartości jest niezbędne każdemu, aby mógł normalnie funkcjonować”²².

Rezygnacja z otwartej konfrontacji (najbardziej oczywistej z punktu widzenia norm podkulturowych reakcji buntu) pociąga za sobą koszty psychologiczne związane z uszczerbkiem, jakiego doznaje uczestnik

¹⁹ R. D. Langhout: *Acts of Resistance. Student (In)visibility*. „Culture and Psychology” 2005, vol. 2 (11) – podają za: E. Bielska: *Koncepcje oporu...*, s. 41.

²⁰ S. Przybyliński: *Podkultura więzienna. Wielowymiarowość rzeczywistości penitencjarnej*. Kraków: Impuls, 2010, s. 115.

²¹ M. Kosewski: *Ludzie w sytuacjach pokusy i upokorzenia...*

²² Ibidem, s. 154.

drugiego życia w zakresie obrazu własnej osoby. Ukryty opór powszedni staje się produktem kompromisu, natomiast nieodzowny mu dysonans moralny jest rozwiązywany na drodze swoistych manipulacji poznawczych – za pomocą usprawiedliwień i neutralizacji. Sytuacja ta – określana przez autora mianem sytuacji upokorzenia – przesądza o niepowodzeniu strategii korekcyjnych. Miast sprzyjać możliwości dokonywania wyborów wartościowych (choćby w tej „wykoślawionej” postaci, która zgodnie z normami podkulturowymi oznaczałaby otwarty bunt) skazuje w praktyce na konieczność czynienia koncesji na rzecz doraźnych korzyści, a tym samym wzmacnia i tak dobrze rozwinięte u przestępcy dyspozycje do reagowania na sposób anomijny. W tym sensie napisze Kosewski, że „Sytuacje upokorzenia prowadzą do anomii w sposób nieunikniony, ponieważ alternatywą czynności anomijnej jest wówczas czynność heroiczna, wiadomo zaś, że na nią zdobyć się potrafią tylko nieliczni”²³. Wydaje się, że zastosowanie kategorii oporu w badaniach drugiego życia może sprzyjać analizom, które – jak w przywołanym przypadku – tkwiących w podkulturze barier resocjalizacji penalnej nie traktują wyłącznie jako prostej konsekwencji treści norm nieformalnych.

Sięgnięcie do kategorii oporu stwarza też szansę naświetlenia innego, rzadziej dostrzeganego aspektu zagadnienia. Ukryta, rozumiana właśnie jako powszedni opór, kontestacja wyrażanych oficjalnie funkcji instytucji, w tym wymiarze, w jakim działanie więzienia podporządkowuje się celom naprawczym, może, na mocy swoistego paradoksu, łączyć zantagonizowane środowiska administracji i skazanych. W tym sensie opór realizowany jest poprzez świadome pozorowanie resocjalizacji, przy czym zainteresowani (zarówno reprezentanci dominującego porządku, jak i więźniowie) angażują się w taką grę pozorów, uruchamiając kody na poziomie transkryptu publicznego²⁴.

Całościowe ujęcie wątku sprzeciwu wobec korekcyjnych dążeń instytucji wymagałoby zwrócenia uwagi na jeszcze jeden wymiar działań oporowych. Ten mianowicie, który koncentruje się na kwestionowaniu narracji sankcjonującej istniejące w ramach instytucji relacje władzy²⁵.

²³ Ibidem.

²⁴ Próby aplikacji Jana Lutyńskiego koncepcji działań pozornych por.: M. Sz t u k a: *Polska instytucja penitencjarna i mechanizmy działań pozornych: wczoraj i dziś*. W: *Czy i jakie więzienia są potrzebne. Rozważania na tle zagadnień współczesności*. Red. P. S t ę p n i a k, T. K a l i s z, W. Z a l e w s k i. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, 2016.

²⁵ Opór nie da się ujmować inaczej niż jako korelat władzy. Cytowane już studium szwedzkich autorek uwypukla ten właśnie, zaczerpnięty od Foucaulta, aspekt zagadnienia (S. V i n t h a g e n, A. J o h a n s s o n: „*Everyday Resistance*”..., s. 39). Pozostając w kręgu inspiracji autora *Nadzorować i karać*,

Byłby to opór przyjmujący postać aktywności realizowanych w wymiarze poznawczym. Opór tak rozumiany opuszcza dotychczas rozważany obszar występowania (instytucja korekcyjna), a także krąg swoich bezpośrednich wyrazicieli (definiujących swą sytuację jako opresyjną więźniów) i staje się domeną zaangażowanego społecznie dyskursu naukowego zorientowanego na demystyfikację tworzonego na potrzeby instytucji skryptu jawnego. Pozostawiając na marginesie ten interesujący skądinąd kompleks zagadnień, wypada na zakończenie wstępnych rozpoznań zastanowić się także nad ujawniającymi się już w tym momencie możliwymi przeszkodami w swobodnym sięganiu po kategorię oporu na gruncie studiów resocjalizacyjnych/penitencjarnych.

Pierwsze, na co należałoby zwrócić uwagę, to prawomocność utożsamiania interesu emancypacyjnego grup oporujących w warunkach społeczeństwa otwartego (czy w warunkach instytucji edukacyjnych) oraz jego odpowiednika w przypadku środowisk podkultury więziennej. Zbyt pochopne stawianie znaku równości może prowadzić na manowce. Gorący czas kontestacji przywołany na początku rozważań dostarcza przykładów charakteryzujących – na poziomie doświadczenia społecznego – problematyczność takiego zabiegu²⁶.

Odmienne nieco typ pułapki będzie się wiązać z niespektowaniem istotnego założenia, zgodnie z którym treść transkryptów ukrytych nie ma charakteru uniwersalnego. Przykładowo, rekonstruując interesujący fragment koncepcji Scotta, Ewa Bielska zwróciła uwagę na to, jak w praktyce powszedniego oporu członkowie grup podporządkowanych rezygnują z symboli pozycji statusowych²⁷. Tak realizowana strategia oporu nie znajdzie odpowiednika w rzeczywistości drugiego życia wię-

należałoby jednak dodać, iż w takim przypadku nie można abstrahować od kwestii konstytuowania się określonego rodzaju wiedzy legitymizującej relacje dominacji.

²⁶ Niemiecka przedstawicielka feministycznych ruchów wolnościowych w czasie Wiosny '68 tak oto wspomina doświadczenia solidarności w oporze z wychowankami zakładów korekcyjnych: „Niektórzy namawiali przebywającą tam młodzież, żeby po prostu uciekła i zaczęła kraść rzeczy potrzebne do życia. A kiedy ci młodzi ludzie rzeczywiście zaczęli to robić, opuszczać poprawczaki i wprowadzać się do nowych komun mieszkaniowych, szybko okazywało się, że są niezwykle kłopotliwymi współlokatorami. Najbardziej radykalni agitatorzy, którzy namawiali ich do innego życia, niebawem sami brali nogi za pas, wyprowadzali się z komun, pozostawiając trudną młodzież samej sobie”. H. S a n d e r: *List do Sani „Czarnych, brązowych czy ufarbowanych henną, kochamy wszystkich mężczyzn”*. Przeł. S. Lisiecka, Z. Jaskuła. W: *Maj '68. Rewolta*. Red. D. C o h n - B e n d i t a, R. D a m m a n n. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 2008, s. 89.

²⁷ E. B i e l s k a: *Koncepcje oporu...*, s. 180.

zienia. Przeciwnie, mamy tu do czynienia z praktyką manifestowania dystynkcji statusowych (wyrażanych także w postaci tatuaży) opartą na podkulturowo wyznaczanych regułach stratyfikacji.

Jakkolwiek kategoria oporu niesie z sobą szansę nowego spojrzenia na tradycyjną problematykę resocjalizacyjną, to jednocześnie operowanie tą kategorią wymaga ostrożności koniecznej w przypadku aplikacji instrumentu dotychczas sprawdzonego w porządkowaniu odmiennych, choć pokrewnych, pól problemowych. Gdyby zatem należało zakończyć tekst wstępną rekomendacją ewentualnych zastosowań tej kategorii w analizach zjawisk więziennej podkultury, to trzeba by wskazać konieczność uwzględnienia jej niezmiennie kontekstualnego charakteru.

Bibliografia

- Bielska E.: *Koncepcje oporu we współczesnych naukach społecznych. Główne problemy, pojęcia, rozstrzygnięcia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.
- Bilińska-Suchanek E.: *Nauczyciel i opór (wobec) systemu edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2013.
- Goffman E.: *Charakterystyka instytucji totalnych*. W: *Elementy teorii socjologicznych. Materiały do dziejów współczesnej socjologii zachodniej*. Red. W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki. Warszawa: PWN, 1975.
- Kamiński M.M.: *Gry więzienne. Tragikomiczny świat polskiego więzienia*. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2006.
- Kosowski M.: *Agresywni przestępcy*. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1977.
- Kosowski M.: *Ludzie w sytuacjach pokusy i upokorzenia*. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1985.
- McLaren P.: *Antystruktura oporu*. Tłum. E. Kiszkurko-Koziej. W: *Nieobecne dyskursy*. Red. Z. Kwieciński. Cz. 2. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1992.
- McLaren P.: *Edukacja jako system kulturowy*. W: *Nieobecne dyskursy*. Cz. 4. Red. Z. Kwieciński. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1994.
- Michał M.: *Gry uliczne w wykluczenie społeczne w przestrzeni miejskiej. Perspektywa resocjalizacyjna*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2016.
- Przybyliński S.: *Podkultura więzienna. Wielowymiarowość rzeczywistości penitencjarnej*. Kraków: Impuls, 2010.

- Sander H.: *List do Sani „Czarnych, brązowych czy ufarbowanych henną, kochamy wszystkich mężczyzn”*. Przeł. S. Lisiecka, Z. Jaskuła. W: *Maj '68. Rewolta*. Red. D. Cohn-Bendita, R. Dammann. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 2008.
- Scott J.C.: *Weapons of the Weak. Everyday Forms of Peasant Resistance*. New Haven: Yale University Press, 1987.
- Struggle for Justice. A Report on Crime and Punishment in America, Prepared for the American Friends Service Community*. New York: Hill & Wang, 1971.
- Sykes G.M.: *The Society of Captives. A Study of a Maximum Security Prison*. Princeton: Princeton University Press, 1958.
- Sykes G.M., Messinger S.L.: *Inmate Social System*. „Theoretical Studies in Social Organization of the Prison” 1960, vol. 15.
- Sztuka M.: *Polska instytucja penitencjarna i mechanizmy działań pozorowanych: wczoraj i dziś*. W: *Czy i jakie więzienia są potrzebne. Rozważania na tle zagadnień współczesności*. Red. P. Stępnia, T. Kalisz, W. Zalewski. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, 2016.
- Szwabowski O.: *Poetyka rewolucyjna nomadycznej maszyny edukacyjnej*. „Parezja” 2015, nr 1 (3).
- Vinthagen S., Johansson A.: *„Everyday Resistance”. Exploration of a Concept and Its Theories*. „Resistance Studies Magazine” 2013, vol. 1 (46).

Mariusz Sztuka

The Category of Resistance in Correctional Studies The Area of Application

Summary: In contrast with general educational studies, where resistance is mainly analyzed within the context of school environment, the category of resistance has been virtually absent in the field of social rehabilitation. The paper postulates the scope for using the category for studies on prison gangs. Considered in the context of resistance, the prison gang is a phenomenon that (1) stays in opposition to formal institutional structure, (2) comprises behaviors of ritualistic nature, and (3,) those behaviors undermine rehabilitative functions of the institution. An insight into the prison's second life employs notions developed in contemporary reflections on resistance, especially ideas such as everyday resistance, infrapolitics as well as transcripts, both hidden and public.

Key words: correctional facility, prison gangs, resistance, transcript hidden, transcript public, infrapolitics

Mariusz Sztuka

**Die Kategorie Widerstand
in den in Haftbedingungen durchgeführten Forschungen
Anwendungsgebiet**

Zusammenfassung: Im Unterschied zu den Studien über die Erziehung, in denen der Widerstand vor allem im Kontext des Schulmilieus untersucht wird, ist die Kategorie Widerstand auf dem Gebiet der Resozialisierungspädagogik fast unbekannt. In dem Beitrag wird die Perspektive der Anwendung von der Kategorie für Untersuchung der Gefängnis-Subkultur geschildert. Die so aufgefasste Subkultur ist ein Phänomen, das: (1) in Opposition zu formaler Struktur der Anstalt steht, (2) rituelle Verhaltensweisen umfasst und (3) die der Anstalt beigemessenen Resozialisierungsfunktionen in Frage stellt. Der Einblick in zweites Leben des Gefängnisses verwendet die im Rahmen der gegenwärtigen Forschungen über den Widerstand entwickelten Begriffe, und insbesondere: allgemeiner Widerstand, Infrapolitik und heimliche u. öffentliche Transkripte.

Schlüsselwörter: Resozialisierungsanstalt, Gefängnis-Subkultur, Widerstand, heimlicher Transkript, öffentlicher Transkript, Infrapolitik



Krzysztof Sawicki

Uniwersytet w Białymstoku

Opór w szkole Z doświadczeń wychowanków zakładów poprawczych

Wstęp

Cztery dekady temu ukazała się kluczowa dla teorii oporu praca Paula Willis'a zatytułowana *Learning to Labour. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*¹. Stanowi ona efekt blisko dwóch lat badań terenowych, w toku których autor poddał analizie funkcjonowanie 12 chłopaków z Midlands (określających siebie mianem „lads”, co można uznać za odpowiednik slangowych „kolesi”) w kontekście realizacji obowiązku szkolnego. Książka Willis'a to istotny konterfekt funkcjonowania młodzieży z peryferii² w placówkach edukacyjnych, gdzie nastolatki czują się nieswojo, obco, nie postrzegają ani instytucji, ani kadry, ani uczących się tam uczniów jako świata, z którym można byłoby się zintegrować, nie czują także potrzeby partycypacji w procesie edukacyjnym.

Współcześnie również można wskazać szereg społecznych obszarów oporu edukacyjnego, a wychowankowie placówek resocjalizacyjnych to szczególnie grupa odniesienia. Wynika to nie tylko z faktu specyficznej sytuacji społecznej, w jakiej ci młodzi ludzie się znajdują (izolacja, forma realizacji obowiązku szkolnego w ramach pobytu

¹ P. Willis: *Learning to Labour. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. New York: Columbia University Press, 1977.

² H. Pilkington, R. Johnson: *Peripheral Youth. Relations of Identity and Power in Global/Local Context*. „European Journal of Cultural Studies” 2003, vol. 6 (3).

w placówce resocjalizacyjnej), ale przede wszystkim ze złożonej matrycy doświadczeń, będących wypadkową ujmowanej ekologicznie przez Uriego Bronfenbrennera dialektycznej relacji między właściwościami jednostkowymi oraz socjokulturową specyfiką środowiska³. Celem artykułu jest zatem analiza oporu edukacyjnego wychowanków zakładów poprawczych nie tylko w kontekście diagnostycznym, lecz także projektującym, umożliwiającym podjęcie działań minimalizujących zakres występowania analizowanego zjawiska.

Dominacja - podporządkowanie - opór (charakterystyka ogólna)

Przybliżenie istoty oraz źródeł oporu wymaga odwołania do kulturowej perspektywy interpretacji zachowań odbiegających od norm społecznych. Analizy teoretyczne z zakresu oporu mają stosunkowo bogate źródła, wśród których należy w szczególności wskazać prace przedstawicieli szkoły Chicago⁴ czy badania nad zachowaniami dewiacyjnymi prowadzone przez przedstawicieli szkoły Birmingham⁵. Zgodnie z wynikami tych badań, konflikty znaczeń są źródłem zachowań dewiacyjnych, natomiast realność dopuszczenia się czynu sprzecznego z normami to efekt kreowanego projektu tożsamościowego, będącego wypadkową wymogów kultury większościowej oraz kultury grupy. Oznacza to, że kultura - symboliczne środowisko współtworzone przez jednostki i grupy - to nie tylko wypadkowa czynników charakteryzujących/konstituujących określoną warstwę społeczną. Istotnym czynnikiem rzutującym na specyfikę danej kultury jest relacja między - rozumianym za Antoniem Gramscim - hegemonem kulturowym (określającym to, co słuszne i właściwe, w wymiarze aksjornormatywnym) a środowiskami, które można określić za Jeffem Ferrellem mianem subkultur (rozumianych jako przestrzeń aktywności będąca formą oporu i przyzwolenia na łamanie norm przez jednostki spoza

³ D. Zembroski: *Sociological Theories of Crime and Delinquency*. „Journal of Human Behavior in the Social Environment” 2011, vol. 21.

⁴ U. Bronfenbrenner, P.A. Morris: *The Bioecological Model of Human Development*. In: *Handbook of Child Psychology. Theoretical Models of Human Development*. Eds. W. Damon, R.M. Lerner. 6th ed. Hoboken, NJ: Wiley & Sons, 2006.

⁵ *Resistance Through Rituals. Youth Subcultures in Post-War Britain*. Eds. S. Hall, T. Jefferson. 2nd ed. London and New York: Routledge Taylor&Francis Group, 2006; D. Hebdige: *Subculture. The Meaning of Style*. London: Routledge, 1979.

mainstreamu)⁶. Taki model funkcjonowania składa się na kulturę defaworyzowanych zbiorowości, stając się odbiciem jej codziennych problemów, zdarzeń oraz sytuacji konfliktowych. Nie jest to zatem statyczny układ relacji kształtujących kulturę danej grupy.

W swoim komentarzu tezy Gramsciego o hegemonii kulturowej Mike Brake zauważa, że grupy dominujące w społeczeństwie wywierają wpływ na grupy mniejszościowe i wymuszają na nich podporządkowanie się władzy, co ma dwojaki cel: dominację hegemonia oraz jej legitymizację⁷. Subkultury oraz kultury klas podporządkowanych nieustannie dostosowują się do norm kultury dominującej, natomiast reakcją na opisaną prawidłowość są zachowania dewiacyjne, które można zinterpretować za Cathy J. Cohen jako działania intencjonalne, mające na celu kreowanie przestrzeni przeciwpublicznych, budzące reakcję i kontrolę społeczną w formie, którą można rozpatrywać w kategoriach faktu przemocowego⁸.

Szczególnym teoretycznym fundamentem społecznych studiów z zakresu analizowanej problematyki są wspomniane dokonania przedstawicieli Centre for Contemporary Cultural Studies w Birmingham (CCCS)⁹. Z pewnością dorobek CCCS wpłynął na kształt studiów nad kulturą, socjologią edukacji, tożsamością, etnicznością, kulturą młodzieżową oraz – co ważne z punktu widzenia niniejszego tekstu – oporem. Przedstawiciele tego nurtu interpretują kulturę jako sumę tożsamości jednostek. Łącząc amerykańskie studia nad socjologią dewiacji z teorią subkulturową, postrzegają subkulturowe ekspresje młodzieży jako tekst do odczytania, oś konstruowania stylu subkulturowego, którego budowa opiera się na ubiorze, slangu oraz specyficznym modelu zachowań¹⁰.

Janet Foster zauważa, że kultura grupy (w omawianym znaczeniu subkulturowej) to nic innego, jak efekt zdobywania przez kolejne pokolenia doświadczeń takich samych i niezależnych od doświadczeń

⁶ J. Ferrell, K.J. Hayward, J. Young: *Cultural Criminology. An Invitation*. Los Angeles-London: Sage, 2008, s. 2.

⁷ M. Brake: *Comparative Youth Culture. The Sociology of Youth Cultures and Youth Subcultures in America, Britain and Canada*. London-New York: Routledge Taylor&Francis Group, 2003, s. 5.

⁸ C.J. Cohen: *Deviance as Resistance. A New Research Agenda for the Study of Black Politics*. „DuBois Review: Social Science Research on Race”, 2004, no. 1 – cyt. za: E. Bielska: *Koncepcje oporu we współczesnych naukach społecznych. Główne problemy, pojęcia, rozstrzygnięcia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013, s. 136-137.

⁹ *Resistance Through Rituals...*

¹⁰ D. Hebdige: *Subcultures...*

poprzedników¹¹. Zdaniem Howarda Parkera, młodzież tworzy własne style życia, stanowiące rozwinięcie wygenerowanych przez starsze pokolenia treści kulturowych, które poddaje kulturowym innowacjom¹². W efekcie może dojść do wytworzenia kilku różnych stylów funkcjonowania młodzieży w tym samym środowisku¹³. Spoiwem założeń jest podkreślana w pracach CCCS specyfika grupy. Jak stwierdza Willis, to, co jest wspólne, generowane i reprodukowane przez grupę (jako element odróżniający ją od jednostkowej świadomości) jest kluczowym obszarem zainteresowania. „Grupa jest najmniejszym wymiarem kulturowego istnienia, ale także oporu wobec kultury dominującej oraz ochrony przed kulturą dominującą. To istotna płaszczyzna rozwoju socjokulturowych praktyk w szerszym zakresie. Kluczowym mechanizmem kształtującym doświadczenia jednostkowe jest interakcja z grupą w określonej społecznej oraz materialnej matrycy symboli, oczekiwań i uwarunkowań”¹⁴.

Isota oporu

Szczególne znaczenie w aktywności grup ma opór. Jego obiektem może być postrzegana hegemonicznie kultura dorosłych, rozwarstwienie społeczne czy elementy składowe makrostruktury (na przykład instytucje). Opór to reakcja na ograniczone możliwości awansu, alienację, autorytet dorosłych czy „banalność podmiejskiego życia”¹⁵. Zdaniem badaczy, przynależność do dewiacyjnych grup rówieśniczych to forma oporu wobec społeczeństwa postrzeganego jako „opresyjne”¹⁶.

Szczególnym obszarem oporu jest szkoła – miejsce socjalizacji oraz akulturacji, a także miejsce „spotkań [...], nowych sytuacji komunikacyjnych i nowych wymiarów pracy edukacyjno-wychowawczej”¹⁷. Zdaniem Zbigniewa Kwiecińskiego, to przestrzeń reprodukcji

¹¹ J. Foster: *Villains. Crime and Community in the Inner City*. London: Routledge, 1990.

¹² H.J. Parker: *View from the Boys. A Sociology of Down-Town Adolescents*. Newton Abbott: David and Charles, 1974.

¹³ R. Jenkins: *Lads, Citizens and Ordinary Kids. Working-Class Youth Life-Styles in Belfast*. London: Routledge & Kegan Paul, 1983.

¹⁴ P. Willis: *Profane Culture*. Princetown–Oxford: Princetown University Press, 2014, s. 253, przekł. – K.S.

¹⁵ W. Wooden, R. Blazak: *Renegade Kids, Suburban Outlaws. From Youth Culture to Delinquency*. Belmont: Wadsworth, 2001, s. 20.

¹⁶ *Resistance Through Rituals...*; D. Hebdige: *Subculture...*

¹⁷ U. Markowska-Manista: *Walka ze stereotypami odmienności kulturowej – szkolne i pozaszkolne pola bitewne*. W: Twierdza. Szkoła w metaforze militar-

oraz legitymizacji systemu stratyfikacyjnego (co należy rozumieć również jako miejsce w strukturze społecznej cechujące się marginalizacją czy defaworyzacją). To struktura, w której uczeń pochodzący z tak zwanego trudnego środowiska jest poddawany (dez)adaptacji do struktur społecznych w drodze przyswojenia znaczeń zgodnych zarówno z jawną, jak i z ukrytą intencją kulturowego hegemonu¹⁸.

Niechęć do realizacji obowiązku szkolnego, niskie aspiracje edukacyjne, podważanie reguł współżycia społecznego to główne obszary reprodukcji kultury grupy przez dzieci ze środowisk defaworyzowanych¹⁹. Jak podkreśla Jan Terpstra: „szkoła to także pierwsza instytucja będąca namacalnym, dostępnym w środowisku reprezentantem kultury dominującej. To tutaj [uczniowie – K.S.] uczą się, że (według reguł kultury dominującej) są »edukacyjną porażką« i że najlepszym rozwiązaniem jest opór wobec zasad i nauczycieli oraz wycofanie się do innych (będących w podobnym wieku) adolescentów dzielających ten sam los”²⁰.

Na styl subkulturowy opisywanych przez Paula Willis'a „kolesi” składa się postawa wobec szkoły, przejawiająca się w reprodukowaniu miejsca w strukturze społecznej warunkowanego dwoma czynnikami: ograniczeniami rozwoju oraz brakiem dostępu do zasobów w środowisku, ale także przejawianiem oporu²¹. Ograniczenia rozwoju wynikają ze specyfiki makrosystemu. Szkoły w środowiskach defaworyzowanych cierpią na niedobory finansowe i kadrowe, są zaniedbane i przepełnione, często zatrudniają mniej wykwalifikowanych nauczycieli²², liczba pedagogów szkolnych i osób realizujących działania o charakterze profilaktyczno-wychowawczym jest w takich szkołach niewspółmierna do skali wyzwań i problemów, z którymi muszą się oni zmierzyć, a to nie wpływa korzystnie na rozwój potrzeb edukacyjnych młodzieży oraz rzutuje negatywnie na specyfikę relacji między podsystemami²³.

nej. Co w zamian? Red. M. Dudzikowa, S. Jaskulska. Warszawa: Wolters Kluwer SA, 2016, s. 331.

¹⁸ Z. Kwieciński: *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DWSE TWP, 2007, s. 9–15.

¹⁹ J. MacLeod: *Ain't No Making It: Aspirations and Attainment in a Low-Income Neighborhood*. Boulder: Westview Press, 1995.

²⁰ J. Terpstra: *Youth Subculture and Social Exclusion*. „Young” 2006, vol. 14 (2), s. 90, przekł. – K.S. <https://doi.org/10.1177/1103308806062734>

²¹ P. Willis: *Learning to Labour...*

²² J. Kozol: *Savage Inequalities. Children in America's Schools*. New York: Broadway Paperback, 2012.

²³ T. Leventhal, J. Brooks-Gunn: *The Neighborhoods They Live in. The Effects of Neighborhood Residence on Child and Adolescent Outcomes*. „Psycholo-

Najistotniejszą prawidłowością zauważoną przez autora, a dotyczącą oporu było to, że 12 uczestników badań nie przejawiało zainteresowania nauką, a przestrzeń szkoły postrzegało przede wszystkim jako obszar specyficznych żartów i zabaw. Podejście tych chłopców do obowiązku szkolnego to swoiście pojęta uliczna pedagogika przetrwania, której celem jest przebrnięcie przez etap nauki przy możliwie najmniejszym nakładzie pracy własnej, co przejawia się w naruszaniu granic określających nie tylko rolę ucznia, lecz także autorytet kadry nauczycielskiej. Szkoła oraz tradycyjnie pojmowana edukacja to – zdaniem bohaterów – przestrzeń identyfikacyjna dla mięczaków („cissy”) wywodzących się przede wszystkim z wyższych warstw społecznych²⁴.

Willis wskazuje na kilka istotnych mechanizmów działania opisywanych bohaterów. Tak zwany „ubaw” („having a laff”) to kluczowy element szkolnej kontrkultury postrzegany jako źródło zabawy samej w sobie, panaceum na nudę, ochrona przed trudnościami doświadczanymi w szkole, związanymi (na przykład) z byciem w roli ucznia problemowego²⁵. Negacja edukacji szkolnej to zarazem deprecjacja aktywności umysłowej oraz swoiście pojmowany kult siły i sprawności fizycznej, postaw mizogynicznych²⁶, bliski opisywanej przez Waltera Millera „twardości” jako centralnego punktu odniesienia²⁷.

Praca Paula Willisa jest obrazem relacji między instytucjami w środowisku a reprodukcją przyzwolenia na stosunki społeczne (hegemonię kulturową). Według Mike’a Brake’a, opór szkolny wynika z faktu, że funkcje rzeczywiste szkoły stoją w sprzeczności z celami założonymi tej instytucji²⁸. Antyszkolna kultura („anti-school culture”) jest dla uczniów – bohaterów pracy Willisa – pożądanym źródłem wiedzy oraz przestrzenią oporu, wypadkową kultury środowiska, służącą reprodukcji struktury klasy społecznej. Jest to zarazem baza, która pozwala na poszukiwanie wspomnianego „ubawu” w kulturze antyszkolnej, co przejawia się w trudnym do zaakceptowania poczuciu humoru, grubiańskich żartach oraz aktach wandalizmu. Stają się one antidotum na powagę oraz kostyczność systemu²⁹.

gical Bulletin” 2000, vol. 126 (2), s. 309–337. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.126.2.309>

²⁴ P. Willis: *Learning to Labour...*, s. 46.

²⁵ Ibidem, s. 29.

²⁶ Ibidem, s. 145–146.

²⁷ W.B. Miller: *Lower Class Culture as a Generating Milieu of Gang Delinquency*. „Journal of Social Issues” 1958, vol. 14 (3).

²⁸ M. Brake: *Comparative Youth Culture...*, s. 65.

²⁹ Ibidem, s. 60–62.

Odnoszący się do przytaczanej pracy Jan Terpstra zadaje pytanie, na ile opisane przez Willisa zjawisko jest zbieżne z obecną sytuacją młodzieży zamieszkującej tereny zagrożone marginalizacją i wykluczeniem społecznym. Zauważa, że utrata zatrudnienia w przemyśle, stratyfikacja społeczna sprzyjająca podziałom na lepsze i gorsze dzielnice, odpływ bardziej zaradnych mieszkańców do lepszych rejonów miasta, a w efekcie rosnąca izolacja mieszkańców środowisk zmarginalizowanych od kultury dominującej pogłębiają proces dezintegracji w środowiskach podklasy. Zjawiska te przyczyniają się do wzrostu skali zachowań dewiacyjnych, w tym korzystania z nielegalnych źródeł dochodu³⁰. W ten sposób dochodzi do wypełniania niszy, jaką hegemon kulturowy wygenerował na peryferiach społeczeństwa³¹. Nie ulega wątpliwości, że opór szkolny to szczególne wyzwanie edukacyjne. Jak pisze John M. Maag, to zjawisko, postrzegane jako niepożądane, jest punktem wyjścia interwencji wychowawczych, ale zarazem zarządzanie oporem należy postrzegać jako istotną kompetencję kadry szkoły³².

Założenia badawcze

Celem artykułu jest uwzględniająca kategorię oporu analiza związanych z edukacją w środowisku otwartym doświadczeń wychowanków zakładów poprawczych. Kontekst oporu jest istotny w analizie nieprzystosowania społecznego, jako że szkoła odgrywa szczególne znaczenie w identyfikacji jego symptomów. Z perspektywy oporu szkoła to również płaszczyzna budowania relacji przedstawiciela grupy podporządkowanej, podklasy z instytucją reprezentującą kulturę dominującą.

W badaniach posłużono się proponowanym przez Fritza Schutze opisem strukturalnym³³, który umożliwia analizę doświadczeń edukacyjnych, schematów działania badanych, trajektorii rozumianych jako sytuacje uwikłania w mechanizmy oporu. Aby zebrać materiał, posłużono się pogłębionym wywiadem częściowo ustrukturalizowanym³⁴. Metoda ta umożliwia zdobycie informacji na temat życia i doświad-

³⁰ W.J. Wilson: *The Truly Disadvantaged. The Inner City, the Underclass, and Public Policy*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

³¹ K. Sawicki: *Bodybuilding as a Subcultural Lifestyle of Peripheral Youth*. „Health, Risk & Society” 2016, vol. 18 (5–6).

³² J.W. Maag: *Managing Resistance*. „Intervention in School & Clinic” 2000, vol. 35 (3).

³³ Podaję za: K. Rubacha: *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008, s. 294.

³⁴ R.K. Yin: *Qualitative Research from Start to Finish*. New York–London: The Guilford Press, 2011, s. 132–139.

czeń badanych³⁵. Warto podkreślić, że ten rodzaj wywiadu jest dość powszechnie stosowany w szeroko rozumianych badaniach z zakresu socjologii dewiacji³⁶. Szczególnie przydatny okazuje się ten sposób badań w sytuacjach, kiedy respondenci posługują się podobnym językiem oraz kiedy założono taki model analizy, który wiąże się z pozyskaniem zbliżonych informacji od każdego z uczestników (badanymi były osoby przebywające w placówkach resocjalizacyjnych, co *a priori* narzucało znaczne podobieństwo doświadczeń respondentów)³⁷.

Do przeprowadzenia wywiadów wytypowano losowo po jednej placówce z każdego rodzaju ze względu na specyfikę (schronisko dla nieletnich, ośrodek otwarty, półotwarty, zamknięty, o wzmożonym nadzorze wychowawczym, terapeutyczny oraz dla dziewcząt). W każdej z wytypowanych placówek zrealizowano od 6 do 8 wywiadów. Dobór nieletnich do badań umożliwił zapewnienie tak zwanej maksymalnej zmienności w próbie – dążono do zebrania stosunkowo mało licznej grupy badanych, których cechuje duża różnorodność, przez co możliwe jest uchwycenie złożoności pola badań³⁸.

Dane przeanalizowano – zgodnie z propozycją Liz Spencer, Jane Ritchie and Williama O’Connora³⁹ – z uwzględnieniem trzech podstawowych stadiów analizy jakościowej: zarządzania danymi (*data management*), opisów (*descriptive accounts*) oraz wyjaśnień (*explanatory accounts*).

Na pierwszym etapie analizy zarchiwizowano pliki dźwiękowe, sprawdzono notatki wykonane na podstawie analizy teczek osobowych nieletnich uczestniczących w wywiadach; aby uporządkować dane pod kątem źródeł informacji, nadano każdemu z wychowanków określony symbol. Przeprowadzenie takiej procedury było niezbędne z uwagi na wymogi etyczne związane z obszarem badań (bezwzględne zachowanie zasady anonimowości ograniczające do minimum identyfikację osób uczestniczących w wywiadzie)⁴⁰.

³⁵ J. Elliot: *Using Narrative in Social Research. Qualitative and Quantitative Approaches*. London: Sage, 2005, s. 19.

³⁶ I. Crow, N. Semmens: *Researching Criminology*. New York: Open University Press, 2006.

³⁷ E.S. Adler: *An Invitation to Social Research How It’s Done*. Belmont: Wadsworth, 2011.

³⁸ U. Flicik: *Projektowanie badania jakościowego*. Tłum. P. Tomaneck. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010, s. 59.

³⁹ L. Spencer, J. Ritchie, J. O’Connor: *Analysis. Practices, Principles and Processes*. In: *Qualitative Research Practice. A Guide for Social Science Students and Researchers*. London: Sage, 2003.

⁴⁰ R. Wiles: *What Are the Qualitative Research Ethics?* London–New York: Bloomsbury, 2013.

Kolejny etap stanowiło przygotowanie danych do analizy. Opracowano wstępną listę kodów, które posłużyły do podziału materiału badawczego na kategorie, niejednokrotnie uzupełniane dodatkowo pojęciami określonymi mianem *in vivo*⁴¹. Specyfika terenu badań wymagała zachowania autentycznej formy wypowiedzi, jednakże brak objaśnień (na przykład słów ze slangu) sprawiłby, że cytowane fragmenty narracji byłyby niezrozumiałe, nieczytelne. Dlatego też w treść cytowanych w niniejszym artykule fragmentów wypowiedzi (złożonych kursywą) wstawiono w nawiasach kwadratowych synonimy slangowych wyrażzeń bądź kontekstualne dopowiedzenia. Nie ingerowano w styl wypowiedzi. Zastosowano zasady ortografii i interpunkcji.

Opór z perspektywy nieletnich

Badani, opisując swoje doświadczenia edukacyjne w kontekście oporu, wskazują na ostatnie lata szkoły podstawowej, a w szczególności rozpoczęcie nauki w gimnazjum jako momenty newralgiczne z perspektywy analizowanej kategorii. Z wypowiedzi badanych wynika, że zmiana modelu edukacji komplikuje udział w procesie edukacyjnym. Badany (C/6) ujmuje moment przejścia następująco:

W szkole [podstawowej] nie najgorzej, zdawałem wszystko; dopiero do pierwszej gimnazjum jak poszedłem [...] w pierwszej gimnazjum nie zdałem, bo nie chodziłem do szkoły.

Również osoba (B/3) zwraca uwagę na zmianę modelu funkcjonowania po przejściu do gimnazjum:

W podstawówce nas pilnowali, a w gimnazjum przerwa i każdy robił, co chce.

Istotnym elementem wpisującym się w kontekst źródeł oporu, a podkreślanym przez badanych, jest ich negatywny stosunek do obowiązków szkolnych. Osoba (E/10) ujmuje to krótko:

Nic nie robiłem na lekcjach.

W podobnym tonie opowiada o swoim pobycie w szkole badany (B/6):

⁴¹ L. Spencer, J. Ritchie, J. O'Connor: *Analysis...*, s. 202-203.

Do szkoły nie chodziłem w ogóle na wolności, a jak chodziłem, to nic nie robiłem, miałem to gdzieś.

Skutkiem niechęci badanych do nauki są narastające problemy związane z realizacją obowiązku szkolnego. Zwraca na to uwagę nieletni (E/1):

W szkole słabo, oceny słabe. Na początku to siedziałem, nic nie robiłem, potem uciekałem ze szkoły.

P⁴²: *Kiblowałeś trochę [powtarzałeś klasę]?*

O: *Pierwszą klasę [gimnazjum] ze trzy razy.*

P: *A z nauczycielami? Miałeś dobry kontakt?*

O: *Nie, nie miałem nigdy. No w podstawówce to nawet mnie lubili, tylko wicedyrektorka była zawsze na mnie zawzięta.*

Stosunek badanych do realizacji obowiązku szkolnego można rozpatrywać jako skutek czynników środowiskowych. Przykładem może być wypowiedź nieletniego (E/6), który miał bardzo trudną sytuację w domu rodzinnym (lokal mieszkalny zaniedbany, mający opinię meliny, badany wychowywany bez ojca, matka wielokrotnie zmieniająca partnerów, niepracująca, nieutrzymująca kontaktu ze szkołą ani z kuratorem); badany tak opisuje swoją relację ze szkołą oraz przyczyny zaistniałej sytuacji:

Od piątej klasy przestałem chodzić, mnie tam w ogóle nie było, poznałem kolegów, dużo starszych, miałem dużo alkoholu w domu, mamy koledzy...

Również badany (A/4) wskazuje na rodzinę pochodzenia jako czynnik utrudniający realizację obowiązku szkolnego:

W gimnazjum to było najgorzej, bo tam się zaczęły bójkę, do tego gimnazjum chodzili moi wujkowie, wszyscy kuzynowie starsi, no i każdy miał tam jakieś... kontakty. Nauczyciele lubili nas, ale wiedzieli, jacy jesteśmy.

Dodatkowo podkreśla, że w jego opinii, gdy się mieszka w „gorszej” dzielnicy, jest się skazanym na ograniczony dostęp do edukacji:

⁴² W cytatach z badań zastosowano skróty: P – pytanie (zadane przez realizującego wywiad); O – odpowiedź respondenta.

Zawodówkę zacząłem na wolności, to była najbardziej patologiczna szkoła w mieście, tak o nas mówili, bo byliśmy z takich dzielnic, tam, gdzie się najwięcej działo.

Dysfunkcyjne środowisko rodzinne to z kolei czynnik, który skutkuje ingerencją państwa w treść władzy rodzicielskiej, w efekcie opieka nad nieletnim i jego wychowanie odbywają się w środowisku zastępczym. Skutkiem ubocznym podejmowanych interwencji bywa niejednokrotnie zmiana miejsca realizacji obowiązku szkolnego – szkoły, w której nieletniemu trudno było się zaadaptować. Szczególną barierą w budowaniu relacji z rówieśnikami jest stygmat szeroko pojętego „bidula”, który staje się płaszczyzną odrzucenia oraz konfliktów. Nieletni (A/6) tak opisuje swoje doświadczenia adaptacyjne po zmianie szkoły:

W wieku 12 lat trafiłem do domu dziecka i nie chodziłem przez pół roku, bo mi się źle dogadywało z rówieśnikami. Miałem trochę problemów z nimi, przez pewien okres postanowiłem, że nie będę do tej szkoły chodził.

Również wychowywana poza rodziną biologiczną nieletnia (D/11) w tym właśnie upatruje przyczyny swoich problemów w relacjach z rówieśnikami:

Jak byłem w podstawówce, to byłem wyśmiewana, że jestem z rodziny zastępczej. Nie wiedziałam, co zrobiłam złego, bo nic nie zrobiłam. W gimnazjum role się odwróciły, bo byłem takim przewodnikiem klasowym, wszyscy mnie lubili.

Szczególne wyzwanie edukacyjne w analizowanym kontekście stanowi sytuacja, w której nieletni doświadczył leczenia psychiatrycznego na oddziale szpitalnym. Skutkiem pobytu w tak zwanym psychiatryku może być stygmatyzacja jednostki, ale też zakłócenie procesu edukacji. W przypadku nieletniego (A/5) izolacja spowodowała przerwę w realizacji obowiązku szkolnego. Badany tak wspomina swoje doświadczenia:

Mam dwa lata opóźnienia, bo mnie zamknęli. Moja szkoła zamotała [poplątała, zamieszała] z ocenami, a potem był następny rok szkolny. Byłem pół roku w psychiatryku w X, a tam szkoły nie było, byłem na oddziale dla dorosłych i temu zamuliłem [mam problemy] ze szkołą.

Instytucjonalny kontekst edukacyjnego oporu jest szczególnie znaczący, gdy nieletni są wielokrotnie umieszczani w placówce (powracają

do niej) oraz przenoszeni do różnego typu placówek. Można wówczas mówić wręcz o trajektorii wychowania instytucjonalnego; da się zauważyć prawidłowość umieszczania podopiecznego w placówkach cechujących się coraz wyższym poziomem rygorystyki. W ten model (stygmat oraz trajektoria pobytu w placówkach) wpisuje się narracja nieletniego (E/7):

Do szkoły chodziłem do czwartej klasy podstawówki, potem mnie do psychiatrika zamknęli, stamtąd do ośrodka, później schronisko, poprawczak i siedzę tu.

P: *Dlaczego psychiatryk?*

O: *No bo był taki Cygan, co okradał małych z podstawówki, z zerówki, pieniądze im zabierał, no i w końcu złapałem go i połamałem palce. No i wysłali mnie do psychiatrika, że ja niby jakiś głupi jestem.*

Swego rodzaju skutkiem ubocznym pobytu w placówkach są „giganty” (ucieczki z placówek) oraz „niepowroty” (sytuacja, w której nieletni nie wraca do placówki z udzielonego mu urlopu). W obu przypadkach długotrwały pobyt poza środowiskiem wychowawczym skutkuje uchylaniem się od obowiązku szkolnego. Przykład opisanego modelu funkcjonowania można znaleźć w dokumentacji nieletniej (D/6), która z powodu „gigantów” i „niepowrotów” miała półtoraroczną przerwę w edukacji. W świetle analizowanych narracji niechęć do realizacji obowiązku szkolnego przez nieletnich wydaje się mieć źródło w czynnikach środowiskowych, wśród których specyfika rodziny pochodzenia, jak też doświadczenia wychowania instytucjonalnego pełnią rolę kluczową.

Szkoła i opór

Istotą oporu badanych jest specyfika ich funkcjonowania w szkole, znajdująca odzwierciedlenie w relacjach interpersonalnych. Gdy badani mówią o kontaktach rówieśniczych, nie tają swoich antypatii wobec uczniów, którzy funkcjonują w szkole w sposób poprawny. Nieletni (E/4) wspomina:

Nie podobało mi się środowisko takich rówieśników, którzy się uczą, de-nerwowali mnie.

Skutkiem animozji badanych jest poszukiwanie przez nich relacji z rówieśnikami, którzy mają zbliżone doświadczenia edukacyjne i po-

glądy na szkołę. Z analizowanych narracji wynika, że „normalisi”⁴³ stanowią kategorię innych, obcych, z którymi badani nie utrzymują relacji interpersonalnych. Wskazana „inność” nie stanowiła źródła konfliktów. Unikanie przez badanych relacji interpersonalnych ze wspomnianymi „normalsami” stanowiło raczej rodzaj strategii.

Relacje ze „swoimi” to nie tylko przestrzeń oporu, lecz także baza zachowań antyspołecznych. Na taką prawidłowość wskazuje nieletni (E/1):

W gimnazjum trzymałem z tymi, którzy wyżej stali, że nie szedł do nauczyciela, bo widział w toalecie, jak palimy, tylko trzymałem z porządnymi osobami, bez kablowania [donoszenia].

Relacje z kadrą nauczycielską (a dokładniej: działania wobec systemu szkolnego) to szczególnie kontekst funkcjonowania nieletnich w kategoriach oporu. Podobnie jak w przypadku bohaterów pracy Paula Willisa, wybryki badanych postrzegane w formie swoiście pojętych żartów to jeden z kluczowych wymiarów analizowanego zagadnienia. Badany (E/15) opowiada o swoim typowym zachowaniu wykraczającym poza obowiązujące reguły:

Czasami wchodziłem do klasy przez okno na parterze, był taki nauczyciel, co mi pozwalał.

Z kolei nieletni (C/2) tak wspomina swoją aktywność w szkole:

Na lekcjach denerwowałem nauczycieli, wyrzucałem przedmioty przez okno, jakieś kwiaty, krzesa.

Wskazuje także działania skierowane bezpośrednio przeciwko nauczycielom:

Zwała [coś zabawnego] sobie robiliśmy, petardami rzucaliśmy po klasie, dla wychowawczynie rzuciłem „achtunga” [petardę] pod nogi. Fajnie było.

Z narracji nieletniego (C/2) można wywnioskować, że sprawiane przez niego problemy wychowawcze nie spotykały się z adekwatnymi interwencjami wychowawczymi, co rodziło poczucie bezkarności,

⁴³ B. F a t y g a: *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*. Warszawa: Ośrodek Badań Młodzieży-Institut Stosowanych Nauk Społecznych UW, 2005.

a w efekcie umożliwiało specyficznie pojętą zabawę (przywoływany nieletni (C/2) oraz jego zachowania: wyrzucanie rzeczy przez okno w klasie oraz odpalanie petard). Co istotne, nieletni nie tylko opisuje swoje zachowania, sprowadzające się do przedmiotowego traktowania nauczyciela, ale zarazem wspomina to doświadczenie jako zdarzenie pozytywne, będące efektem specyficznej aktywności rówieśniczej.

Przedmiotowe traktowanie kadry nauczycielskiej to kluczowy element postawy nieletnich wobec szkoły. Badana (D/6) wspomina:

Jak coś mi nie pasowało na lekcji, to robiłam dym albo pakowałam się i wychodziłam.

P: *A oni?*

O: *Nie reagowali. Grozili uwagami, ale miałam to gdzieś.*

W podobnym tonie wypowiada się nieletni (E/5), który tak charakteryzuje swoje funkcjonowanie w szkole:

Do szkoły poszedłem się naćpać i na lekcje.

P: *A nauczyciele widzieli, że jesteś pod wpływem?*

O: *Nie wiem, czy widzieli czy nie, ja cały czas byłem pod wpływem.*

P: *A kryłeś się z tym?*

O: *Miałem wyjebane.*

Wypowiedź nieletniego (E/5) nie jest odosobniona; inni rozmówcy również jako czynnik swoich aktywności ujawniających opór wobec szkolnego systemu wskazywali substancje psychoaktywne. Na podstawie analizowanych wypowiedzi oraz dokumentów można dojść do wniosku, że zażywanie substancji psychoaktywnych przez tak zwaną trudną młodzież idzie w parze z zachowaniami oporowymi, a preferowane są środki tanie (zwłaszcza marihuana, mefedron oraz dopalacze). Z wypowiedzi nieletnich wynika, że notoryczne zażywanie środków psychoaktywnych i przebywanie pod ich wpływem na terenie szkoły nie spotyka się z reakcją kadry – nauczyciele nie zauważają (albo nie chcą zauważać) tego problemu. Spektakularny przykład braku reakcji ze strony kadry na zachowanie ucznia znajduje się w tym oto fragmencie narracji nieletniego (C/6):

Wiedziałem, że się najaram [zapalę marihuanę] w szkole, apetyt łapie, jak cię gastro faza złapie [wzmożony głód po zapaleniu marihuany], to ja wtedy tak: mówiłem w domu: „Daj mi ten pojemniczek termoplast, to daj mi zapiekanki, lasagne”, z siedem kanapek brałem, bo rośłem, w kosza grałem (potem schudłem od ćpania). Pogram sobie w kosza i pod szkołę, tam się najarałem, a na lekcji zjazd był [opadnięcie z sił

po zażyciu substancji psychoaktywnej], i na lekcji: lasagne, kanapki. Nauczyciele wszyscy patrzyli, gdzie to mieszczę, albo nawet uwagi nie zwracali. Czasami jak mnie nie chcieli wypuścić zimą, to jarałem normalnie w klasie trawę i w plecak [odgłos wydechu].

P: A nauczyciele nic?

O: Nic... ja to robiłem, jak się [nauczyciel] odwracał do tablicy, albo na holu szedłem i spalałem jointa, chowałem w rękę, nauczyciel nie widział, to buchałem [zaciągałem się, paliłem], a potem to nawet już uwagi nie zwracali.

Z treści przytaczanych narracji wynika, że reakcje nauczycieli na działania badanych uczniów cechują się pewną prawidłowością. Pomimo ewidentnego łamania przez nastolatków reguł nauczyciele przyjmują postawy, które najogólniej można określić mianem nieadekwatnych. Starają się nie zauważać zachowań uczniów, przyzwalają na nie; nawet jeśli podejmują próby perswazji, interwencji, nie są one skuteczne, co w nieletnich budzi resentyment bądź powoduje eskalację konfliktu. Forma relacji nauczycieli z uczniami wskazuje na bezradność kadry nauczycielskiej wobec problemów stwarzanych przez badanych nieletnich. Co istotne, ta postawa intensyfikuje i wzmacnia funkcjonowanie nieletnich w roli edukacyjnych outsiderów. Potwierdzeniem tej tezy jest wypowiedź nieletniego (E/11):

Nawet dyrektorka prosiła, żebym nie przychodził do szkoły, bo ona miała tylko więcej problemów, jak byłem w szkole niż jak mnie nie było.

Skutkiem antagonistycznych relacji nauczycieli i uczniów jest ich poczucie alienacji; badani w coraz większym stopniu poszukują modeli funkcjonowania poza szkołą. Ten proces opisuje nieletni (E/11):

W szkole byłem najgorszy, nie? Za zachowanie wszyscy patrzyli z byka [ze złością] na mnie, aż wreszcie przestało mi się to podobać i nie chodziłem.

Kluczowym obszarem powiązaniem z oporem badanych nieletnich są wagary. To swoiste przebywanie „poza kontrolą”, ale także forma eskapizmu. Wskazuje na to badany (C/3), który stwierdza obrazowo:

Uciekałem ze szkoły, bo nie chciałem tam siedzieć.

Badani twierdzą, że pierwsze doświadczenia z wagarami zdobywali w szkole podstawowej. Nieletni (B/2) wspomina, że zaczął wagarować w czwartej klasie szkoły podstawowej. W początkowej fazie wagarowa-

nia opuszczanie lekcji ma charakter incydentalny. Zwraca na to uwagę nieletnia (D/12), która uczęszczała na lekcje wybiórczo:

Na jedną lekcję poszłam, a na dwie nie, na trzecią znowu nie, a na ostatnią poszłam.

Wybiórcze uczęszczanie na lekcje w połączeniu z niskim poziomem kontroli ze strony rodziców pogłębia istotę problemów. Zwraca na to uwagę nieletnia (D/3):

Był taki czas, że mój tata zaprowadzał mnie do szkoły, no i na pierwszej i ostatniej lekcji byłam, bo mnie odbierał. Nie byłam klasyfikowana z wszystkich przedmiotów.

Na kolejnym etapie respondenci zaprzestają realizacji obowiązku szkolnego. Mówi o tym również badany (E/2):

Później to już w ogóle nie chodziłem do szkoły, wychodziłem do niej, ale nie dochodziłem.

Co istotne, nieletni podkreśla, że utrzymuje rytuał porannego wyjścia z domu. Związane jest to z poszukiwaniem panaceum na nudę – wagary są trzecią opcją (poza pobytem w domu oraz w szkole) spędzania wolnego czasu. Ten mechanizm opisuje również nieletni (E/12):

Ostatnio nie chodziłem do szkoły, ale ogólnie podobało mi się chodzić do szkoły.

P: *Ale co się stało, że nie chodziłeś?*

O: *No... chodziłem na wagary.*

P: *A czemu chodziłeś na wagary?*

O: *Bo mi się nie chciało chodzić do szkoły.*

P: *A czemu ci się nie chciało chodzić do szkoły?*

O: *Bo mi się nie chciało siedzieć na lekcjach.*

P: *Ale mówiłeś, że szkoła jest fajna.*

O: *Bo lubiłem chodzić do szkoły.*

P: *To, co gadasz... to się kupy nie trzyma...*

O: *Chodzi o to, że... lubiłem wychodzić do szkoły, ale nie przebywałem w tej szkole. Przecież tak też może być, nie? Nie przebywałem w szkole, ale do szkoły wychodziłem i lubiłem..., bo w domu nie siedziałem. Tak w ogóle to podobało mi się chodzić do szkoły, bo co ja bym robił w domu? Wychodziłem do szkoły, ale szedłem i... wiesz.*

Z narracji wynika, że tylko nieliczni badani preferują spędzanie czasu na wagarach w pojedynkę; to obszar aktywności w ramach nieformalnych grup rówieśniczych bazujących przede wszystkim na relacjach ukształtowanych w środowisku zamieszkania. Istotne znaczenie ma kontekst środowiskowy, specyfika więzi ze znajomymi z podwórka, co podkreśla nieletni (E/17):

Dużo osób z mojej dzielni [dzielnicy] chodziło do tej samej szkoły, więc zbieraliśmy się, szliśmy na wagary.

W swoich narracjach badani podkreślają, że ucieczka przed realizacją obowiązku szkolnego ma charakter spontaniczny, impulsywny. Nieletni (B/3) wspomina:

Czasami się nie chciało, czasami telefon tylko padł: Idziesz z nami? No dobra, zbieram się i tyle.

W kontekście relacji rówieśniczych istotnym czynnikiem rzutującym na unikanie realizacji obowiązku szkolnego jest opisywane przez nieletniego (B/1) „złe towarzystwo”, którym to zwrotem określa on znajomych z osiedla. Można to nazwać kontrsocjalizującym wpływem grupy rówieśniczej. Zwraca na to uwagę nieletni (A/5):

Do pierwszego półrocza było dobrze, a potem poznałem osoby, których nie powinienem, i zacząłem wagarować.

Z cytowanej wypowiedzi wynika, że nowe znajomości nawiązane przez nastolatka w szkole (w tym przypadku w gimnazjum) przyczyniły się do wagarowania.

Wpływ środowiska rówieśniczego w analizowanym wymiarze dotyczy w szczególnym stopniu nieletnich wychowywanych poza środowiskiem rodzinnym. Badany (E/6) tak argumentuje swój stosunek do realizacji obowiązku szkolnego:

Przez nich [kolegów] nie chodziłem.

P: O co chodziło? Dlaczego?

O: Do szkoły prawie nie chodziłem, byłem w domu dziecka od szóstej klasy. Do szkoły nie chodziłem, bo... kolega nie szedł, to i ja nie szedłem, koleżanka nie szła, to i ja też, takie wagary były po prostu.

W unikaniu realizacji obowiązku szkolnego nie bez znaczenia jest mechanizm presji rówieśniczej, służący dyscyplinowaniu członków grupy w zakresie respektowania reguł (w analizowanym wymiarze

związanych z unikaniem realizacji obowiązku szkolnego). Zwraca na to uwagę nieletni (A/2):

Byłem takim człowiekiem, że wpada w takie towarzystwo, w które nie powinienem trafiać, nie powinienem się [z nim] zadawać. Zdawałem sobie z tego sprawę, ale jednak chciałem. Potem żeśmy się pokłócili, no i zaczęli mnie straszyć, a ja nie lubię konfliktów, no i zacząłem odpuszczać lekcje, wagarować...

Istotną kwestią są preferowane przez badanych formy aktywności podczas wagarów. Warto podkreślić, że aktywności te nie zawsze są związane z przebywaniem poza terenem szkoły. Nieletni (E/2) opowiada:

Zazwyczaj na wagarach siedziałem w szatni, tam, gdzie siedziło pół szkoły, wszyscy chodzili na wagary nawet w środku lekcji i siedzieliśmy w szatni.

Dominującym modelem wagarowania jest jednak spędzanie czasu poza szkołą na: aktywności sportowej, piciu alkoholu (C/6) czy kradzieżach (E/17); nieletni (E/3) tak opisuje typowe spędzanie czasu z rówieśnikami podczas wagarów:

Wtedy była era win z „Biedronki”, mety były, to się piło, albo chodziło się na „Orliki” i się piło. Muzyka [grała] z telefonu i siedziło się tych parę godzin i do domu zaraz, nie?

W podobnym tonie wypowiada się nieletni (E/16), usprawiedliwiając zaległości w edukacji:

Nie zdałem, bo wolałem z kolegami pójść na chipsy, wolałem pójść z chłopakami wypić, pograć w piłkę, pobiegać.

Wagary to zarazem początek sekwencji prowadzącej do intensyfikacji symptomów nieprzystosowania społecznego. Wskazuje na to nieletni (E/1), który stwierdza:

Od wagarów w gimnazjum się zaczęło, szliśmy na jakieś takie roboty, kradzieże, było ćpanie, amfetamina, wszystko.

Wagary to zatem model zachowań będących specyficzną egzemplifikacją oporu, które nie tylko prowadzą do szkolnej absencji, wpływają na poziom nieklasyfikowania czy drugoroczności, lecz także są począt-

kiem szeregu aktywności będących symptomami nieprzystosowania społecznego.

Problemy nieletnich z edukacją powodują poważne opóźnienia w realizacji programu nauczania. Badany (E/5), który ma 19 lat, uczy się obecnie w drugiej klasie gimnazjum. Podkreśla, że musiał kilka razy zmienić szkołę, „bo go wyrzucano”. Fakt, że pochodzi ze środowiska wiejskiego, komplikował znacznie uczestnictwo respondenta w procesie edukacji. Z kolei nieletni (E/8) stwierdza, że ma 3 lata opóźnienia i bardzo tego żałuje; badany (A/2) ma 5 lat opóźnienia w nauce. To tylko kilka przykładów z wypowiedzi nieletnich oraz będących efektem analizy dokumentów.

Badani doceniają możliwość edukacji, jaką im zapewnia pobyt w zakładzie poprawczym. Nieletni (B/6) podkreśla, że dopiero w placówce resocjalizacyjnej mógł skończyć szkołę ponadgimnazjalną i wyuczyć się zawodu. Z kolei badany (E/3) syntetycznie ujmuje w swojej narracji ogół doświadczeń edukacyjnych, typowych dla innych uczestniczących w badaniu nieletnich:

Szkoła to jest temat lipa [nieciekawy], podstawówkę skończyłem, na dwójkach, trójkach, ale w gimnazjum zaczęły się problemy, zaczęły się pierwsze skręty czy coś i demoralizacja większa. Z drugiej gimnazjum nie zdałem raz, z pierwszego gimnazjum mnie wyrzucili, za próbę podpalenia nauczycielce włosów. No i poszedłem do drugiego gimnazjum, tam też nie zdałem, bo w ogóle nie chodziłem do szkoły, bo w bidulu byłem, no to miałem na to... wiesz. No i zdałem gimnazjum w poprawczaku, teraz jestem w drugiej zawodowej. Tak więc gdyby nie zakład poprawczy, tobym szkoły nie skończył.

Podsumowanie

Na podstawie zgromadzonego materiału można wysnuć wniosek, że szkoła to instytucja generująca model (a raczej stygmat) „trudnego ucznia” w środowisku młodzieży pochodzącej z socjokulturowych peryferii. Podejmowane w ramach systemu edukacyjnego oddziaływania wychowawcze cechują się niskim poziomem skuteczności, są nieadekwatne do problemów w zachowaniu przejawianych przez nieletnich, nauczyciele skupiają się na wymiarze dydaktycznym edukacji przy jednoczesnym zawężaniu pola działania w zakresie wychowania oraz profilaktyki.

Zgodnie z przywoływaną literaturą, konfrontacja i tak zwany ubaw to ořeże edukacyjnego oporu, przejawianego przeważnie wobec kadry nauczycielskiej, w mniejszym stopniu wobec (jak ich nazwano w tekście) „normalsów”. Z analizowanych wypowiedzi wynika, że (zgodnie

z tezą J. Foster)⁴⁴ doświadczenia szkolne nieletnich oraz ich rodziców są niemal identyczne.

Scharakteryzowany model działania nieletnich zagrożonych niedostosowaniem społecznym nie różni się istotnie od modelu opisanego przez Paula Willisa⁴⁵. Uwspółcześniony obraz tego modelu (rozwinęty w propozycji Jana Terpstry⁴⁶) uwzględnia specyfikę przemian socjoekonomicznych, strukturalnych, utrwalających model „polskiej biedy”⁴⁷. Należy to uznać za kluczowy czynnik makrostrukturalny determinujący rozwarstwienie społeczne w obecnych czasach. Dodatkowo czynnikiem będącym współczesnym *novum* w zakresie oporu (w jego ujęciu przez Willisa) są środki psychoaktywne, wśród których prym wiodą substancje tanie i łatwo dostępne.

W świetle analizowanych narracji szczególnie istotne jest wychowawcze reagowanie kadry nauczycielskiej. Należy określić, na ile jej przedstawiciele są metodycznie przygotowani do reagowania w sytuacjach trudnych i pracy z wychowankami sprawiającymi problemy wychowawcze, czy mają możliwości współpracy z wyspecjalizowanymi instytucjami w środowisku; innymi słowy (przywołuję tu Johna W. Maaga): na ile potrafią zarządzać oporem⁴⁸. Analizowane narracje nastolatków sprawiających kłopoty wychowawcze obnażają bezradność kadry nauczycielskiej w tym zakresie. Problem okazuje się jeszcze bardziej złożony, gdy uwzględnimy specyfikę środowiska, w którym instytucja szkoły funkcjonuje. Podczas realizacji obowiązku szkolnego przez nieletnich z zakładów poprawczych można mówić o kumulacji „trudnych uczniów”, z którym to wyzwaniem wychowawczym musi się zmierzyć kadra szkoły. Skala problemów uczniów w szkole położonej w trudnej dzielnicy jest zapewne znacznie większa niż w innych szkołach (w „lepszych” dzielnicach), co niestety nie przekłada się wprost proporcjonalnie na zasoby kadrowe instytucji (na przykład liczbę zatrudnionych pedagogów szkolnych). Wyzwaniem jest również sformułowanie na poziomie aktów normatywnych szkolnego programu profilaktyki; w obowiązującym dotąd formy pogadanek, wykładów czy psychozabaw biorą górę nad modelami aktywnymi, rażąco za-

⁴⁴ J. Foster: *Villains...*

⁴⁵ P. Willis: *Learning to Labour...*

⁴⁶ J. Terpstra: *Youth Subculture...*

⁴⁷ E. Tarkowska: *In Search of an Underclass in Poland*. „Polish Sociological Review” 1999, vol. 125 (1); *Regionalne zróżnicowanie jakości życia w Polsce*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny, 2017. <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/warunki-zycia/dochody-wydatki-i-warunki-zycia-ludnosci/regionalne-zroznicowanie-jakosci-zycia-w-polsce,24,1.html> [31.01.2017].

⁴⁸ J.W. Maaga: *Managing Resistance...*

niżając ich efektywność. Bez uwzględnienia wskazanych nieprawidłowości w wychowawczo-profilaktycznej pracy szkoły trudno będzie znaleźć rozwiązanie analizowanego problemu.

Bibliografia

- Adler E.S.: *An Invitation to Social Research How It's Done*. Belmont: Wadsworth, 2011.
- Bielska E.: *Koncepcje oporu we współczesnych naukach społecznych. Główne problemy, pojęcia, rozstrzygnięcia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.
- Brake M.: *Comparative Youth Culture. The Sociology of Youth Cultures and Youth Subcultures in America, Britain and Canada*. London-New York: Routledge Taylor&Francis Group, 2003.
- Bronfenbrenner U., Morris P.A.: *The Bioecological Model of Human Development*. In: *Handbook of Child Psychology. Theoretical Models of Human Development*. Eds. W. Damon, R.M. Lerner. 6th ed. Hoboken, NJ: Wiley & Sons, 2006.
- Crow I., Semmens N.: *Researching Criminology*. New York: Open University Press, 2006.
- Elliot J.: *Using Narrative in Social Research. Qualitative and Quantitative Approaches*. London: Sage, 2005.
- Fatyga B.: *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*. Warszawa: Ośrodek Badań Młodzieży-Institut Stosowanych Nauk Społecznych UW, 2005.
- Fatyga B., Sierosławski J.: *Uczniowie i nauczyciele o stylach życia młodzieży i narkotykach*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych, 1999.
- Ferrell J., Hayward K.J., Young J.: *Cultural Criminology. An Invitation*. Los Angeles-London: Sage, 2008.
- Flick U.: *Projektowanie badania jakościowego*. Tłum. P. Tomaneck. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010.
- Foster J.: *Villains. Crime and Community in the Inner City*. London: Routledge, 1990.
- Hebdige D.: *Subculture. The Meaning of Style*. London: Routledge, 1979.
- Jenkins R.: *Lads, Citizens and Ordinary Kids. Working-Class Youth Life-Styles in Belfast*. London: Routledge & Kegan Paul, 1983.
- Kozol J.: *Savage Inequalities. Children in America's Schools*. New York: Broadway Paperback, 2012.
- Kwieciński Z.: *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DWSE TWP, 2007.
- Leventhal T., Brooks-Gunn J.: *The Neighborhoods They Live in. The Effects of Neighborhood Residence on Child and Adolescent Outcomes*.

- „Psychological Bulletin” 2000, vol. 126. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.126.2.309>
- Maag J.W.: *Managing Resistance*. „Intervention in School & Clinic” 2000, vol. 35 (3).
- MacLeod J.: *Ain't No Making It. Aspirations and Attainment in a Low-Income Neighborhood*. Boulder: Westview Press, 1995.
- Markowska-Manista U.: *Walka ze stereotypami odmiennosci kulturowej – szkolne i pozaszkolne pola bitewne*. W: *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian? Red. M. Dudzikowa, S. Jaskulska*. Warszawa: Wolters Kluwer SA, 2016.
- Miller W.B.: *Lower Class Culture as a Generating Milieu of Gang Delinquency*. „Journal of Social Issues” 1958, vol. 14 (3).
- Parker H.J.: *View from the Boys. A Sociology of Down-Town Adolescents*. Newton Abbott: David and Charles, 1974.
- Pilkington H., Johnson R.: *Peripheral Youth. Relations of Identity and Power in Global/Local Context*. „European Journal of Cultural Studies” 2003, vol. 6 (3).
- Regionalne zróżnicowanie jakości życia w Polsce*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny, 2017. <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/warunki-zycia/dochody-wydatki-i-warunki-zycia-ludnosci/regionalne-zroznicowanie-jakosci-zycia-w-polsce,24,1.html> [31.01.2017].
- Resistance through Rituals. Youth Subcultures in Post-War Britain*. Eds. S. Hall, T. Jefferson. 2nd ed. London and New York: Routledge Taylor&Francis Group, 2006.
- Rubacha K.: *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.
- Sawicki K.: *Bodybuilding as a Subcultural Lifestyle of Peripheral Youth*. „Health, Risk & Society” 2016, vol. 18 (5–6). <https://doi.org/10.1080/13698575.2016.1211256>
- Spencer L., Ritchie J., O'Connor J.: *Analysis: Practices, Principles and Processes*. In: *Qualitative Research Practice. A Guide for Social Science Students and Researchers*. London: Sage, 2003.
- Tarkowska E.: *In Search of an Underclass in Poland*. „Polish Sociological Review” 1999, vol. 125.
- Terpstra J.: *Youth Subculture and Social Exclusion*. „Young” 2006, vol. 14 (2). <https://doi.org/10.1177/1103308806062734>
- Wiles R.: *What Are the Qualitative Research Ethics?* London and New York: Bloomsbury, 2013.
- Willis P.: *Learning to Labour. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. New York: Columbia University Press, 1977.
- Willis P.: *Profane Culture*. Princetown–Oxford: Princetown University Press, 2014.

- Wilson W.J.: *The Truly Disadvantaged. The Inner City, the Underclass, and Public Policy*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.
- Wooden W., Blazak R.: *Renegade Kids, Suburban Outlaws. From Youth Culture to Delinquency*. Belmont: Wadsworth, 2001.
- Yin R.K.: *Qualitative Research from Start to Finish*. New York-London: The Guilford Press, 2011.
- Zembrski D.: *Sociological Theories of Crime and Delinquency*. „Journal of Human Behavior in the Social Environment” 2011, vol. 21. <https://doi.org/10.1080/10911359.2011.564553>

Krzysztof Sawicki

Resistance at School Based on Experience of Juveniles from the Correctional Facilities

Summary: The aim of the article is to analyse the educational experience of youth from correctional facilities in the context of resistance theory. Birmingham School is the theoretical base of analysis with particular emphasis on Paul Willis work („Learning to Labour”). The narratives collected during semi-structured interviews with the juveniles from eight Polish correctional facilities is the empirical base for qualitative analysis. Juveniles compulsory schooling (from before being placed in a correctional facility) was the main point of interest of resistance. Analyzing specificity of resistance, the special attention was paid to its sources, forms of activity and effects.

Key words: resistance, juveniles, subculture, anti-school culture, qualitative research

Krzysztof Sawicki

Der Widerstand in der Schule Aus den Erfahrungen der Zöglinge von Jugendstrafanstalten

Zusammenfassung: Der Beitrag bezweckt, die Bildungserfahrungen der in Jugendstrafanstalten eingesperrten Jugendlichen in Bezug auf Theorie des Widerstands zu untersuchen. Der Untersuchung liegt wissenschaftliches Werk der Birminghamer Schule und besonders das Werk von Paul Willis (*Learning to Labour*) zugrunde. Empirische Basis des Beitrags stellt das mittels teilweise strukturierten Interviews mit den Zöglingen von acht Jugendstrafanstalten gesammelte Material dar. Bei der Befragung konzentrierte man sich darauf, den Widerstand zu ergründen, den die Befragten in der Schulzeit bevor ihrer Einsperrung in der Resozialisierungsanstalt leisteten. Beachtet wurden dabei die für die Zöglinge typischen Merkmale des Widerstands, dessen Ursachen, Formen und Folgen.

Schlüsselwörter: Widerstand, Minderjährige, Subkulturen, schulefeindliche Kultur, qualitative Sozialforschungen



Agata Rzymełka-Frańkiewicz

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Przemiany systemu edukacji a opór społeczny jako wyraz niepokoju wobec zmieniających się realiów

Wprowadzenie

Próba choćby pobieżnego przedstawienia – naszkicowania – obecnej sytuacji w systemie szkolnictwa wymaga odniesienia się do dwóch kwestii: transformacji oraz oporu społecznego. Mimo upływu ponad dwudziestu lat od zmiany ustroju nadal nie możemy stanowczo stwierdzić, że transformacja w naszym kraju zakończyła się ani tym bardziej że zakończyła się pełnym sukcesem dla wszystkich uczestników tego procesu. Naszą rzeczywistość cechuje permanentna zmiana we wszystkich sferach życia. Coraz częściej nie mamy pewności, dokąd zmierzamy ani co chcemy osiągnąć, co z kolei jest spowodowane nieprzewidywalnością rezultatów kolejnych przemian. Jak pisze Andrzej Radziejewicz-Winnicki – „możemy założyć, że wszelkie zjawiska dotyczące zmiany społecznej są nieuniknionym następstwem procesu ewolucyjnego. Wiąże się z tym faktem zanik wielu preferowanych dotychczas systemów wartości i dobrze znanych – ukształtowanych w przeszłości – systemów społecznych. Wartości i normy utracone zostają zastąpione innymi, bardziej adekwatnymi do wyłaniających się potrzeb i pojawiających się, odmiennych od tradycyjnych, różnych form życia. [...] Jak dalej pisze cytowany Autor – pojawia się więc podstawowy dylemat, a równocześnie potrzeba (która jest prawie niemożliwa do spełnienia) polegająca na pilnym uzyskaniu obiektywnych i jednoznacznie brzmiących rozstrzygnięć, determinujących nasze dalsze działania. Mamy zatem chronić społeczności lokalne przed odchodzeniem od ustalonych norm, tradycji, obowiązującej organizacji struktur

społecznych, czy też snuć rozważanie, jakim sposobem w niebywałym tempie przebudować całą strukturę tych społeczności w sposób całkowity i radykalny, przystosowując ją do wymogów nowej – względnie trwałej – współczesności¹? Z pewnością nowoczesne społeczeństwo kreuje wiele zdarzeń ocenianych w kategoriach szeroko pojętego sukcesu, równocześnie jednak doświadcza wielu zagrożeń. W rzeczywistości, w której zmiana jest czymś niemalże codziennym, a każdy kolejny dzień staje się nie do końca przewidywalny, jednostki, społeczności i całe społeczeństwa doświadczają poczucia niepewności swojej egzystencji oraz przyszłości. Brak poczucia bezpieczeństwa, świadomość zagrożenia wolności, nieprzewidywalność przyszłości powodują, że jednostki – stęsknione za stabilizacją – wyrażają swój sprzeciw wobec kolejnych proponowanych zmian we wszelkich sferach społecznego funkcjonowania.

We współczesnych społeczeństwach, które nie zakończyły z sukcesem procesu przejścia od społeczeństwa tradycyjnego do nowoczesnego, opór społeczny ujawnia się zasadniczo wobec każdej proponowanej zmiany wymuszającej na jednostkach dostosowanie się do nowej, nieznannej, nieakceptowanej sytuacji. To samo dotyczy reakcji społecznych na proponowane zmiany w systemie edukacji. Oczekujący stabilizacji i przewidywalności członkowie społeczeństwa burzliwie i emocjonalnie reagują na proponowane zmiany w edukacji ich dzieci, w zasadzie niezależnie od tego, jaka opcja polityczna sprawuje władzę, jak proponowana zmiana jest przygotowana i kiedy ma być wcielona w życie. Jako przykład możemy wskazać próbę obniżenia wieku obowiązkowego rozpoczynania nauki w szkole podstawowej (do 6. roku życia dziecka) czy likwidację dotychczasowej struktury ścieżki edukacyjnej dzieci i młodzieży (przywrócenie 8-letniej szkoły podstawowej, likwidacja gimnazjum, przywrócenie 4-letnich liceów ogólnokształcących i 5-letnich techników).

Nie jest moim zadaniem ani celem stawanie po stronie którejkolwiek ze spierających się partii politycznych ani ocena wprowadzanych zmian w systemie edukacji w Polsce. Chcę raczej mechanizmy oporu społecznego, społecznej obywatelskiej partycypacji, interakcji między obywatelami a jednostkami sprawującymi władzę ukazać na tle proponowanych zmian w systemie edukacji w Polsce.

¹ A. Radziejewicz-Winnicki: *Oblicza zmieniającej się współczesności (szkice z pedagogiki społecznej, etnografii edukacyjnej i socjologii transformacji)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2001, s. 8–9.

Opór społeczny

Problematyka oporu, raczej z rzadka – jak pisze Andrzej Radziejewicz-Winnicki – podejmowana przez teoretyków w socjopedagogicznej literaturze przedmiotu, z pewnością zawiera się w szerszej problematyce, obejmującej takie kwestie, jak: interakcja społeczna, procesy społeczne a partycypacja społeczna. Opór dotyczy „szczególnie sytuacji społecznych, w jakich jednostka pozostaje z otoczeniem; z zespołem pewnych okoliczności czy ich wzajemnej konfrontacji w danym momencie; miejscem, w którym zachodzą określone wydarzenia; a także pozycją, stanowiskiem czy położeniem osoby/osób ulokowanych w danej strukturze podejmujących w danej chwili (w danych okolicznościach) działania opozycyjne”². Jak pisze dalej badacz, zagadnienie oporu społecznego z pewnością interesuje nie tylko pedagogów społecznych, lecz także pokaźną grupę rzeczników – kreatorów przemian i postępu społecznego zajmujących się dyfuzją innowacji (nowości) jako pewnej idei. W literaturze przedmiotu stosowane są najczęściej cztery podstawowe pojęcia, a mianowicie:

- innowacja;
- przekaz/komunikowanie innowacji;
- system społeczny, w którym przebiega proces dyfuzji (przyswojenia, zaakceptowania, internalizacji) innowacji; oraz
- czasokres wprowadzenia innowacji³.

Przez innowacje należy rozumieć zamierzone i świadomie realizowane przeobrażenia danego systemu (na przykład społecznego, gospodarczego, edukacyjnego), których intencją jest usprawnienie tego systemu i zapewnienie mu możliwości skutecznego realizowania właściwych mu celów⁴. Proces transformacji społeczeństwa tradycyjnego w społeczeństwo nowoczesne zainicjowany został (i nadal jest podtrzymywany) zmianami zachodzącymi w sferze ekonomicznej, społecznej, technologicznej czy politycznej na całym świecie. Zmiany i innowacje wprowadzane na początku okresu transformacji często spotykały się z akceptacją. Z upływem czasu – z uwagi na długotrwałość tego procesu, odczuwalność szeroko rozumianych porażek i świa-

² A. Radziejewicz-Winnicki: *Żywiołowość otaczającej współczesności a szansa na homeostazę społeczną*. Zielona Góra: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2014, s. 110–111.

³ E.M. Rogers: *Diffusion of Innovations*. New York 1996, s. 19–22 – podaje za: ibidem, s. 111.

⁴ A. Radziejewicz-Winnicki: *Żywiołowość otaczającej współczesności...*, s. 111.

domość kolejnych zagrożeń – pojawił opór społeczny wobec kolejnych innowacji, który wciąż się nasila.

We wstępie do swojego opracowania, będącego wnikliwą analizą pojęcia oporu społecznego, Ewa Bielska pisze, iż opór społeczny może być traktowany jako obiektywny fakt zachodzący w rzeczywistości społecznej, umiejscowiony w strukturze społecznej i pełniący w niej określone funkcje, jako aspekt interakcji społecznych bądź jako fakt wskazujący na permanentność konfliktu społecznego oraz jako pochodna relacji władzy i podporządkowania⁵. Niewątpliwie sytuacja społeczno-polityczna w naszym kraju przybiera coraz częściej postać konfliktu społecznego na linii obywatele – politycy/władza. Ludzie licznie wychodzą na ulice, aby wyrazić swój sprzeciw wobec działania polityków i ich decyzji, bronić zapisów Konstytucji, funkcjonowania Trybunału Konstytucyjnego, wolności mediów, praw kobiet czy wyrażać swoje zdanie na temat proponowanych zmian w systemie edukacji. Brak możliwości wpływania na decyzje polityków, niezrozumienie wprowadzanych zmian, tęsknota za stabilizacją i poczuciem bezpieczeństwa prowadzą obywateli do publicznego wyrażania oporu społecznego.

Wobec czego wyrażamy swój sprzeciw?

Na pytanie, co jest ważniejsze: dobro ogółu czy dobro jednostki, niemal każdy bez namysłu odpowie, że oczywiście dobro całego społeczeństwa. Władze stające na straży ustroju „demokracji ludowej” przez lata wpajały obywatelom PRL taką ideę. Zmianę przyniosła transformacja ustrojowa, która zagwarantowała jednostce podstawowe prawa w społeczeństwie demokratycznym. Do podstawowych praw/wartości z pewnością należy wolność.

Jak pisze Ewa Bilińska-Suchanek, źródeł autonomii człowieka poszukuje się w jego wolności, której specyfikę określają wiedza, jako najważniejszy regulator zachowania człowieka, oraz doświadczenie, a także wiążące się z nimi dążenie do kontroli wysuwanych hipotez (człowiek jest przekonany o możliwości wpływu na samego siebie i na to, co robi). Szansę rozwoju osobowości ma ten człowiek, który jest przeświadczony, że ma kontrolę nad samym sobą i własnym zachowaniem⁶.

⁵ E. Bielska: *Koncepcje oporu we współczesnych naukach społecznych. Główne problemy, pojęcia, rozstrzygnięcia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013, s. 11.

⁶ E. Bilińska-Suchanek: *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2003, s. 67.

Wolność wyboru stanowi dla ludzi swoistą wartość, a pozbawianie człowieka wolności lub jej ograniczanie rodzi opór i sprzeciw. Opór wobec tego, co ogranicza wolność, jest „drugą stroną” definicji wolności⁷. Akt oporu stanowi protest, który komunikuje otwarcie lub w sposób ukryty potrzebę przeciwstawienia się dominacji i przemocy. Spełnia funkcję odkrywczą i niesie w sobie krytykę zastanego stanu rzeczy⁸.

Podobnie możemy odczytywać akty oporu w obecnej sytuacji społeczno-politycznej w naszym kraju. Nauczyciele i rodzice dzieci szkolnych (szczególnie tych młodszych, na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjalnej) wyrażają swój opór, sprzeciw wobec proponowanych zmian w systemie edukacji. Reakcja taka wynika z braku możliwości wpływania na kształt proponowanych zmian. Władza bez uwzględnienia spostrzeżeń i opinii obywateli dokonuje arbitralnych zmian, a to sprawia, że rodzice mają poczucie lęku, niepewności, obawiają się o przyszłość swoich dzieci; w przypadku nauczycieli niepewność budzi kwestia zatrudnienia. Chociaż wszyscy (rodzice i nauczyciele) mają świadomość konieczności zmian w systemie edukacji, tak aby szeroko rozumiana szkoła kształciła adekwatnie do warunków cywilizacyjnych, to jednak trudno o automatyczną i bezrefleksyjną akceptację narzucanych modyfikacji systemu. Obywatele, korzystając ze swoich praw, wyrażają zatem publiczny sprzeciw.

Czy zmiany w systemie edukacji to konieczność czy tylko możliwość?

Od ponad dwudziestu lat kształtuje się w Polsce nowy typ społeczeństwa, w którym produkcja przemysłowa nie odgrywa już podstawowej roli. Skończyła się epoka przemysłowa i wkraczamy w zupełnie nową fazę rozwoju. W tym nowym świecie edukacja zajmuje coraz więcej miejsca w życiu każdej jednostki. Przed laty Alvin Toffler, znany i ceniony na całym świecie amerykański pisarz, socjolog i futurolog, twierdził, że „wciąż tkwimy w fabryce”⁹. W udzielonym tygodnikowi „Wprost” na początku 2009 roku wywiadzie przekonywał, że tak naprawdę „jesteśmy na początku trzeciej fali”. Zdaniem Tofflera, probierzem przemian jest i powinien być system edukacji. „Jeśli wciąż będziemy uczyć dzieci, jakbyśmy chcieli przystosować je do pracy w fa-

⁷ Ibidem.

⁸ Ibidem, s. 68.

⁹ *Wciąż tkwimy w fabryce. Czy kapitalizm się skończy? Rozmowa z Alvinem Tofflerem, amerykańskim socjologiem i futurologiem.* „Wprost” 2009, nr 4. <https://www.wprost.pl/tygodnik/150621/Wciaz-tkwimy-w-fabryce.html> [13.12.2017].

bryce – dając im odtwórcze zadania i nakazując, by postępowały tak jak inni – nic dobrego się nie wydarzy. Działamy na podstawie programów, które stworzyliśmy w XIX wieku, gdy biznes chciał industrializować ludzi od małego. Powstały wtedy szkoły – kopie fabryk”¹⁰.

Z perspektywy kolejnych lat możemy zastanawiać się, czy wizja narzeczona przez znakomitego futurologa spełniła się w naszej rodzimej rzeczywistości. Próby takiego podsumowania, już po śmierci Alвина Tofflera¹¹, dokonał Jan Polowczyk na stronach czasopisma „Polityka”. Ujął to w następujący sposób:

obrońcy drugiej fali na ogół zwalczają ideę większego wpływu mniejszości i wyszydzają demokrację bezpośrednią jako populizm. Walczą z decentralizacją, regionalizmem i zróżnicowaniem. Utrudniają reformę szkolnictwa, uznają tylko tradycyjną rodzinę jako formę socjofery, podsycają nacjonalizm ery przemysłowej. Siły trzeciej fali popierają demokrację polegającą na podziale władzy między wiele mniejszości i gotowi są eksperymentować z demokracją bardziej bezpośrednią. Skłonni są akceptować nowe ośrodki władzy – i na szczeblu ponadnarodowym, i lokalowym. Nawołują do rozbicia gigantycznych biurokracji. Pragną uznania dla innych, alternatywnych form rodziny, indywidualizacji w szkołach. Przywiązują wielką wagę do ochrony środowiska.

Superwalka między siłami drugiej i trzeciej fali przecina zatem różne klasy, partie, grupy wiekowe i etniczne, wrzynając się pomiędzy przedstawicieli różnych subkultur. Reorganizuje i porządkuje na nowo życie polityczne. Nic jednak nie zapowiada, aby przyszłe społeczeństwo było zharmonizowane, bezklasowe, odideologizowane i wolne od konfliktów. Wczytując się w wizję Tofflera, możemy lepiej zrozumieć zachodzące dookoła nas procesy i działać tak, aby rozumnie wspierać przemiany trzeciej fali. Nikt nie powstrzyma pojawiania się nowych technologii i podążających za nimi przemian społecznych, ale wyposażeni w wiedzę o tendencjach możemy do pewnego stopnia je kontrolować¹².

Edukacja, będąc funkcją życia społecznego i gospodarczego, musi respektować potrzeby rozwijającego się społeczeństwa, w tym wspó-

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Alvin Toffler zmarł 27 czerwca 2016 roku w Los Angeles, USA.

¹² J. P o l o w c z y k: *Jak się sprawdziły prognozy Alвина Tofflera. Trzecia fala po przyboju*. 18.10.2016. „Polityka Cyfrowa” – „Niezbędnik Inteligenta”. <http://www.polityka.pl/niezbednikinteligenta/1679026,1,jak-sie-sprawdzily-prognozy-alvina-tofflera.read> [30.11.2017].

czesnej polityki, ekonomii i kultury – pisze Mirosław J. Szymański. Szkoły, a wraz z nimi inne instytucje edukacyjne, otrzymują zadania związane z potrzebami współczesności, a także z tym, co okaże się niezbędne w nieodległej przyszłości¹³. Obraz nowego porządku świata w Tofflerowskich kategoriach z pewnością pomaga w zrozumieniu procesów społecznych i działań politycznych w naszej rodzimej rzeczywistości. Analiza przemian systemu edukacji w ramach reformy wdrażanej od końca lat dziewięćdziesiątych XX wieku pozwala zaobserwować społeczny sprzeciw, opór wobec proponowanych innowacji. Powszechny opór widoczny jest zarówno na linii obywatele – politycy, jak i w gronie samych polityków – między koalicją a opozycją. Dzisiaj potrzebujemy edukacji ukierunkowanej na przyszłość, przystającej do poziomu rozwoju cywilizacyjnego, gospodarczego. Konieczna jest redefinicja tradycyjnej edukacji, a modyfikacje winny być uniezależnione od przekonań politycznych i doraźnych partyjnych korzyści decydentów. Wprowadzane zmiany wymagają porozumienia ponad podziałami, akceptacji społecznej i głębokiego przekonania, że posłużą do budowania sukcesu indywidualnego i ogólnospołecznego kolejnych pokoleń w nieodległej przyszłości.

Reakcje społeczne na proponowane zmiany w systemie edukacji na przestrzeni lat

Analiza społecznych opinii o przemianach w edukacji pozwala wnioskować, że większość obywateli obawia się zmian, jest im przeciwna lub ma poczucie dezorientacji w propozycjach. W 1999 roku¹⁴ większość społeczeństwa (71%) zdawała sobie sprawę z konieczności przeprowadzenia zmian w systemie edukacji, jednak tylko co czwarty ankietowany (24%) uznał reformę szkolnictwa za pilną, a ponad jedna ósma (13%) uważała, że jest ona niepotrzebna. Jedna piąta dorosłych Polaków (20%) deklarowała, że wie, na czym ma polegać reforma edukacji wprowadzona przez MEN, znacząca liczba badanych (64%) natomiast twierdziła, że słyszała o reformie, ale niezbyt dobrze orientuje się, o co w niej chodzi. Zdecydowana większość ankietowanych (75%) nie popierała propozycji obniżenia wieku, w którym dzieci rozpoczynają naukę

¹³ M. J. S z y m a ń s k i: *Edukacyjne problemy współczesności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2014, s. 24.

¹⁴ *Reforma edukacji w opinii społecznej. Komunikat z badań*. Centrum Badań Opinii Społecznej. BS/132/99. Oprac. B. W c i ó r k a. Warszawa, sierpień 1999. http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/1999/K_132_99.PDF [30.11.2017].

szkolną. Jedynie co piąty badany (20%) opowiadał się za objęciem sześciolatków obowiązkiem szkolnym.

Minęło dziesięć lat, a społeczne opinie dotyczące reformy edukacji w zasadzie nie uległy zmianie¹⁵. Deklarowany poziom wiedzy respondentów o zapowiadanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej zmianach w systemie szkolnictwa był wówczas, jak się okazuje, stosunkowo niski. Przeważały osoby (41%), które słyszały o planowanych zmianach w edukacji, ale nie wiedziały, na czym mają one polegać. Ankietowani, którzy orientowali się w tej kwestii, stanowili zaledwie 11% ogółu badanych. Aż jedna trzecia Polaków (33%) nic nie wiedziała o przewidywanych zmianach w oświacie i nie wyrażała zainteresowania tą sprawą.

Badania przeprowadzone w 2009 wyraźnie ukazały społeczny opór wobec proponowanych zmian w systemie edukacji¹⁶. Odpowiedzi ankietowanych na pytania dotyczące obniżenia wieku szkolnego pokazały, że rodzice nie byli pozytywnie nastawieni do proponowanych zmian w edukacji. Jak twierdzili, szkoły nie były przygotowane do przyjęcia sześciolatków, a oni sami sceptycznie odnosili się do kwestii obniżenia wieku szkolnego. Większość Polaków (64%) opowiadała się za zachowaniem dotychczasowego wieku obowiązku szkolnego, czyli obowiązku edukacji od siódmego roku życia. Natomiast za obniżeniem wieku obowiązku szkolnego do szóstego roku życia było łącznie 33% respondentów. Większość respondentów (62%) biorących udział w kolejnych badaniach, z 2013 roku, była przekonana, że edukacja szkolna powinna zaczynać się tak jak dotychczas, czyli w wieku siedmiu lat. Za wystąpieniem do szkół dzieci sześciolatków był co trzeci badany (32%). Czterech na stu (4%) wskazało nawet, że obowiązkiem szkolnym powinny być objęte młodsze dzieci. Nieliczni (1%) uważali, że obowiązek szkolny powinien dotyczyć dopiero ośmiolatków.

Mimo kampanii przekonującej, że najlepszym miejscem dla sześciolatków jest szkoła, w ciągu ostatnich pięciu lat opinie społeczne na temat optymalnego wieku rozpoczęcia edukacji szkolnej właściwie się nie zmieniły.

Zapowiedź przemian na początku 2015 roku, które zostały zaproponowane przez nowy układ sił politycznych, również nie zyskała

¹⁵ Polacy o proponowanych zmianach w systemie edukacji. Komunikat z badań. Oprac. R. Bogusze w s k i. Centrum Badania Opinii Społecznej. BS/178/2008. Warszawa, listopad 2008. http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2008/K_178_08.PDF [30.11.2017].

¹⁶ Polacy o upowszechnieniu edukacji przedszkolnej i obniżeniu wieku szkolnego. Komunikat z badań. Centrum Badania Opinii Społecznej. BS/15/2009. Oprac. A. Gendźwiłł. Warszawa, styczeń 2009. http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2009/K_015_09.PDF [30.11.2017].

wsparcia społecznego. „Wydawać by się mogło, że ogłoszone przez minister Annę Zalewską 27 czerwca 2016 roku zmiany, są zamierzone na lata”. Jak pisze Ewa Wilk w tygodniku „Polityka”¹⁷, ostatecznie – zgodnie z przyjętym kierunkiem działań partii rządzącej – najistotniejsze postanowienia mają wejść do rzeczywistości szkolnej w ciągu roku szkolnego 2017/2018. Jak wynika z badań – „mimo że kierunek proponowanych zmian w systemie edukacji określany jest jako właściwy (51% badanych, którzy o nich słyszeli, uważa, że zmierzają one w dobrym kierunku), to opinie dotyczące reformowania oświaty są mocno podzielone. Zbliżone są odsetki badanych wiążących z reformą edukacji raczej nadzieje niż obawy (34%) oraz tych, którzy mają w tym względzie przeciwne odczucia (27%). Niepokój związany z reformą edukacji wiąże się m.in. z przeświadczeniem, że nie została ona dobrze przygotowana (uważa tak 44% badanych, a tylko 28% jest przeciwnego zdania). Co prawda większość badanych sądzi, że likwidacja gimnazjów, wydłużenie nauki w liceach ogólnokształcących i technicach oraz wprowadzenie dwustopniowych szkół branżowych umożliwi dostosowanie kształcenia w szkołach do potrzeb rynku pracy, wpłynie na poprawę jakości kształcenia oraz stworzy możliwość pełnej realizacji programu nauczania, jednak niemal równie liczne są odsetki respondentów obawiających się, że wdrażanie reformy spowoduje chaos w szkołach oraz przyczyni się do utraty pracy przez część nauczycieli gimnazjów. Niemal połowa ankietowanych uważa też, że wprowadzenie zaplanowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej zmian będzie stanowiło zbyt duże obciążenie finansowe dla samorządów”¹⁸.

Zakończenie

*Cóż, zaledwie kilka podpisów w zaledwie kilka chwil może zniweczyć to, co tysiące umysłów i dwa razy tyle rąk tworzyło przez długie lata*¹⁹.

Jak podkreśla wielu pedagogów i socjologów – „nie da się uratować szansy na wielką transformację Polski bez zasadniczo, radykalnie od-

¹⁷ E. Wilk: *Oświatowa kontrrewolucja*. „Polityka” 2016, nr 27, s. 9.

¹⁸ *Polacy o reformie systemu edukacji. Komunikat z badań*. Centrum Badań Opinii Społecznej. Nr 16/2017. Oprac. R. Boguszewski, A. Głowacki. Warszawa, luty 2017. http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2017/K_016_17.PDF [30.11.2017], s. 15–16.

¹⁹ Z. Bauman: *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2012, s. 61.

mienionej edukacji publicznej dzieci, młodzieży i dorosłych. To wielkie przejście wymaga bowiem od większości (aprobata społeczna), a nie od mniejszości jak uprzednio (tylko władzy centralnej) [...] kompetencji do społecznego porozumiewania się w celu znajdowania kompromisów i konsensu w uzgadnianiu zbiorowych celów (np. edukacji) [...]. Społeczeństwo kontraktowej zgody [...] – to społeczeństwo ludzi wykształconych i uczących się, solidarnych i otwartych na zmienność i odmienność”²⁰.

Demokracja jest systemem, który wymaga zaangażowania znacznych sił społecznych.

Z jednej strony, politycy zdają sobie sprawę z konieczności wprowadzania zmian w różnych obszarach życia, w tym w edukacji, lecz często „górze” nad rządzeniem bierze politykowanie, chęć zdobycia i utrzymania władzy. Opieszałość, rozciąganie w czasie, odkładanie na później lub pochopne, pośpieszne i nieprzygotowane wprowadzanie decyzji polityków często wynika z ich obaw przed utratą społecznego poparcia w postaci głosu wyborczego. Jak przekonuje Bogusław Śliwowski – „oświata nadal będzie instrumentem politycznych gier partii, realizujących swoje partykularne interesy [...] za pośrednictwem permanentnie zmienianego prawa oświatowego, przy braku pokory i poczucia odpowiedzialności za stan jego rozchwiania, absurdu i niekonsekwencji. Pewnie długo jeszcze nie unikniemy wojen czy potyczek oświatowych, których zwycięzca będzie określał zasady i podmioty rozwiązywania najbardziej nabrzmiałych problemów”²¹.

Z drugiej strony polska demokracja charakteryzuje się brakiem zaangażowania obywateli w ich własne sprawy i brakiem zaufania do polityków – stąd widoczny sprzeciw społeczeństwa wobec proponowanych innowacji. Problemy polityczne, zdaniem Hanny Świdry-Ziemby, stanowią istotny obiekt manifestacyjnie ujawnianych postaw społecznych. Ogromne znaczenie dla obserwowanych postaw ma „mentalność” ukształtowana w systemie komunistycznym. Aktywność społeczna,

²⁰ Z. Kwieciński: *Demokracja jako wyzwania i zadania edukacyjne*. W: *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*. Red. Z. Melosik, K. Przyszczykowski. Poznań-Toruń: Wydawnictwo Edytor, 1998, s. 13.

²¹ B. Śliwowski: *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa: Wydawnictwo WAIp, 2009, s. 320–321. Profesor B. Śliwowski szczegółowo opisuje zjawiska we współczesnej polityce oświatowej między innymi w pozycjach: B. Śliwowski: *Szkoła na witrażu zmian politycznych. Bez cenzury*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2012; I d e m: *Edukacja (w) polityce, polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2015.

która zmienia rzeczywistość, nie była przez lata udziałem ludzi²². Nadal jednak jesteśmy świadkami blokady umożliwiającej dostrzeżenie związku pomiędzy aktywnością społeczną a zmianą rzeczywistości. Obywatele poniekąd z przyzwyczajenia wyrażają sprzeciw, opór wobec politycznych decyzji oraz proponowanych przemian systemu edukacji – dowodzi to funkcjonowania nadal żywego stereotypu odziedziczonego po poprzednim systemie, że państwo nie działa dla dobra interesu publicznego, tylko dla prywatnych korzyści. Obserwowane zachowania to opór społeczny rozumiany jako „gniew pojawiający się w sytuacji wywierania na ludzi presji, jako »obywatelska niezgoda« na pomysły władzy”²³. Obywatele nie mają poczucia wpływu na zmiany, większość decyzji politycznych traktują jako narzucone z góry, stąd często pochopny, nieuzasadniony, irracjonalny opór.

A gdyby tak energię z oporu społecznego przekształcić w zaangażowanie obywateli w sprawy publiczne, dotyczące nas wszystkich? Zamiast ślepo wyrażać opór obywatele mogą chcieć dostrzec konieczność przemian w systemie edukacji i jednocześnie mieć wpływ na kierunek, kształt, jakość innowacyjnych rozwiązań. Chodzi przecież nie o opór dla samego oporu, lecz o zaangażowanie w projekty społeczne i partycypację. Zmiany powinny też dotyczyć polityków, których zadaniem i odpowiedzialnością wobec całego społeczeństwa (nie tylko wybranych grup społecznych) jest szeroko rozumiany dialog społeczny wsparty rzetelnymi, obiektywnymi analizami i ekspertyzami, które powinny korespondować z potrzebami społecznymi i dawać możliwość realizacji postanowień. Ponadto dostępna wiedza na temat mechanizmu oporu społecznego powinna służyć do kształtowania nowych celów polityki społecznej. Wówczas, w sytuacji podjęcia konkretnych działań, będzie można snuć spekulacje dotyczące określonego ryzyka wywołanego przez kreatora²⁴. Uzyskanie korzystnych zmian w systemie edukacji, przy współudziale zaangażowanych we własne sprawy obywateli i odpowiedzialnie działających polityków, to najważniejszy test dla społeczeństwa demokratycznego.

Podczas gdy większość obywateli przestaje na formułowaniu oczekiwań wobec polityków i narzeka, że unikają oni wielkich wyzwania, Marcin Król, filozof i historyk idei, przekonuje, że tchnienia politycznego należy szukać w radykalnym przeświadczeniu, że „człowiek bar-

²² H. Świda-Ziembka: *Mentalność postkomunistyczna*. „Kultura i Społeczeństwo” 1994, nr 1, s. 39–49.

²³ Ibidem.

²⁴ A. Radziejewicz-Winnicki: *Żywiotowość otaczającej współczesności...*, s. 122.

dziej od wolności potrzebuje wspólnoty. W niej rozkwita!”²⁵. Istotą staje się nie wolność do dobrobytu, lecz wolność do uczestnictwa społecznego w demokracji²⁶.

Bibliografia

- Bauman Z.: *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2012.
- Bielska E.: *Koncepcje oporu we współczesnych naukach społecznych. Główne problemy, pojęcia, rozstrzygnięcia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.
- Bilińska-Suchanek E.: *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2003.
- Kwieciński Z.: *Demokracja jako wyzwania i zadania edukacyjne*. W: *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*. Red. Z. Melosik, K. Przyszczykowski. Poznań-Toruń: Wydawnictwo Edytor, 1998.
- Marcin Król o demokracji i Europie. Wywiad. „Newsweek Polska” 2016, nr 29.
- Polacy o proponowanych zmianach w systemie edukacji. Komunikat z badań. Oprac. R. Boguszewski. Centrum Badania Opinii Społecznej. BS/178/2008. Warszawa, listopad 2008. http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2008/K_178_08.PDF [30.11.2017].
- Polacy o reformie systemu edukacji. Komunikat z badań. Centrum Badania Opinii Społecznej. Nr 16/2017. Oprac. R. Boguszewski, A. Głowacki. Warszawa, luty 2017. http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2017/K_016_17.PDF [30.11.2017].
- Polacy o upowszechnieniu edukacji przedszkolnej i obniżeniu wieku szkolnego. Komunikat z badań. Centrum Badania Opinii Społecznej. BS/15/2009. Oprac. A. Gendźwiłł. Warszawa, styczeń 2009. http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2009/K_015_09.PDF [30.11.2017].
- Polowczyk J.: *Jak się sprawdziły prognozy Alvina Tofflera. Trzecia fala po przyboju*. 18.10.2016. „Polityka Cyfrowa” – „Niezbędnik Inteligenta”. <http://www.polityka.pl/niezbednikinteligenta/1679026,1,jak-sie-sprawdzily-prognozy-alvina-tofflera.read> [30.11.2017].
- Radziejewicz-Winnicki A.: *Oblicza zmieniającej się współczesności (szkice z pedagogiki społecznej, etnografii edukacyjnej i socjologii transformacji)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2001.

²⁵ Marcin Król o demokracji i Europie. Wywiad. „Newsweek Polska” 2016, nr 29, s. 26.

²⁶ Ibidem, s. 27.

- Radziejewicz - Winnicki A.: *Żywiotowość otaczającej współczesności a szansa na homeostazę społeczną*. Zielona Góra: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2014.
- Reforma edukacji w opinii społecznej. Komunikat z badań*. Centrum Badań Opinii Społecznej. BS/132/99. Oprac. B. Wciórka. Warszawa, sierpień 1999. http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/1999/K_132_99.PDF [30.11.2017].
- Szymański M.J.: *Edukacyjne problemy współczesności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2014.
- Śliwerski B.: *Edukacja (w) polityce, polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2015.
- Śliwerski B.: *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa: Wydawnictwo WAIp, 2009.
- Śliwerski B.: *Szkoła na witrażu zmian politycznych. Bez cenzury*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2012.
- Świda-Ziemba H.: *Mentalność postkomunistyczna*. „Kultura i Społeczeństwo” 1994, nr 1.
- Wciąż tkwimy w fabryce. Czy kapitalizm się skończy? Rozmowa z Alvinem Tofflerem, amerykańskim socjologiem i futurologiem*. „Wprost” 2009, nr 4. <https://www.wprost.pl/tygodnik/150621/Wciaz-tkwimy-w-fabryce.html> [13.12.2017].
- Wilk E.: *Oświatowa kontrrewolucja*. „Polityka” 2016, nr 27.

Agata Rzymeńska-Frańckiewicz

**Transformation in Education System
vs. the Notion of Social Resistance
as an Expression of Anxieties in the Face of Transient Reality**

Summary: In the society dealing with the ramifications of an incomplete, despite the passing of almost thirty years, transformation process, social resistance of its citizens has become a way of voicing one's opinion in the face of uncertainties accompanying the innovative character of social reforms introduced. Oftentimes, regardless of a political faction currently wielding power, society expresses its fear and defiance towards changes being proposed. We are able to make similar observations as to the attempts of reforming education system in Poland.

Key words: social resistance, education system reform, transformation

Agata Rzymanka-Frąckiewicz

**Die Umwandlungen im Bereich des Bildungswesens
vs. Kategorie Widerstand
als Ausdruck der sozialen Unruhen
angesichts der sich verändernden Realien**

Zusammenfassung: In der Gesellschaft, in der die Transformation trotz des Ablaufs von zwanzig Jahren noch nicht beendet ist, wird der gesellschaftliche Widerstand der Bürger zu einer Methode, angesichts der mit den eingeführten Reformen verbundenen Ungewissheit seine Ansicht zu bekunden. Die Gesellschaft versucht schon immer ihre Furcht und Widerstand gegen durchgesetzte Änderungen auszudrücken, und das oft abgesehen davon, welche politische Gruppierung gerade die Macht ausübt. Das gilt auch für die Versuche, das Bildungssystem in Polen zu reformieren.

Schlüsselwörter: gesellschaftlicher Widerstand, Reform des Bildungssystems, Transformation



Andrzej Kasperek

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Zielony romantyzm, kontrkultura i ekologia Kilka uwag na temat romantycznych inspiracji ekologicznego oporu

Wstęp

Bunt, opór, kontestacja, sprzeciw stanowią bez wątpienia charakterystyczne cechy kontrkultury. W związku z tym, że z pojęciem kontrkultury kojarzymy najczęściej dwudziestowieczną młodzieżową rewoltę, kontrkulturowe odrzucenie *status quo* zwykliśmy też łączyć z tym historycznym zjawiskiem, które z racji swoich konsekwencji społecznych nie daje się bagatelizować. Ważny element socjologicznej refleksji stanowi bez wątpienia debata nad dziedzictwem kontrkultury młodzieżowej lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych ubiegłego wieku oraz nad konsekwencjami kontrkulturowego buntu (oporu, kontestacji). Chciałbym zaproponować nieco inne niż dominujące spojrzenie na kontrkulturę, a tym samym poszerzyć problematykę kontrkulturowego zrywu i jego konsekwencji. Chodzi o spojrzenie na dwudziestowieczną kontrkulturę jako na kolejną falę romantycznego buntu (oporu). Analogicznie do tego spojrzenia na kontrkulturę młodzieżową w ekologicznym oporze dostrzegam obecność romantycznej koncepcji natury, a sam „zielony” romantyzm uznaję za protoplastę współczesnych ruchów ekologicznych, czegoś, co można określić mianem *environmentalist milieu*¹.

¹ A. Maintenay: *Environmentalism as Religion. A Fruitful Concept? A Roundtable Discussion*. „Studies in Religion / Sciences Religieuses” 2013, vol. 42, s. 293. DOI: 10: 1177/0008429813488340.

W artykule odwołuję się zasadniczo do pojęcia oporu, przez który rozumiem reakcję (o różnym charakterze: zorganizowanego protestu, manifestacji, ale też o charakterze symbolicznym, na przykład w postaci utworu literackiego czy muzycznego) członków pewnej grupy (środowiska) na sytuację odczuwaną jako narzucona przez dominujące instytucje legitymizujące ład społeczny. Do instytucji tych zaliczam instytucje nie tylko polityczne, ale przede wszystkim naukowe oraz religijne. Działania oporowe łączy to, że są podejmowane w celu zmiany kwestionowanego *status quo*, a jednocześnie mają często charakter transgresyjny². Do pewnego stopnia będę pojęcie „opór” stosować wymiennie z pokrewnymi kategoriami: „bunt”, „kontestacja” czy „sprzeciw”. Moim celem nie jest analiza terminologiczna „oporu”, lecz wskazanie na transmisję pewnych idei (przede wszystkim chodzi o idee organicyzmu i natury) w środowiskach, które uznać można za kontrkulturowe. Rozważania rozpocznę więc od zaprezentowania przyjętego w artykule sposobu rozumienia pojęcia kontrkultury oraz jej związków z romantyzmem, następnie postaram się scharakteryzować pokrótce możliwości myślenia o dziewiętnastowiecznym romantyzmie w kategoriach oporu, by potem pokazać obecność romantycznych inspiracji we współczesnym ekologicznym oporze.

Kontrkultura i romantyzm - uwagi wstępne

Moje rozumienie kontrkultury opieram częściowo na Petera Meyera koncepcji „potrzeby romantycznej”. Autor *Historii sztuki europejskiej* pisał: „Prąd romantyczny jest zawsze ruchem, który się przeciwstawia panującej »nowoczesności«. Skoro tylko wytworzy się gdzieś wysoka kultura miejska lub dworska, można tam dostrzec ruchy romantyczne, reprezentowane nie przez jakąś rewolucyjną partię opozycyjną, ale przez samych przedstawicieli tej wysokiej kultury. Oznacza ona bowiem zawsze specjalizację w określonym kierunku i odsunięcie od tego, co podstawowe i ludzkie. Ta właśnie strata w zakresie skali, rozległości przeżyć ma być wyrównana, przynajmniej symbolicznie, przez romantyczne wyobrażenia. Członkowie przodującej warstwy społecznej odczuwają czasami swe wysoce wystylizowane życie jako ciężar i tęsknią za tym, co proste, niewymuszone i naturalne”³.

² E. Bielska: *Koncepcje oporu we współczesnych naukach społecznych. Główne problemy, pojęcia, rozstrzygnięcia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013, s. 25, 48-49.

³ P. Meyer: *Historia sztuki europejskiej. Od renesansu po czasy współczesne*. T. 2. Warszawa: PWN, 1973, s. 223.

Meyer proponuje takie rozumienie romantyzmu (prądu romantycznego), w którym nabiera on cech uniwersalnych, choć manifestuje się każdorazowo w odmiennej szacie historycznej. „Potrzeba romantyczna”, zwrot w stronę prostoty i tego, co naturalne, uaktywnia się – według Meyera – w chwili, gdy kultura wysoka traci swoją żywotność, staje się zbyt sztuczna, oderwana od tego, co ludzkie, zbyt wyspecjalizowana, a zarazem pozbawiona egzystencjalnego znaczenia. Co ciekawe, autor *Historii sztuki europejskiej* tę wyspecjalizowaną formę kultury wysokiej określa mianem nowoczesności. Można by zatem dodać, że każda epoka ma swoją nowoczesność, ale tym samym ma swoją kontrkulturę, która tej epoce się przeciwstawia i stanowi zarzewie buntu czy oporu. Podzielałam przekonanie Meyera o uniwersalności pewnych procesów kulturowych, chciałabym jednak zwrócić uwagę na wyjątkowość dziewiętnastowiecznej manifestacji „potrzeby romantycznej”, na wyjątkowość epoki romantyzmu nie tylko w literaturze czy sztuce. Niepowtarzalność tej epoki wiąże się z unikatowością nowoczesności, której dziewiętnastowieczni romantycy będą się przeciwstawiać. Romantyzm – odwołam się do Weberowskiej kategorii – stanowił próbę obrony zczarowanego świata, stawienia oporu poświeceniowej epistemologii.

Dziewiętnastowieczny romantyzm jest przykładem wyjątkowej kontrkultury, manifestacja „potrzeby romantycznej” przybiera w tym czasie wyjątkowy charakter. Pomimo tego, że pojęcie „potrzeba romantyczna” sugeruje psychologizację samego ujęcia romantyzmu, koncepcja Meyera ma socjologiczny wymiar. Propozycję takiej interpretacji tej koncepcji w kategoriach „socjologii postawy romantycznej” proponują Maria Janion i Maria Żmigrodzka. Bunt przeciwko dominującej kulturze (opór wobec niej) ma – jak twierdzą – charakter kontrkulturowy, choć termin ten Janion i Żmigrodzka rezerwują dopiero dla dziewiętnastowiecznego, romantycznego⁴ wystąpienia przeciwko kulturze dominującej. Jak piszą: „Kiedy spojrzemy na bunt romantyków przeciwko kulturze, to zauważymy, że [...] romantycy usiłują stworzyć nową kulturę, posługując się kontrkulturami. Tworzą właściwie kontrkulturę przeciwko kulturze panującej, tworzą nową kulturę z kultur, to znaczy czerpią z tych wszystkich kultur, które ich zdaniem nie znalazły odpowiedniego miejsca w kulturze panującej. Wydaje się, że cała kulturotwórcza działalność romantyków rzeczywiście ustanawia nowy i nowoczesny typ kultury”⁵.

⁴ Pisząc o dziewiętnastowiecznym romantyzmie, posługuję się pewnym uproszczeniem, epoka ta ma bowiem swoje początki w XVIII stuleciu, a pełny kształt uzyskuje w XIX wieku.

⁵ M. Janion, M. Żmigrodzka: *Romantyzm i egzystencja: fragmenty niedokończonych dzieł*. Gdańsk: Słowo/obraz terytoria, 2004, s. 191.

Maria Janion, autorka wybitnych prac poświęconych romantycznej epoce, głównie literaturze, analizę romantycznej twórczości opiera na socjologicznej koncepcji kontrkultury. Romantyczny dyskurs – jak dowodzi – nobilitował to, „co ukryte, zapomniane, stłumione, traktowane jako błahy margines, jako chaotyczny zbiór zabobonów, dziwactw czy objawów szaleństwa. W ten sposób przeprowadził nobilitację kultury nieoficjalnej, niejako kontrkultury swojej epoki”⁶. Romantycy stawali więc w obronie tego, co pogardzane i marginalizowane, sami jednak występowali z pozycji reprezentantów uprzywilejowanej kultury wysokiej. Protestując przeciwko jałowości poświeceniowej kultury (tak przez nich postrzeganej), stawiali opór wobec modelu nowoczesności, w którym zabrakło miejsca dla pewnego typu doświadczenia, niemieszczącego się w poświeceniowym światopoglądzie. Romantycy występowali przeciwko: 1) odczarowanej koncepcji świata, 2) dążeniom do jego kwantyfikacji, 3) mechanizacji świata, 4) racjonalistycznej abstrakcji, 5) rozpadowi więzi społecznej (krytyka egoizmu i indywidualizmu)⁷.

Gdy z Agatą Cabałą pisaliśmy artykuł poświęcony podręcznikowemu dyskursowi na temat Słowiańszczyzny, odwołaliśmy się do ukutej przez Axela Honnetha kategorii dyskursu pogardy (*le mépris*) i uznania (*reconnaissance*)⁸, by zrekonstruować dominujący dyskurs podręcznikowy na temat Słowiańszczyzny⁹. Odwołaliśmy się wtedy do przedstawionej przez Marię Janion perspektywy alternatywnego wobec dominującego spojrzenia na zmarginalizowaną i pogardzaną Słowiańszczyznę. To romantycy „odkryli” dla kultury – noszące znamiona antyatlantyckie – słowiańskie dziedzictwo¹⁰. Miejsce Słowiańszczyzny we współczesnym dyskursie historycznym nie jest oczywiście przedmiotem niniejszych rozważań, dyskusja nad nim dobrze jednak obrazuje relację kultura dominująca – kontrkultura. Romantycy zastosowali dyskurs uznania dla zmarginalizowanego słowiańskiego dziedzictwa, tak jak zastosowali go do mówienia o zachodniej tradycji ezoterycz-

⁶ M. Janion: *Niesamowita Słowiańszczyzna. Fantazmaty literatury*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2006, s. 27.

⁷ R. Sayre, M. Löwy: *Romanticism and Capitalism*. In: *A Companion to European Romanticism*. Ed. M. Ferber. Oxford: Blackwell Publishing, 2005, s. 436–439.

⁸ Zob. A. Honneth: *La société du mépris. Vers une nouvelle Théorie critique*. Trad. O. Voirol, P. Rusch, A. Dupeyrix. Paris: Éditions La Découverte, 2006.

⁹ A. Kasperek, A. Cabała: *The Forgotten Slavism. A Sociological Study on the Depreciation of the Memory Concerning the Slavic Heritage in History Textbooks and Curricula in Secondary Schools*. „Kultura i Edukacja” / „Culture and Education” 2013, no. 5, s. 210.

¹⁰ Zob. M. Janion: *Niesamowita Słowiańszczyzna...*

nej, niemieszczącej się w poświeceniowej epistemologii. Sięgnęli do tej tradycji, adaptując charakterystyczną dla niej koncepcję natury, której immanentną cechą był boski pierwiastek.

Chciałbym zwrócić szczególną uwagę na to, że romantyczna koncepcja natury, wyrastająca z ezoterycznej tradycji, znalazła swoją kontynuację w dwudziestowiecznej kontrkulturze młodzieżowej, a następnie, głównie za sprawą młodzieżowej rewolty, stała się ważnym składnikiem ruchów ekologicznych. Uważam za bardzo atrakcyjną poznawczo tę perspektywę, w której poszukuje się związków między zachodnią tradycją ezoteryczną a kontrkulturowym oporem. Wouter J. Hanegraaff, słynny holenderski historyk idei ezoterycznych, traktuje zachodnią tradycję ezoteryczną wręcz jako tradycyjną zachodnią „kontrkulturę”¹¹. Ten kontrkulturowy trop w badaniach nad zachodnią tradycją ezoteryczną pojawia się i w innych pracach badaczy tradycji ezoterycznej, na przykład Frances Yates, Marcella Truzziego, Gilles’a Quispela czy Edwarda Tiryakiana¹². Tradycja ezoteryczna jest przez tych badaczy traktowana w opozycji zarówno do nauki, jak i do religii. Dziewiętnastowieczny romantyzm, o czym będę pisać w kolejnym rozdziale, sprzeciwia się i nauce, i religii. Podobnie dwudziestowieczna młodzieżowa kontrkultura. Opisywani przez Theodora Roszaka młodzi buntownicy XX wieku przypominają dziewiętnastowiecznych romantyków w swoim oporze wobec społeczeństwa technokratycznego, opartego na racjonalności, skuteczności i postępie¹³. Co jednak ważne, Roszak definiuje kontrkulturę młodzieżową jako zwrot w stronę mistyki, okultyzmu i magii¹⁴. Badacze tradycji ezoterycznej zwracają uwagę na przypisywanie dewiacyjnego statusu tej marginalizowanej, zwłaszcza w świecie poświeceniowym, tradycji. Tę marginalizowaną

¹¹ W.J. Hanegraaff: *The New Age Movement and the Esoteric Tradition*. In: *Gnosis and Hermeticism from Antiquity to Modern Times*. Eds. R. van den Broek, W.J. Hanegraaff. Albany, NY: State University of New York Press, 1998, s. 373.

¹² Zob. M. Truzzi: *Definition and Dimensions of the Occult. Towards a Sociological Perspective*. In: *On the Margin of the Visible. Sociology, the Esoteric, and the Occult*. Ed. E.A. Tiryakian. New York-London-Sydney-Toronto: John Wiley & Sons, 1974, s. 243-255; G. Quispel: *Gnosis and Culture*. In: *Gnostica, Judaica, Catholica. Collected Essays of Gilles Quispel*. Ed. J. van Oort. Leiden: Brill, 2008, s. 141-153; E.A. Tiryakian: *Toward the Sociology of Esoteric Culture*. In: *On the Margin of the Visible...*, s. 257-280; K. Granholm: *The Sociology of Esotericism*. In: *The Oxford Handbook of The Sociology of Religion*. Ed. P.B. Clarke. New York-Oxford: Oxford University Press, 2009, s. 783-798.

¹³ T. Roszak: *The Making of a Counter Culture. Reflections on the Technocratic Society & Its Youthful Oppositions*. London: Faber and Faber, 1973, s. 56.

¹⁴ Ibidem, s. 125.

przez dominujące instytucje społeczne rzeczywistość brytyjski socjolog Colin Campbell określił mianem *cultic milieu*¹⁵, czyli kulturowego undergroundu, obejmującego wszystkie dewiacyjne systemy wierzeń i praktyk¹⁶, a Tiryakian – marginesami widzialnego. Zdają sobie oczywiście sprawę z definicyjnych problemów związanych z samym terminem „ezoteryzm”, warto jednak zaznaczyć, że w socjologicznej perspektywie (w perspektywie socjologii wiedzy przede wszystkim) zachodni ezoteryzm obejmuje wiedzę odrzuconą (*rejected knowledge*¹⁷) przez dominujące instytucje społeczne. Wiedza ta zostaje usunięta na swoisty kulturowy śmietnik – Hanegraaff używa terminu *dustbin* (pojemnik na śmieci), Truzzi terminu *wastebasket* (kosz na śmieci) – na który wyrzuca się wiedzę uznaną za „nielegalną” przez najważniejsze instytucje legitymizujące ład społeczny.

Romantyczna kontrkultura, jej dwudziestowieczna ekspresja w postaci młodzieżowej rewolty, ale i zainspirowane romantycznymi ideami *environmentalist milieu* traktują jako kontrkulturowe środowiska, które stawiają opór wobec dyskursu pogardy (*le mépris*), wydobywając z kulturowego „podziemia” dewiacyjne idee i praktyki zepchnięte na margines kultury¹⁸. Można rzec, że reprezentanci tych środowisk występują w imieniu tego, co upośledzone, zdominowane, dysponując przy tym silnym arsenałem w ramach, przede wszystkim symbolicznego, oporu. Te trzy środowiska kontrkulturowe prezentują ten typ oporu, który Chela Sandoval określiła mianem supremacyjnej formy świadomości opozycyjnej (*consciousness-in-opposition*). Charakterystyczne dla tego rodzaju oporu jest poczucie własnej wyjątkowości, dającej, jak pisze Sandoval, poczucie dostępu do wyższego ewolucyjnego poziomu niż ten osiągnięty przez osoby dzierżące władzę¹⁹. Zwróciłbym jednak szczególną uwagę na ten fragment charakterystyki wymienionej formy świadomości, w którym Sandoval pisze o poczuciu członków podporządkowanej grupy, że są oni predestynowani do wznoszenia porządku społecznego na wyższy etyczny i moralny poziom. Reprezentanci grupy podporządkowanej wydają się przekonani, że udało im się osiągnąć nie tylko moralną wyższość, lecz także wyższe stadium psychicznej i spo-

¹⁵ C. Campbell: *The Cult, the Cultic Milieu and Secularization*. „A Sociological Yearbook of Religion in Britain” 1972, vol. 5, s. 122.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ W.J. Hanegraaff: *Western Esotericism. A Guide for the Perplexed*. London–New York: Bloomsbury, 2013, s. 13.

¹⁸ Na ten temat piszę więcej w: *Wolność spod znaku undergroundu. Duchowość (po)nowoczesna w perspektywie heremeneutyki kultury i socjologii religii*. Kraków: Zakład Wydawniczy „NOMOS”–Uniwersytet Śląski w Katowicach, 2012.

¹⁹ Ch. Sandoval: *Methodology of Oppressed*. Minneapolis–London: University of Minnesota Press, 2000, s. 57.

łecznej ewolucji²⁰. Ten wątek ewolucji jest wyraźnie obecny zarówno w romantyzmie, jak i w kontrkulturze młodzieżowej oraz ruchach ekologicznych (nie wszystkich oczywiście). W tych trzech przypadkach spotykamy się bez wątpienia z przekonaniem o wyższości moralnej postulowanego porządku.

W stronę „zielonego” romantyzmu

Wspomniałem o kontrkulturowym wymiarze romantyzmu, który polegał na jego opozycyjnym charakterze wobec nauki z jednej strony, a wobec religii – z drugiej. W czasie „romantycznego przesilenia”, „kiedy to rozchodziły się drogi wspólnego dziedzictwa – żywej prawdy ludzkiej i zimnych, obiektywnych praw nauk ścisłych”²¹, ważyły się też losy samej nauki. Na czym oprzeć jej pewność? Czy wyrugować wszelkie pozarozumowe sposoby docierania do badanej rzeczywistości? Czy rzeczywiste jest tylko to, co widzialne, tylko to, co można zmierzyć, zważyć, policzyć? Nieprawdą jest to, że romantycy (filozofowie, poeci, pisarze) przenieśli się w świat fantazji, porzucając świat „twardych faktów”. Imaginacja romantyczna, tak ważna w wiekach XVIII i XIX, nie jest tożsama z przeniesieniem się w świat pozorów i tworów wyobrażonych. O imaginacji jako organonie poznania pisali traktaty romantycy²². Johann Wolfgang Goethe i William Blake (w którego twórczości imaginacja, Urthona, odgrywa szczególną rolę) wyobrażali sobie naukę jako wspólne przedsięwzięcie Wyobraźni i Rozumu²³. O ile romantycy nie odrzucali wiedzy naukowej (wielu romantyków z uwagą śledziło najnowsze osiągnięcia naukowe, William Wordsworth znany jest na przykład ze swojej fascynacji wynikami badań Newtona), a raczej proponowali reinterpretację nauki, polegającą na uwzględnieniu alternatywnych wobec poznania rozumowego sposobów poznania, o tyle poświeceniowa epistemologia, abstrakcyjna i mechanicystyczna, odmawiała imaginacji miana jakiegokolwiek

²⁰ Ibidem.

²¹ J. S a d z i k: *Inne niebo, inna ziemia*. W: C. M i ł o s z: *Ziemia Ulro*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1982, s. 8-9.

²² Zob. S.T. C o l e r i d g e: *Biographia Literaria*. In: I d e m: *The Major Works*. Ed. H.J. J a c k s o n. Oxford-New York: Oxford University Press, 2008, s. 155-482; P.B. S h e l l e y: *A Defence of Poetry*. In: *The Selected Poetry & Prose of Shelley*. Footnotes and foreword B. W o o d c o c k. Ware, Hertfordshire: Wordsworth Editions Limited, 2002, s. 635-660.

²³ C. M i ł o s z: *Ziemia Ulro...*, s. 206.

statusu poznawczego. Romantyczny pluralizm poznania zaczynał ustępować miejsca poznawczemu monizmowi²⁴.

Kontrkulturowy opór okresu romantyzmu zwraca się przeciwko dominującym definicjom wiedzy wiarygodnej i poznania oraz przeciwko instytucjom życia religijnego. Za symbol tego monopolu, przeciwko któremu zwracał się romantyczny opór, uznać można bez wątpienia obraz *Newton* Williama Blake'a. Niesamowity świat metafor, symboli, który stworzył Blake, opiera się na systemie Zoa²⁵. Istota romantycznego przesilenia zawiera się w relacji Urizena (Rozum) i Urthona (Wyobraźnia). Blake w tej jednej Zoa (Urizen) pogodził roszczenia do wiarygodności zarówno nauki, jak i religii. Romantyzm legitymizował alternatywne formy poznania, bazując na zachodniej tradycji ezoterycznej. Wielu romantyków dobrze znało zachodnią twórczość ezoteryczną, w twórczości wielu można znaleźć ślady wpływu między innymi Paracelsusa, Jakuba Boehmego, a zwłaszcza Emanuela Swedenborga. Romantyzm legitymizował także wysoce zindywidualizowane poszukiwania duchowe, w których niebagatelną rolę odgrywa natura i wpisana w nią koncepcja immanentnego Boga. Romantyczna imaginacja, której romantycy nadawali tak wielkie znaczenie, pozwalała widzieć w naturze żywy organizm. Meyer H. Abrams, jeden z najoryginalniejszych, a zarazem najbardziej wpływowych badaczy romantyzmu, podkreślał, że absolutnie zasadnicze znaczenie romantycy przypisywali kategorii życia. Jak pisał, życie było traktowane przez nich jako najwyższe dobro, miara innych dóbr. Stąd brał się romantyczny witalizm, pochwała wszystkiego, co żyje, porusza się i rozwija się dzięki wewnętrznej energii, w opozycji do tego, co pozbawione życia, bierne i niezmiennie²⁶. A zatem romantycy głosili pochwałę życia, kwestionując poświeceniową koncepcję natury badanej jak martwy mechanizm, w którym obowiązują „zimne prawa” odkrywane przez nauki ścisłe. Maria Janion, w romantycznej koncepcji natury dostrzegając kontynuację, a zarazem rozwinięcie alchemicznej spekulacji, pisała: „przed romantyzmem natura istniała i – nie istniała zarazem [...]”. Jednak czegoś jej brakowało, co ujawniało się jedynie w filozofiach natury alchemików, Paracelsusa, Boehmego, tych, których nie wahamy się dziś nazwać prekursorami romantyzmu. To właśnie, co u nich już

²⁴ G. G u s d o r f: *Fondements du savoir romantique*. Paris: Payot, 1982, s. 193.

²⁵ Urthona odpowiada wyobraźni, Luvah – emocjom, Urizen – rozumowi, Tharmas – zmysłom. M. F o s t o w i c z: *Słownik*. W: *Wiersze i pisma Williama Blake'a*. Kraków: Miniatura, 2007, s. 297.

²⁶ M. H. A b r a m s: *Natural Supernaturalism. Tradition and Revolution in Romantic Literature*. New York-London: W.W. Norton & Company, 1973, s. 431.

było obecne, a co wspianiale rozwinęli romantycy, pozwala umieścić początek prawdziwej kariery natury dopiero w romantyzmie”²⁷.

Choć romantycy stawiali opór poświeceniowej epistemologii, nie jest prawdą, że sam romantyzm jest antynowoczesny. Skłaniałbym się raczej ku tezie, że romantycy poszukiwali „innej nowoczesności”²⁸, odrzucali natomiast ten model nowoczesności, który odseparował człowieka od jego własnego wnętrza, od innych ludzi oraz od świata przyrody²⁹. Przewyciężanie tej potrójnej alienacji towarzyszyło kolejnym falom romantycznego buntu. Dziewiętnastowieczni romantycy, reprezentanci młodzieżowej kontrkultury czy w końcu reprezentanci *environmentalist milieu* formułowali projekty utopii społecznych znośzących ową potrójną alienację. Myślę, że można tutaj mówić o propozycjach romantycznej psychologii, socjologii oraz teologii. Romantyczna psychologia, odkrywająca nieświadomość (nie ma wątpliwości, że Zygmunta Freuda pozostaje dłużnikiem romantyzmu), próbowała przywrócić człowiekowi jego własne wnętrze – Charles Taylor pisał o romantycznym radykalnym zwrocie nowoczesnej kultury w stronę subiektywizmu³⁰. Romantyczna socjologia, która swój wyraz znalazła między innymi w koncepcji *Gemeinschaft* Ferdinanda Tönniesa, była apologią wspólnoty, choć wspólnoty bynajmniej nie przednowoczesnej. Romantycy nie żyli iluzją wspólnoty sprzed rewolucji przemysłowej. Przypisywana im tęsknota za przeszłością, romantyczne odkrycie tego, co ludowe i nietknięte sztucznością wielkomięjskiej egzystencji, jest raczej tęsknotą za prostym, autentycznym życiem, które urzeczywistnił bodaj najbardziej, żyjąc samotnie przez dwa lata w Walden, Henry David Thoreau. Jeśli nowoczesność rozumieć jako pochwałę transgresji ego, to romantyzm jest jak najbardziej nowoczesny. Romantyczny ideał *Gemeinschaft* – przeciwstawiony *Gesellschaft* (nowoczesnemu, bezosobowemu życiu) – stanowił uosobienie wolnego dyskursu³¹, dopuszczającego, jak uzasadnił to Thoreau, tę formę oporu wobec państwa czy społeczeństwa, którą określamy mianem obywatelskiego nieposłu-

²⁷ M. J a n i o n: *Gorączka romantyczna*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1975, s. 248–249.

²⁸ Zob. A. B i e l i k - R o b s o n: *Inna nowoczesność. Pytania o współczesną formułę duchowości*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, 2000.

²⁹ Ch. T a y l o r: *Etyka autentyczności*. Przeł. A. P a w e l e c. Kraków-Warszawa: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak-Fundacja im. Stefana Batorego, 1996, s. 76.

³⁰ *Ibidem*, s. 28.

³¹ Zob. D. N. S h a l i n: *Romanticism and the Rise of Sociological Hermeneutics*. „Social Research” 1986, vol. 53, no. 1, s. 77–123.

szeństwa³². Romantyczny opór wobec *Gesellschaft*, wobec bezlitosnej maszyny bezosobowych procesów społecznych, znalazł swój wyraz w romantycznej apoteozie miłości, która stawiała się synonimem tego, co łączy.

Supremacyjna forma opozycyjnej (oporowej) świadomości romantyków żywiła się poczuciem rozpoznania dziejowej konieczności (czy to w wydaniu Hegla, czy Marksa, który mimo antyheglowskiej i antyromantycznej retoryki jest jak najbardziej romantyczny). Ewolucjonizm, który stanowi stare ezoteryczne przekonanie³³, został przejęty przez romantyków i znalazł swój wyraz w koncepcji Królestwa Parakleta (Trzeciego Królestwa). Ważnym elementem wędrówki Ducha przez karty historii stał się proces spirytualizacji natury. Trzeci typ alienacji, alienacji człowieka od natury, romantycy usuwali, proponując nową koncepcję natury, przesyconej świadomością i świętością, a zarazem pokazując – jak to uczynili na przykład angielscy romantycy (poeci z Krainy Jezior: William Wordsworth i Samuel Taylor Coleridge) – że świat jest oparty na relacjach współzależności, a ich negowanie musi zaprowadzić go na skraj katastrofy. „Zielony” romantyzm stanowił propozycję swoistej teologii, w której natura uzyskiwała status bóstwa, a sami romantycy kwestionowali oświeceniową koncepcję natury jako świata zawiadywanego przez mechaniczne i bezosobowe siły. Ta koncepcja natury, przejęta przez romantyków z tradycji ezoterycznej, ale zarazem zreinterpretowana w poświeceniowym świecie, będzie zapładniać kolejne pokolenia protagonistów kontrkultury kierujących się w życiu „potrzebą romantyczną”. James McKusick w swojej książce *Green Writing* nie wahał się stwierdzić, że angielscy poeci i amerykańscy transcendentaliści byli pierwszymi *par excellence* ekologicznymi twórcami, protoplastami współczesnej myśli ekologicznej. Jak pisał, Williama Wordswortha uznać można za ojca ekologii człowieka (*human ecology*)³⁴, Mary Shelley – za jedną z pierwszych ekofeministek³⁵, Ralpha Waldo Emersona – za pierwszego ekolingwistę³⁶, a Henry’ego Thoreau – za pierwszego amerykańskiego przedstawiciela „głębokiej ekologii” (*deep ecology*)³⁷. Ten ostatni wydaje się szczególnie popularny

³² Zob. H.D. Thoreau: *O obywatelskim nieposłuszeństwie*. Przeł. M. Bar-ski. Kraków: Vis à vis Etiuda, 2016.

³³ J. Iwersen: *The Epistemological Foundations of Esoteric Thought and Practice*. „Journal of Alternative Spiritualities and New Age Studies” 2007, no. 3, s. 14.

³⁴ J.C. McKusick: *Green Writing. Romanticism and Ecology*. New York: Palgrave–St. Martin’s Press, 2000, s. 70.

³⁵ Ibidem, s. 109.

³⁶ Ibidem, s. 124.

³⁷ Ibidem, s. 147.

w środowiskach ekologicznych, zapewne z racji swego wyjątkowego dzieła, którym okazało się *Walden, czyli życie w lesie*. Warto wspomnieć, że tak ważna dla *environmentalist milieu* postać jak John Muir³⁸ – współzałożyciel Sierra Club – uważał się za ucznia Emersona, na marginesie: autora eseju *Nature*³⁹.

Neoromantyzacja, czyli u źródeł dwudziestowiecznego ekozaczarowania

Istnieje bez wątplenia ciągłość między dziewiętnastowiecznym romantyzmem a dwudziestowieczną kontrkulturą romantyczną oraz ruchami ekologicznymi. To ciągłość inspiracji, idei, ale i postaw związanych z oporem. Z socjologicznej perspektywy ciągłość ta wydaje się elementem procesu, który za Christopherem Partridge'iem można określić mianem neoromantyzacji (*neo-Romanticization*)⁴⁰. Proces ten obejmował całe *spectrum* zjawisk (Partridge pisze między innymi o ekozaczarowaniu, New Age czy ekopoganizmie). Jeden z charakterystycznych rysów neoromantyzacji stanowił bez wątplenia zwrot w stronę natury, jej sakralizacja, popularyzacja ekoduchowości. Daniel Yankelovitch, komentując ten zwrot, pisał na początku lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku o „nowym naturalizmie”⁴¹. Kontrkulturowa, *par excellence* romantyczna, hipisowska pochwała natury stanowiła inspirację dla pojawienia się w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku licznych ruchów ekologicznych. Przynajmniej dla części z nich ten ekologiczny zwrot oznaczał sakralizację przyrody⁴². Yankelovitch pisał o trzech tematach nowego naturalizmu: 1) położenie akcentu na wspólnotę, 2) antyintelektualizm, 3) poszukiwanie *sacrum* w przyrodzie. Wszystkie te tematy były obecne w dziewiętnastowiecznym romantyzmie. Chciałbym jednak zwrócić uwagę na zwyczajowo z romantyzmem kojarzony antyintelektualizm. Ten antyintelektualizm jest w pewnej mierze całkiem pozorny, a wziął się z utożsamienia oświeceniowego dziedzictwa, któremu opór stawiali romantycy, z rozumem i nauką, której przeciwstawiono romantyczną wyobraźnię.

³⁸ McKusick poświęca Murowi jeden z rozdziałów swojej książki.

³⁹ R.W. Emerson: *Nature*. London: Penguin Books, 2008.

⁴⁰ Zob. Ch. Partridge: *The Re-Enchantment of the West. Alternative Spiritualities, Sacralization, Popular Culture, and Occulture*. Vol. 1-2. London-New York: T&T Clark International, 2004-2005.

⁴¹ D. Yankelovich: *The New Naturalism*. „The Saturday Review”, 1st April 1972, s. 32-37.

⁴² Ibidem, s. 35.

W rzeczywistości wielu z romantycznych twórców pisało pełne intelektualnego sznytu traktaty, na przykład poświęcone wyobraźni i jej roli w poznaniu. To, co łączy romantyczny, młodzieżowy oraz ekologiczny opór, to bez wątpienia fakt, że opór ten był stymulowany przez najbardziej skłonne do wyrażania oporu środowiska: młodzież oraz intelektualistów⁴³. Kategorię intelektualistów należałoby tutaj zresztą rozumieć nieco szerzej i włączyć do niej tak ważnych dla romantyzmu czy młodzieżowej kontrkultury reprezentantów bohemy artystycznej. Istotne jest wszak to, że pierwszy garnitur romantycznej bohemy oraz młodzieżowej kontrkultury (może w nieco mniejszym stopniu także ekologicznych ruchów) stanowili dobrze wykształceni reprezentanci uprzywilejowanych środowisk społecznych, występujących w imieniu słabszych, pokrzywdzonych, także w imieniu tych form życia, które nie mogą występować w swoim imieniu: zwierząt, roślin, rzek, gór itd.

Meyer Abrams sedno romantyzmu dostrzegał – o czym już pisałem – w pochwalie witalizmu, w apologii życia. Ta sama wartość – pochwała życia – leży bez wątpienia u podłoża ruchów ekologicznych. Słynna w tych środowiskach, postawiona przez Jamesa Lovelocka i Lynna Margulisa, hipoteza Gai stanowi punkt podparcia walki wielu współczesnych protagonistów o ochronę środowiska. Hipoteza Gai stanowi, że Ziemia jest żywym systemem współzależności, żywym organizmem, a nie mechanizmem pozbawionym witalności. Hipoteza ta zakłada także obecność świadomego pierwiastka w tym, co nauka, wywodząca się z oświeceniowej tradycji, uznała za martwe. Trudno nie zauważyć tutaj romantycznej inspiracji. Kategoria życia leży u podłoża *deep ecology*. Arne Næss, George Sessions – bodaj najsłynniejsi reprezentanci *deep ecology* – głoszą metafizyczny holizm, solidarność wszystkich form życia⁴⁴. W pewnej mierze reprezentanci *deep ecology* ustawili się w opozycji do świata zachodniej nauki i techniki, jak dziewiętnastowieczni romantycy wobec oświeceniowego dziedzictwa. Ten opór wobec mechanicznej wizji świata ma zresztą swoją ideową ciągłość. Sessions dostrzega ją między innymi w działalności Johna Muira (ucznia Emersona). Obok George’a Santayany uznaje Muira za tego myśliciela, który na początku XX wieku rozwijał ekocentryczną

⁴³ Ewa Bielska, odwołując się do koncepcji Herberta Marcusego, wymienia trzy najbardziej podatne na działania oporowe kategorie: młodzież, intelektualistów oraz reprezentantów tych mniejszości, które doznają dyskryminacji. E. B i e l s k a: *Koncepcje oporu we współczesnych naukach społecznych...*, s. 47.

⁴⁴ Zob. A. N æ s s: *The Deep Ecological Movement. Some Philosophical Aspects*. „Philosophical Inquiry” 1986, vol. 8 (1/2).

filozofię oraz propagował nowy ekologiczny styl życia⁴⁵. Ekologiczna perspektywa była rozwijana po pierwszej wojnie światowej między innymi przez D.H. Lawrence'a czy Aldousa Huxleya, kontynuowana następnie przez Alana Watts, Gary'ego Snydera czy Edwarda Abbeya. Radykalni ekologowie lat sześćdziesiątych XX wieku ulegali wyraznej fascynacji ekologicznymi ideami rozwijanymi przez Thoreau, Muira, Huxleya, Watts, czy Snydera⁴⁶. Wymienieni myśliciele przygotowali – pisze Sessions w podsumowaniu – grunt pod Erę Ekologii (*Age of Ecology*), a zarazem pogłębili ekologiczną perspektywę, której towarzyszyła krytyka antropocentryzmu.

Environmentalist milieu to bardzo zróżnicowany konglomerat ruchów, środowisk czy organizacji. Obejmuje między innymi myślenie w duchu *deep ecology*, a także Greenpeace, Sea Shepherd Conservation Society czy Sierra Club. Zaliczyłbym także do *environmentalist milieu* ruch dobrowolnej prostoty (*voluntary simplicity movement*), w którego sercu – jak pisała Mary Grigsby – leży ekologiczna etyka, podbudowana przekonaniem, że wszystkie rzeczy istniejące w kosmosie funkcjonują w niezależnych relacjach, a ludzie są odpowiedzialni za kształtowanie przyszłości Ziemi⁴⁷. Duane Elgin, jeden z nestorów ruchu dobrowolnej prostoty, wpisuje jego idee w koncepcję żywego wszechświata, przyjmując w swoich rozważaniach hipotezę Gai. Buduje koncepcję żywego, przenikniętego świadomością i duchowością wszechświata. Dążenie do tego, co niematerialne, Elgin podbudowuje ontologiczną koncepcją żyjącego wszechświata, a wybór między konsumpcjonizmem i świadomą prostotą umieszcza w perspektywie sporu między koncepcją *Dead Universe* i *Living Universe*. Przeciwwstawienie sobie tych dwóch form wszechświata koreluje z romantycznym przeciwstawieniem świata organicznego światu mechaniczycznemu, a perspektywa życia w *Living Universe* wiąże się z minimalizowaniem nadmiaru materialnych rzeczy oraz pomnażaniem niematerialnych bogactw: relacji z ludźmi, troski o wspólnotę, twórczej ekspresji⁴⁸. *Living Universe* oraz dobrowolna prostota stanowią antidotum na potrójną alienację człowieka nowoczesnego. Prostota zaś stanowi sedno „potrzeby romantycznej”.

⁴⁵ G. Sessions: *The Deep Ecology Movement. A Review*. „Environmental Review” 1987, vol. 11, no. 2, s. 108.

⁴⁶ Ibidem, s. 109.

⁴⁷ M. Grigsby: *Buying Time and Getting By. The Voluntary Simplicity Movement*. Albany, NY: State University of New York Press, 2004, s. 26.

⁴⁸ D. Elgin: *The Living Universe. Where Are We? Who Are We? Where Are We Going?* San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc., 2009, s. 13–14.

Zakończenie

Z ekologicznym oporem chyba najczęściej kojarzy nam się bierny opór przywiązujących się do drzew ekologów, protestujących przeciwko wycince drzew, przeciwko ingerencji w delikatny świat natury. Jest to oczywiście pewna forma oporu, choć nie taki typ oporu chciałem uczynić przedmiotem refleksji. Nie wszyscy ekologowie czytają Thoreau, nie wszyscy czytają Næss. To oczywiste. Nie wszyscy ekologowie widzą w naturze obecność *sacrum*. Nie wszyscy, obcując z naturą, doświadczają tego, co odnosi się do spraw „ostatecznej troski” (*ultimate concern*)⁴⁹. Nie dla wszystkich ekologów świat jest świątynią. John P. Bartkowski i W. Scott Swearingen pokazali proces sakralizacji przestrzeni miejskiej w środowisku ekologów w Austin w Teksasie; zrekonstruowali przy tym proces sakralizacji tej przestrzeni oraz sakralizacji wspólnoty zamieszkującej tę przestrzeń⁵⁰. Sakralizacja przestrzeni, w tym wypadku Barton Springs, została przez autorów potraktowana jako symbol odsyłający do supernaturalnej rzeczywistości. Nie zawsze spotykamy się z taką wiarą. W artykule chciałem zwrócić uwagę na ciągłość idei organicyzmu oraz na kontynuację romantycznej idei natury w ruchach ekologicznych (inspirowanych tą ideą). Starłem się tę kontynuację ukazać w powiązaniu z problematyką kontrkulturowego oporu i wskazać na ciągłość pewnego typu oporowej świadomości.

W zakończeniu chciałbym odwołać się do artykułu, który opublikowałem na łamach „Chowanny” w 2016 roku. Podjąłem wówczas problem prezentowania relacji natura – kultura podczas zajęć socjologicznych realizowanych ze studentami pedagogiki: postulowałem „poszerzenie problematyki socjologicznej w programach kształcenia z zakresu socjologii na studiach pedagogicznych o ekologiczne ruchy oporu, traktowane jednak w perspektywie nadawania relacji natura – kultura bardziej duchowego czy *quasi-religijnego* (*implicit religion*) charakteru”⁵¹. Także tym artykułem chciałem w jakiejś mierze przyczynić się do realizacji zgłoszonego wtedy postulatu.

⁴⁹ J.P. Bartkowski, W.S. Swearingen: *God Meets Gaia in Austin. A Case Study of Environmentalism as Implicit Religion*. „Review of Religious Research” 1997, vol. 38, no. 4, s. 309.

⁵⁰ Ibidem, s. 316.

⁵¹ A. Kasperek: *Relacja natura – kultura w socjologicznych treściach kształcenia (na przykładzie studiów pedagogicznych)*. „Chowanna” 2016, T. 47 (2), s. 93.

Bibliografia

- Abrams M.H.: *Natural Supernaturalism. Tradition and Revolution in Romantic Literature*. New York-London: W.W. Norton & Company, 1973.
- Bartkowski J.P., Swearingen W.S.: *God Meets Gaia in Austin. A Case Study of Environmentalism as Implicit Religion*. „Review of Religious Research” 1997, vol. 38, no. 4.
- Bielik-Robson A.: *Inna nowoczesność. Pytania o współczesną formułę duchowości*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, 2000.
- Bielska E.: *Koncepcje oporu we współczesnych naukach społecznych. Główne problemy, pojęcia, rozstrzygnięcia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.
- Campbell C.: *The Cult, the Cultic Milieu and Secularization*. „A Sociological Yearbook of Religion in Britain” 1972, vol. 5.
- Coleridge S.T.: *Biographia Literaria*. In: *Idem: The Major Works*. Ed. H.J. Jackson. Oxford-New York: Oxford University Press, 2008.
- Elgin D.: *The Living Universe. Where Are We? Who Are We? Where Are We Going?* San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc., 2009.
- Emerson R.W.: *Nature*. London: Penguin Books, 2008.
- Fostowicz M.: *Słownik. W: Wiersze i pisma Williama Blake’a*. Kraków: Miniatura, 2007.
- Granhölm K.: *The Sociology of Esotericism*. In: *The Oxford Handbook of The Sociology of Religion*. Ed. P.B. Clarke. New York-Oxford: Oxford University Press, 2009.
- Grigsby M.: *Buying Time and Getting By. The Voluntary Simplicity Movement*. Albany, NY: State University of New York Press, 2004.
- Gusdorf G.: *Fondements du savoir romantique*. Paris: Payot, 1982.
- Hanegraaff W.J.: *The New Age Movement and the Esoteric Tradition*. In: *Gnosis and Hermeticism from Antiquity to Modern Times*. Eds. R. van den Broek, W.J. Hanegraaff. Albany, NY: State University of New York Press, 1998.
- Hanegraaff W.J.: *Western Esotericism. A Guide for the Perplexed*. London-New York: Bloomsbury, 2013.
- Honneth A.: *La société du mépris. Vers une nouvelle Théorie critique*. Trad. O. Voirol, P. Rusch, A. Dupeyrix. Paris: Éditions La Découverte, 2006.
- Iwerson J.: *The Epistemological Foundations of Esoteric Thought and Practice*. „Journal of Alternative Spiritualities and New Age Studies” 2007, no. 3.
- Janion M.: *Gorączka romantyczna*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1975.

- Janion M.: *Niesamowita Słowiańszczyzna. Fantazmaty literatury*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2006.
- Janion M., Żmigrodzka M.: *Romantyzm i egzystencja: fragmenty niedokończonego dzieła*. Gdańsk: Słowo/obraz terytoria, 2004.
- Kasperek A.: *Relacja natura – kultura w socjologicznych treściach kształcenia (na przykładzie studiów pedagogicznych)*. „Chowanna” 2016, T. 2 (47).
- Kasperek A.: *Wolność spod znaku undergroundu. Duchowość (po)nowoczesna w perspektywie hermeneutyki kultury i socjologii religii*. Kraków: Zakład Wydawniczy „NOMOS”-Uniwersytet Śląski w Katowicach, 2012.
- Kasperek A., Cabała A.: *The Forgotten Slavism. A Sociological Study on the Depreciation of the Memory Concerning the Slavic Heritage in History Textbooks and Curricula in Secondary Schools*. „Kultura i Edukacja” / „Culture and Education” 2013, no. 5.
- Maintenay A.: *Environmentalism as Religion. A Fruitful Concept? A Roundtable Discussion*. „Studies in Religion / Sciences Religieuses” 2013, vol. 42. DOI: 10: 1177/0008429813488340
- McKusick J.C.: *Green Writing. Romanticism and Ecology*. New York: Palgrave-St. Martin's Press, 2000.
- Meyer P.: *Historia sztuki europejskiej. Od renesansu po czasy współczesne*. T. 2. Warszawa: PWN, 1973.
- Miłosz C.: *Ziemia Ulro. Przedmowa J. Sadzik*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1982.
- Næss A.: *The Deep Ecological Movement. Some Philosophical Aspects*. „Philosophical Inquiry” 1986, vol. 8 (1/2).
- Partridge Ch.: *The Re-Enchantment of the West. Alternative Spiritualities, Sacralization, Popular Culture, and Occulture*. Vol. 1-2. London-New York: T&T Clark International, 2004-2005.
- Quispel G.: *Gnosis and Culture*. In: *Gnostica, Judaica, Catholica. Collected Essays of Gilles Quispel*. Ed. J. van Oort. Leiden: Brill, 2008.
- Roszak T.: *The Making of a Counter Culture. Reflections on the Technocratic Society & Its Youthful Oppositions*. London: Faber and Faber, 1973.
- Sandoval Ch.: *Methodology of Oppressed*. Minneapolis-London: University of Minnesota Press, 2000.
- Sayre R., Löwy M.: *Romanticism and Capitalism*. In: *A Companion to European Romanticism*. Ed. M. Ferber. Oxford: Blackwell Publishing, 2005.
- Sessions G.: *The Deep Ecology Movement. A Review*. „Environmental Review” 1987, vol. 11, no. 2.
- Shalin D.N.: *Romanticism and the Rise of Sociological Hermeneutics*. „Social Research” 1986, vol. 53, no. 1.

- Shelley P.B.: *A Defence of Poetry*. In: *The Selected Poetry & Prose of Shelley*. Footnotes and foreword B. Woodcock. Ware, Hertfordshire: Wordsworth Editions Limited, 2002.
- Taylor Ch.: *Etyka autentyczności*. Przeł. A. Pawelec. Kraków-Warszawa: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak-Fundacja im. Stefana Batorego, 1996.
- Thoreau H.D.: *O obywatelskim nieposłuszeństwie*. Przeł. M. Barski. Kraków: Vis à vis Etiuda, 2016.
- Tiryakian E.A.: *Toward the Sociology of Esoteric Culture*. In: *On the Margin of the Visible. Sociology, the Esoteric, and the Occult*. Ed. E.A. Tiryakian. New York-London-Sydney-Toronto: John Wiley & Sons, 1974.
- Truzzi M.: *Definition and Dimensions of the Occult. Towards a Sociological Perspective*. In: *On the Margin of the Visible. Sociology, the Esoteric, and the Occult*. Ed. E.A. Tiryakian. New York-London-Sydney-Toronto: John Wiley & Sons, 1974.
- Yankelovich D.: *The New Naturalism*. „The Saturday Review”, 1st April 1972.

Andrzej Kasperek

Green Romanticism, Counterculture and Ecology A Few Remarks on the Romantic Inspirations of Ecological Resistance

Summary: In the article, a broad understanding of counterculture and countercultural resistance is proposed. The author suggests broadening the analyses of countercultural resistance with Romantic resistance and with ecological resistance movements. At the same time, he pays due attention in his analyses to the significance and manifestation of the “Romantic need.” The importance of the idea of nature is also emphasized – the idea which, in the author’s opinion, was taken over by Romantics from the esoteric tradition, only to be subsequently reinterpreted and continued in the 20th-century youth counterculture and in environmentalist milieu/environmentalist circles.

Key words: counterculture, resistance, Romanticism, ecological movements, environmentalist milieu

Andrzej Kasperek

Grüne Romantik, Gegenkultur und Ökologie Ein paar Bemerkungen zu romantischen Inspirationen für ökologischen Widerstand

Zusammenfassung: Der Beitrag handelt von Gegenkultur und gegenkulturellem Widerstand im weiten Verständnis der Wörter. Der Verfasser schlägt

vor, die Untersuchung des gegenkulturellen Widerstands um den romantischen Widerstand und ökologische Widerstandsbewegungen zu erweitern. Bei seinen Analysen betont er die Bedeutung des Vorhandenseins und der Bekundung vom „romantischen Bedürfnis“. In dem Beitrag wird die Rolle der Naturidee hervorgehoben, die – so der Verfasser – von den Romantikern aus esoterischer Tradition übernommen und neuinterpretiert ihre Fortsetzung in jugendlicher Gegenkultur und in *Environmentalist milieu* fand.

Schlüsselwörter: Gegenkultur, Widerstand, Romantik, ökologische Bewegungen, *environmentalist milieu*



Ewa Jarosz

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Obywatelskość dziecka – wyboista droga emancypacji w warunkach oporu dorosłych*

Wprowadzenie – „zapalenie latarni” na drodze ku obywatelskości dzieci

Ważność i pozycja społeczna dziecka oraz przyznawany mu zakres autonomii przedstawiały się w różny sposób w poszczególnych epokach i kulturach świata¹. Od czasu postawienia w latach sześćdziesiątych XX wieku przez Philippe’a Arièsa tezy, iż dzieciństwo jest konstruktem społeczno-kulturowym², rozważania nad dzieckiem i dzieciństwem, prowadzone przez badaczy różnych dyscyplin, jako podstawowy paradygmat uwarunkowań dzieciństwa przyjmują czas i przestrzeń³. W rezultatach prowadzonych studiów dość zgodnie

* W artykule odwołuję się częściowo do tez zawartych w innych moich publikacjach: *Społeczna podmiotowość dziecka – rozwój koncepcji obywatelstwa dzieci*. „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 2014, nr 23, s. 11-24; *Partycypacja dzieci a rozwój zaangażowania obywatelskiego*. „Pedagogika Społeczna” 2016, nr 2 (60).

¹ E. J a r o s z: *Ochrona dzieci przed krzywdzeniem – perspektywa globalna i lokalna*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2008; M. S z c z e p s k a - P u s t k o w s k a: *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*. Kraków: Impuls, 2011.

² P. A r i è s: *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*. Przekł. M. O c h a b. Gdańsk: Wydawnictwo Marabut, 1995.

³ M. J. K e h i l y: *Zrozumieć dzieciństwo: wprowadzenie w kluczowe tematy i zagadnienia*. W: *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Oprac. M. J. K e h i l y. Przekł. M. K o ś c i e l n i a k. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2008, s. 23.

wskazuje się, że sposób, w jaki spostrzega się rolę dziecka, i to, jak wyglądają społeczne przekonania na temat dziecka, kim ono jest i na co mu „można pozwolić”, są produktami procesów nadawania znaczeń uwarunkowanych kulturowo⁴. Na tej podstawie uznaje się, że to przede wszystkim w danej kulturze i panujących stosunkach społecznych, ale też w stosunkach ekonomiczno-demograficznych tkwią zasadnicze ramy konstruowania wizji dziecka oraz warunków jego egzystencji i rozwoju. Studia nad dzieciństwem ukazują, jak w różnych czasach i kulturach oraz częściach świata zmieniała się wartość dziecka, jego ważność i pozycja społeczna, jak zmieniał się – wraz ze zmianami rzeczywistości społeczno-wychowawczej – obszar autonomii vs. zależności dziecka i jego podporządkowania dorosłym; przy czym wskazuje się na wyraźną dominację w przeszłości relacji podporządkowania dziecka dorosłemu, nierzadko podporządkowania bezwzględnego⁵. W badaniach podaje się również, że zasadniczo to funkcjonujący w danym czasie obraz dziecka i jego możliwości stanowił pierwotne podłoże charakteru relacji dziecko – dorosły⁶, a obraz ten opierał się na paradygmacie niedoskonałości dziecka, niepełnego jego człowieczeństwa, niedojrzałości do życia społecznego. Uznawano między innymi, jak pisał Ariès, że dziecko wymaga „swoistej kwarentanny zanim pozwoli mu się wejść między dorosłych”⁷. Najczęściej jednak ten czas przygotowania do człowieczeństwa przybierał postać

⁴ *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Eds. A. James, A. Proust. London-Washington, D.C.: Falmer Press, 1997, s. 7 i nast.; W.A. Corsaro: *The Sociology of Childhood*. 2nd ed. Thousand Oaks: Pine Forge Press, 2005, s. 3 i nast.; A. James, A.L. James: *Constructing Childhood. Theory, Policy and Social Practice*. Basingstoke-New York: Palgrave Macmillan, 2004, s. 12 i nast.; P. Ariès: *Historia dzieciństwa...*; oraz: W. Stainton Rogers: *Promocja lepszego dzieciństwa: konstrukcje troski o dziecko*. W: *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Ed. M.J. Kehily. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2008, s. 174.

⁵ Szerzej na temat wizji i sytuacji dziecka w różnych czasach i kulturach zob. E. Jarosz: *Ochrona dzieci przed krzywdzeniem...*, s. 62–66 i nast. Zob. też: M. Szczep ska - Pustkowska: *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia...*

⁶ Według poglądów niektórych badaczy, dziecko „dostrzeżono” dopiero w końcu XVI wieku, choć niektórzy podkreślają „istnienie” dziecka także w czasach starożytnych. Duża część badaczy wskazuje średniowiecze jako czas, w którym dzieci były niewidoczne, podczas gdy inni tę tezę podważają. Krótką rekonstrukcję tego dyskursu w badaniach nad dzieckiem i dzieciństwem pokazała między innymi M. Szczep ska - Pustkowska: *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia...*, s. 35–40.

⁷ P. Ariès: *Historia dzieciństwa...*, s. 236.

specjalnej tresury dziecka, w której korzystano z mniej lub bardziej restrykcyjnych praktyk socjalizacyjnych i wychowawczych⁸.

Dopiero wiek XIX zasadniczo zmienił nie tylko sytuację dzieci pod względem warunków ich życia, lecz także charakter relacji opiekuńczych, społecznych i wychowawczych. Wówczas to zaczęto powszechniej dostrzegać dziecko jako istotę wymagającą specjalnej opieki i wsparcia, odpowiednich warunków rozwoju oraz odpowiedniego postępowania. Pojawił się obraz dziecka jako jednostki wrażliwej na doświadczanie krzywdy, obraz dziecka „kruchego”, wymagającego specjalnej ochrony i warunków rozwoju. Pedagodzy i myśliciele podkreślali ważność i wartość dziecka, konieczność odpowiedniego zaspokajania jego potrzeb i stosowania odpowiednich zabiegów wychowawczych. Potrzeba podejmowania odpowiednich działań wychowawczych korelowała z ogólną ideą organizacji społeczeństw i wysoko cenionymi wartościami, takimi jak zdyscyplinowanie, posłuszeństwo i ład społeczny. Pojawiały się poradniki pedagogiczne oraz artykuły w prasie pełne wskazań i zaleceń dla rodziców oraz wychowawców na temat skutecznych środków oddziaływania na dzieci. Wśród wskazań silnie eksponowano konieczność edukowania dzieci; zachęcano rodziców do posyłania dzieci do szkół. W tym czasie dynamicznie rozwijało się masowe szkolnictwo, co jednak – zdaniem badaczy – należy wiązać nie tyle z dostrzeganiem potrzeby edukacji w perspektywie indywidualnych korzyści rozwojowych dziecka, ile przede wszystkim z interesem publicznym i potrzebami społecznymi, w tym potrzebą zapewnienia państwu kontroli politycznej nad obywatelami⁹.

Randall Collins dobitnie podkreśla, że upowszechniana w XIX wieku edukacja spełniała przede wszystkim funkcję socjalizująco-kontrolną¹⁰. Zadaniem szkoły było kształtowanie przyszłych obywateli, wyposażanie dzieci w podstawowe kompetencje umożliwiające późniejszym dorosłym podporządkowanie się wymogom ładu społecznego i społecznej dyscypliny – bycie „dobrym” obywatelem.

⁸ Zob. G. Z e n z: *Kindesmißhandlung und Kindesrechte*. Frankfurt am Main: Surkamp, 1979.

⁹ B. M i l n e: *The History and Theory of Children's Citizenship in Contemporary Societies*. Dordrecht: Springer, 2013, s. 121–122.

¹⁰ R. C o l l i n s: *Some Comparative Principles of Educational Stratification*. „Harvard Educational Review” 1977, vol. 7. Por. P. S. F a s s: *A Historical Context for the United Nations Convention on the Rights of the Child*. „The Annals of the American Academy of Political and Social Science” 2011, vol. 633: *The Child as Citizen*.

Jak widać, w tej dyskusji wokół konieczności zapewnienia dzieciom edukacji pojawia się po raz pierwszy wyrazisty temat obywatelskości dzieci, a dokładniej rzecz ujmując: spostrzeganie dzieci jako kandydatów na obywateli, jako przyszłych obywateli, przyszłych członków społeczeństwa, których poprzez odpowiednią edukację należy do obywatelstwa i uczestniczenia w społeczeństwie przygotować. Motyw obywatelstwa dzieci – jako potencjalnego, przyszłego – pojawił się więc w kontekście rozwijania się w końcu XIX wieku nowych stosunków społecznych rozkwitających na tle procesów dziewiętnastowiecznej industrializacji i urbanizacji, ale także na tle rozwoju idei obywatelskości i praworządności społeczeństwa, w których upatrywano jego zasadnicze elementy konstrukcyjne.

Owe głosy nawołujące do spojrzenia na dziecko w kategoriach indywidualistycznych i traktowania go z troskliwością i szacunkiem¹¹ były na początku XX wieku nieliczne. Dziecko widziane było wówczas przede wszystkim jako jednostka „niegotowa” do udziału w społeczeństwie, jako osobnik niedojrzały do uczestnictwa społecznego, jako przedmiot oddziaływań socjalizacyjnych, „materiał do urobienia”, kandydat na uczestnika życia społecznego. Bez wątpienia szczególnie zaznaczył się tu wpływ dynamicznie rozwijającej się psychologii rozwojowej oraz określonych dominujących wówczas stanowisk socjologicznych – poglądów Herberta Spencera, Emila Durkheima, a potem Floriana Znanieckiego, którzy lokowali dziecko na pozycji przedmiotu oddziaływań przygotowujących je do wejścia w społeczeństwo¹². W konsekwencji we wskazaniach pedagogicznych szczególnym uznaniem obdarzono wartości takie jak posłuszeństwo, podporządkowanie, uległość. Dzieci miały być „dobrze wychowane”, co oznaczało, że mają być zdyscyplinowane i podporządkowane woli dorosłych oraz przestrzegać określonych „manier” społecznych. Prezentowanie własnego zdania, akcentowanie przez dziecko swojej opinii czy próby samodzielnego oddziaływania i chęć decydowania o sobie potępiano co najmniej jako wyrazy krnąbrności, buntu, bezczelności, wobec których należało stosować radykalne środki dyscyplinujące¹³.

¹¹ Zob. E. Key: *Stulecie dziecka*. Przekł. I. Moszczeńska. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2005.

¹² M. Szczepłowska-Pustkowska: *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia...*, s. 42.

¹³ Szczegółowy obraz tzw. czarnej pedagogiki XIX i początków XX wieku ukazała w swoich książkach Alice Miller. Zob. np. A. Miller: *Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii*. Przekł. B. Przybyłowska. Poznań: Media Rodzina, 1999.

W takiej atmosferze pedagogicznej i społecznej, w której dominowała wizja dziecka „jeszcze nie człowieka” lub co najmniej niepełnego człowieka, dziecka „materiału do urobienia”, przedmiotu zabiegów wychowawczych, pojawiła się Janusza Korczaka narracja o dziecku. Pedagog w niemal rewolucyjny sposób pokazał dziecko „już człowieka”, jednostkę, której należy się szacunek, osobę, którą należy traktować poważnie, której należy wysłuchiwać. Korczak mówił o obywatelskości dzieci, ale zupełnie inaczej niż robiono to w otaczającej go wówczas rzeczywistości społecznej. Nazywał dziecko „już obywatelem”, „współ-obywatelem”. Odwołując się do prawa naturalnego, mówił o należnym dzieciom szacunku, o konieczności poważnego i sprawiedliwego traktowania spraw dziecka, poważnego traktowania opinii oraz woli dziecka, szacunku dla wypowiedzi dziecka, dla jego zdania i ocen zarówno swoich, jak i cudzych spraw. Podkreślał, że podstawowym wskazaniem pedagogicznym jest uważne wysłuchiwanie dziecka, docenianie jego zdania i opinii oraz umożliwienie dziecku decydowania. Korczakowski obraz dziecka jako człowieka, zdolnego do dokonywania konstruktywnych wyborów i współdecydowania o rzeczywistości, stanowił fundament tworzonej przez tego wychowawcę na piśmie i realizowanej w praktyce pedagogiki. Ten właśnie wątek pedagogicznej myśli Janusza Korczaka ma szczególne znaczenie dla współczesnej koncepcji uznania głosu dziecka, partycypacji społecznej dzieci – dziecięcego obywatelstwa. Korczakowskie zasady oznaczały uznanie pełnego człowieczeństwa dziecka, poszanowanie dziecka, jego woli i decyzji oraz jego działania, w tym uznanie samozarządzania dzieci. W gruncie rzeczy doszedł więc Korczak do pojęcia obywatelstwa dziecka w tym sensie, w jakim termin ten rozumiany jest dzisiaj. Ostatecznie wprost mówił o obywatelskości dzieci i używał określenia „obywatel” w charakterystyce dziecka, jak w sentencji: „Dziecko – już mieszkaniec, obywatel i już człowiek. Nie dopiero będzie, a już”¹⁴. Dla Korczaka dziecko było „już obywatelem”, a nie obywatelem przyszłości, już uprawnionym do decydowania, a nie biernym odbiorcą decyzji dorosłych, już oceniającym, a nie tylko ocenianym. To skierowane przez pedagoga światło obywatelskości na dzieci jest spostrzegane jako zaczyn idei partycypacji społecznej dzieci wyrażonej ostatecznie w Konwencji o prawach dziecka w 1989 roku¹⁵. Współczesna idea obywatelskości dzieci wyrosła

¹⁴ J. Korczak: *Wstęp. W: Zakład wychowawczy „Nasz Dom”. Szkic informacyjny.* Oprac. M. Rogowska-Falska. Ze słowem wstępnym J. Korczaka. Warszawa: nakładem Towarzystwa „Nasz Dom”, 1928, s. 3.

¹⁵ Zob. np. B. Milne: *The History and Theory of Children's Citizenship...*, s. 235; Idem: *From Chattels to Citizens? Eighty Years of Englantyne Jebb's Legacy to Children and Beyond.* In: *Children and Citizenship.* Eds. A. Invernizzi,

na Korczakowskim ujęciu dziecka i jego obywatelstwa, które oznaczało udział dziecka w życiu społecznym i korzystanie przez dziecko w pełni z praw na mocy przynależności do wspólnoty¹⁶.

Obywatelstwo dzieci – wytyczanie szlaku

Od lat siedemdziesiątych XX wieku dokonywało się repozycjonowanie statusu dziecka w społeczeństwie, przełamano paradygmat spostrzegania i analizowania dziecka jako pasywnego produktu praktyk wychowawczych i socjalizacyjnych¹⁷. W latach dziewięćdziesiątych pisano już wyraźnie o „nowym dziecku”, „nowym dzieciństwie”, które to pojęcia w znaczący sposób eksponowały wymiary pozycji i funkcjonowania dziecka i dzieci w kategoriach partycypacji społecznej i obywatelstwa. Po pierwsze, krytyce poddano zakorzeniony w świadomości społecznej obraz dziecka jako niezdolnego do odpowiedzialności, aktywności społecznej i podejmowania decyzji społecznych, a także do działania społecznego oraz przełamano społeczno-kulturową lokalizację dziecka na pozycji biernego przedmiotu oddziaływań wychowawczych i socjalizacyjnych dorosłych. W ujęciach teoretycznych dotyczących dziecka i dzieciństwa wyraźną przewagę nad ujęciem biologicznym, kognitywno-rozwojowym i socjalizacyjnym dzieciństwa zdobył model ekologiczny Bronfenbrennera ukazujący wielość i ekwipotencjalność wpływu różnych czynników środowiskowych, działających na różnych poziomach¹⁸. W swoistym manifestie nowego dzieciństwa Allison James i Alan Prout w roku 1990 wskazali między innymi na elementy istotne z punktu widzenia partycypacji społecznej dzieci i ich obywatelstwa, tj. na znaczenie rozpatrywania dzieciństwa z uwzględnieniem punktu widzenia dzieci, ich perspektywy rzeczywistości i własnych problemów oraz spostrzegania dzieci jako aktywnych podmiotów konstruujących i określających swoje życie społeczne oraz życie innych i społeczności, w której są osadzone¹⁹.

J. Williams. Los Angeles: Sage Publications, 2008; P.S. Fass: *A Historical Context for the United Nations Convention...*

¹⁶ M. Szczepka-Pustkowska: *Dziecko – obywatel czy wykluczony?* „Problemy Wczesnej Edukacji” 2012, nr 2 (17), s. 7–23.

¹⁷ *Constructing and Reconstructing Childhood...*, s. 7 i nast.

¹⁸ G. Melton et al.: *The Nature and Scope of Child Research. Learning About Children's Lives*. In: *The SAGE Handbook of Child Research*. Eds. G.B. Melton et al. London, England–Thousand Oaks, California: SAGE, 2014, s. 3–28.

¹⁹ *Constructing and Reconstructing Childhood...* Por. M.J. Kehily: *Zrozumieć dzieciństwo...*, s. 15–42.

W wymiarze naukowym silnym wsparciem teoretycznym dla socjologicznego dyskursu o obywatelstwie dzieci stało się kilka nurtów pedagogicznych, w tym zwłaszcza pedagogika emancypacyjna i anty-autorytarna, oraz nowa socjologia dziecka. W wymienionych nurtach pedagogicznych podkreśla się konieczność wyzwolenia dziecka z pozycji nierówności, poddania dorosłym oraz umożliwienia dziecku doświadczania wielorakiej przemocy ze strony dorosłych. Akcentuje się podmiotowość dziecka i konieczność jej wspierania oraz potrzebę wspierania dziecka w tworzeniu przez nie w swojej autonomii własnego świata i życia w relacji równości z dorosłymi i uznania²⁰.

W efekcie rozwijać zaczął się dyskurs naukowy tworzący wizję dziecka jako **równorzędnego partnera**, którego relację z dorosłym określa się jako relację wymiany pomiędzy osobami – równorzędnymi partnerami, jako relację partnerską dwóch równych stron, z nieokreślonym jednoznacznie ulokowaniem autorytetu. W efekcie skonstruowany obraz dziecka, który spotykamy współcześnie, to obraz dziecka – uczestnika wspólnoty rodzinnej, szkolnej, środowiskowej, funkcjonującego w niej na zasadach równouprawnienia²¹. Centralną kategorią dyskursu o obywatelstwie dzieci jest więc **partnerstwo** oznaczające symetryczną relację, w której strony: dzieci i dorośli, jako partnerzy współistnieją, współuczestniczą, współdziałają, współpracują i współkonstruują, jak wylicza Maria Szczepska-Pustkowska, w równości, we wzajemnym szacunku oraz w równouprawnieniu. Szczepska-Pustkowska zwraca przy tym uwagę, iż partnerstwo to stanowi specyficzne połączenie autonomii i współzależności pokoleń, na którym korzystają zarówno dzieci, jak i dorośli, oraz iż prowadzi ono do powstania wspólnoty²².

Konstruowanie nowej formacji społeczno-kulturowej myślenia o dziecku jako „już obywatelu”, a nie jako o „dorastającym do obywatelstwa”, szczególnie wzmocnione zostało w Konwencji o prawach dziecka, przyjętej przez społeczność międzynarodową w 1989 roku. W sposób szczególny ideę aktywnego obywatelstwa dzieci wyrażono w kilku artykułach tego aktu prawnego. Zwłaszcza art. 12 Konwencji wydaje się istotny dla kwestii społecznej partycypacji dzieci, ich

²⁰ B. Śliwerski: *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Wyd. 3. Kraków: Impuls, 2003.

²¹ B. Śliwerski: *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007, s. 104–108.

²² M. Szczepska-Pustkowska: *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia...*, s. 81.

aktywnego obywatelstwa, choć nie wyłącznie tych zagadnień²³, gdyż formułuje prawo dzieci do swobodnego wyrażania własnych poglądów w sprawach ich dotyczących oraz przyjmowania tych poglądów przez dorosłych z należytą powagą. Artykuł ten jest uznawany za esencjonalny dla ukonstytuowania się współczesnego rozumienia obywatelskości dzieci. Kolejne artykuły – art. 13, 14, 15, 16 i 17 – uszczegóławiają ideę uczestnictwa społecznego dzieci, wyrażając ich prawo do swobodnej wypowiedzi, do informacji, prawo do swobody myślenia, wolności sumienia i wyznania, prawo do swobodnego zrzeszania się oraz prawo do prywatności i dostępu do informacji medialnych.

Konwencja umocowała formalnie spostrzeżenie dziecka jako osoby mającej swoje zdanie, swoje poglądy oraz zdolnej do ich wyrażania. W tym sensie nadała dzieciom status pełnoprawnych obywateli i uczyniła obywatelskość dzieci jednym z podstawowych wymiarów ich współczesnego statusu. Ta obywatelskość wyznaczona została w Konwencji zaakcentowaniem prawa dzieci do samostanowienia, ale nade wszystko do społecznej partycypacji. W efekcie znacząco rozszerzyło się rozumienie obszaru i sensu obywatelskości dzieci poza prawo do przynależności formalnej do społeczeństwa, a właśnie w kierunku społecznej partycypacji dzieci i ich udziału w społeczeństwie obywatelskim. Partycypacja społeczna stała się – obok pomocy dzieciom i ich ochrony – główną formułą koncepcyjną Konwencji²⁴.

Artykuły Konwencji nominują dziecko do statusu aktualnego obywatela i uszczegóławiają jego partycypacyjne prawa, nie precyzują jednak treści, zakresu i obszarów obywatelstwa dzieci²⁵. W celu pełniejszego wykładu tychże aspektów opracowane zostały dokumenty sekwencyjne. Jako podstawowe w tym zakresie wymienić należy: *Znowelizowaną europejską kartę uczestnictwa młodych ludzi w życiu lokalnym i regionalnym* z 2003 roku oraz rekomendację Komitetu Ministrów państw członkowskich Rady Europy Rec(2004)13 o partycypacji młodych ludzi w życiu lokalnym i regionalnym, rekomendację Rady Europy: *Promoting the Participation by Children in Decisions Affecting Them* (1864, z 2009 roku), Komentarz Ogólny nr 12 Komitetu Praw Dziecka ONZ: *The Right of the Child to Be Heard*, z 2009 roku. Można by wskazać też inne jeszcze dokumenty dotyczące realizacji prawa dzieci do uczestnictwa w życiu

²³ B. Milne: *The History and Theory of Children's Citizenship...*, s. 179; oraz: T. Cockburn: *Rethinking Children's Citizenship*. New York: Palgrave Macmillan, 2013, s. 167.

²⁴ W. Stainton Rogers: *Promocja lepszego dzieciństwa...*; M. Wyeness: *Childhood and Society. An Introduction to the Sociology of Childhood*. Basingstoke-New York: Palgrave Macmillan, 2006.

²⁵ B. Milne: *From Chattels to Citizens?...*

publicznym i obywatelstwa dzieci, na przykład zalecenia Komitetu Ministrów państw członkowskich RE Rec(97)3 w sprawie partycypacji młodzieży w życiu społecznym oraz przyszłości społeczeństwa obywatelskiego czy rekomendację (2009)13 w sprawie obywatelstwa dzieci²⁶.

Szczególnie znaczący dla uniwersum rozumienia partycypacji społecznej dzieci i ich obywatelstwa jest wydany przez Komitet Praw Dziecka ONZ w 2009 roku Komentarz Ogólny nr 12 zatytułowany *The Right of the Child to Be Heard* (CRC/C/GC/12). Wyjaśniono w nim, iż państwa powinny z jednej strony zachęcać dzieci do formułowania i wyrażania swoich poglądów, a z drugiej stwarzać dzieciom ku temu rzeczywiste warunki i możliwości. Podkreślono, iż poglądy i stanowiska wyrażane przez dzieci mogą znacząco wzbogacić perspektywy i doświadczenia dorosłych oraz powinny być brane pod uwagę przy podejmowaniu decyzji, przy budowaniu rozwiązań polityki oraz przy przygotowywaniu ustaw czy sposobów działania, jak też przy ewaluacji działań (pkt 12 Komentarza). Te wszystkie procesy nazwano w Komentarzu mianem społecznej partycypacji dzieci. Jednocześnie w dokumencie podkreślono, iż niepokojąca jest jakość wielu praktyk, które stosuje się „w imię” partycypacji dzieci, a które w gruncie rzeczy nie mają z nią wiele wspólnego. Wskazano, iż partycypacja nie może być realizowana poprzez doraźne manifestacje czy pojedyncze działania i akcje, że jest procesem rozwoju głębokiej i intensywnej wymiany opinii i współpracy dorosłych z dziećmi we wszystkich istotnych dla dzieci kontekstach życia (pkt 13 Komentarza). Zaznaczono, iż prawo do wyrażania poglądów dotyczy dzieci zarówno w sensie indywidualnym, jak i zbiorowym, a to znaczy, że jest to też prawo grupy dzieci, na przykład klasy szkolnej, grupy dzieci w sąsiedztwie czy zbiorowości dzieci w środowisku lokalnym, czy wreszcie populacja dzieci w społeczeństwie. Dzieci powinny być przez państwa traktowane jako grupa społeczna, której opinii należy wysłuchać. Należy dążyć do ustalenia poglądów dzieci wypowiadających się zbiorowo, do konsultowania decyzji z grupami dzieci oraz do poszanowania tych decyzji i ich uwzględniania w procesach decydowania oraz projektowania i realizacji programów (pkt 10 Komentarza). Komitet Praw Dziecka wskazał również, iż w podejmowanych ustaleniach, które dotyczą dzieci jako zdefiniowanej grupy, ich najlepsze interesy muszą być zasadniczym kryterium. Innymi słowy, jeśli w grę wchodzi interes większej liczby dzieci, wówczas zarządzający instytucjami, urzędami, organami samorządowymi czy państwowymi powinni stworzyć dzieciom możliwość wypowiedzenia się oraz przyjęć ich poglądy z należyłą uwagą i włączyć w procesy decyzyjne

²⁶ Zob. *Prawa dziecka. Dokumenty Rady Europy. Zbiór i oprac.* P.J. Jaros. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Dziecka, 2013.

czy nawet legislacyjne. Ten akcent eksplanacyjny praw partycypacyjnych ukazuje wyraźnie polityczny wymiar partycypacji dzieci. W Komentarzu podkreślono również, że w połączeniu z art. 13 Konwencji prawa partycypacyjne oznaczają, iż dorośli powinni powstrzymać się od interweniowania w wyrażanie przez młodych ludzi ich poglądów lub od ograniczania dzieciom dostępu do informacji. Państwa powinny wręcz dążyć do stworzenia środowiska szacunku dla poglądów wyrażanych przez dzieci jako grupę społeczną. W Komentarzu zwrócono też uwagę, iż na tle art. 17 warunkiem koniecznym realizacji prawa do wyrażania poglądów jest dostęp dzieci do informacji dotyczących wszystkich spraw, które się do dzieci odnoszą, przy czym informacja ta powinna mieć odpowiednią postać dostosowaną do możliwości rozwojowych dzieci (pkt 83 Komentarza).

Fałszywe ścieżki rozwoju obywatelstwa dzieci

Po ponad ćwierćwieczu od uchwalenia Konwencji praw dziecka monitoringi działań prowadzonych w zakresie urzeczywistniania praw w niej zawartych wykazały, iż obszarem wymagającym najbardziej intensywnych wysiłków, gdyż najmniej wdrażanym w praktykę społeczną, jest właśnie obywatelskość dzieci i ich prawo do uczestnictwa w życiu społecznym. Jednocześnie okazało się, że te prawa dzieci są najczęściej niewłaściwie rozumiane, a implementacja zapisów Konwencji w tej kwestii obciążona nader często wieloma wypaczeniami²⁷.

Jeszcze w latach dziewięćdziesiątych XX wieku, krótko po uchwaleniu Konwencji, Roger Hart, autor powszechnie uznanej propozycji systematyzacji poziomów partycypacji społecznej dzieci²⁸, wskazywał na niebezpieczeństwa pseudopartycypacji społecznej dzieci, polegające w gruncie rzeczy na wykorzystywaniu dzieci przez dorosłych do ich własnych interesów, nazywał te praktyki manipulowaniem dziećmi, dekorowaniem się dziećmi oraz tokenizmem²⁹.

Dekorowanie się dziećmi oznacza sytuację, w których dorośli korzystają z wizerunku dzieci, aby wspierać swój projekt. Używają obrazów dzieci jako przekazu, że dane działanie, rozwiązanie, propozycja

²⁷ B. Milne: *The History and Theory of Children's Citizenship...*, s. 180.

²⁸ Zob. R. Hart: *Children Participation. From Tokenism to Citizenship*. [„Innocenti Essays”. No. 4]. Florence: UNICEF International Child Development Centre, 1992, s. 9 i nast.

²⁹ R. Hart: *Children's Participation. The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. London–New York: Earthscan Publications, 1997.

służyć dzieciom, że jest dla nich dobre i przez nie aprobowane. Najbardziej ewidentnymi przykładami dekorowania się dziećmi są sytuacje organizowania występów artystycznych dzieci jako imprez towarzyszących reklamowaniu jakichś działań politycznych czy „obstawianie” polityków dziećmi i młodymi ludźmi podczas wieców wyborczych, czy też używanie wizerunków dzieci w reklamach.

Manipulacja dziećmi obejmuje sytuacje, kiedy dorośli wykorzystują dzieci do wsparcia własnych projektów, udając, że są one inspirowane przez dzieci i młodzież. Tak naprawdę jednak narzucają czy podsuwają dzieciom cele i zadania oraz środki, a także poglądy i oceny, o które im (dorosłym) chodzi (które są w ich interesie), stwarzając przy tym ułudę, że pochodzą one od dzieci. Przykładem są sytuacje, kiedy dzieci są namawiane do udziału w jakichś marszach, protestach albo nakłanianie do noszenia plakatów, transparentów podczas manifestacji społecznych lub akcji wyborczych, mimo iż nie rozumieją danych zagadnień, celu tych działań i swojego w nich udziału. Innym przykładem manipulacji jest konsultowanie jakichś kwestii z dziećmi, ale *pro forma*, bez poważnego traktowania ich opinii, oraz sytuacje, gdy dorośli pozornie zbierają opinie dzieci w jakiejś sprawie (na przykład wyposażenia placu zabaw czy zlokalizowania klubu dla młodzieży), ale dzieci nie biorą udziału w ostatecznym wyborze opcji, jak również rezultaty podjętych decyzji i działań nie są dzieciom przedstawiane.

Tokenizm oznacza pozorne udzielanie głosu dzieciom, ale w rzeczywistości brak ich wpływu na to, co robią, w czym uczestniczą oraz co się wokół nich dzieje. Chodzi tu o sytuacje, kiedy dzieci tak naprawdę nie mają możliwości decydowania ani o przedmiocie swojej wypowiedzi, ani o jej stylu oraz sposobie zakomunikowania. Przykładem tokenizmu jest wykorzystywanie dzieci w różnych dyskusjach i konferencjach panelowych, kiedy to wybrane, często przez dorosłych, dzieci wypowiadają jakieś, kontrolowane przez dorosłych, opinie bez faktycznej możliwości zaprezentowania własnego stanowiska, które na dodatek powinno być skonsultowane z rówieśnikami, których młodzi uczestnicy takich spotkań reprezentują. Przykładem tokenizmu są też popularne sesje „świętecznych” parlamentów, do których dzieci nie są wybierane w odpowiedni, reprezentatywny sposób (są wybierane przez dorosłych), oraz sytuacje, podczas których dzieci wygłaszają kwestie czy postulaty w treści i sposobie zaprezentowania ustalone właściwie przez dorosłych. Często też sam udział dzieci w takich wydarzeniach wcale nie wynika z faktycznego zainteresowania nimi młodych ludzi i ich chęci udziału w wydarzeniach. Tokenizm, jakkolwiek jest postacią pseudopartytocytacji zbliżoną do postulowanego jej rzeczywistego charakteru, charakteryzuje się brakiem istotnego elementu, jakim jest świadomość i pełne (w miarę możliwości) rozeznanie sytuacji przez

dzieci oraz ich rzeczywiste zadecydowanie o chęci uczestnictwa, o treści, o sposobie oraz o formie udziału w jakimś wydarzeniu czy inicjatywie społecznej.

Po wielu latach od wyjaśnienia przedstawionych form pseudopartycypacji społecznej dzieci przez Rogera Harta i niemal 20 latach od uchwalenia Konwencji badacze brytyjscy Marilyn Taylor i Barry Percy-Smith, analizując sposoby urzeczywistniania partycypacji dzieci w środowiskach lokalnych, wskazali na najważniejsze „nieporozumienia” co do jej sensu występujące w praktyce społecznej, które w gruncie rzeczy są przejawami społecznego oporu przed właściwym sensem i właściwymi postaciami implementacji prawa dzieci do partycypacji społecznej³⁰:

1. **Ograniczenie partycypacji do formy konsultacyjnej.** Znaczna część form partycypacyjnych dla dzieci opiera się na działaniach konsultacyjnych inicjowanych przez dorosłych. Tymczasem sens partycypacji społecznej dzieci i młodych ludzi powinien i może wyrażać się w pełniejszym procesie wspólnej refleksji, wspólnego uczenia się i działania, a także w postaci dostarczania dzieciom możliwości samorządności w dostępnych obszarach. Większość form partycypacji w życiu społecznym jest dostępna już na stosunkowo wczesnych poziomach rozwoju dzieci. Tymczasem dzieci w praktyce rzadko są włączane w proces deliberacyjny podejmowania decyzji, mimo iż pozwalają na to ich możliwości rozwojowe. Decyzje nadal podejmowane są przez dorosłych, którzy w najlepszym wypadku uwzględniają opinię dzieci. W rzeczywistości więc dzieci nadal są marginalizowane. Pełniejsza realizacja partycypacji wymaga przekroczenia bariery tylko konsultowania i dopuszczenia dzieci do procesu decydowania oraz umożliwienia im autentycznego współdecydowania w ich sprawach.
2. **Brak doświadczenia przez młodych ludzi rezultatów partycypacji i zmiany sytuacji.** Wielu badaczy wskazuje, iż dla pełnej partycypacji dzieci nie wystarcza zapewnienie im jakichś struktur reprezentacji opinii czy form ich skonsultowania czy nawet zaangażowania w proces decyzji, jeśli to nie niesie z sobą poinformowania dzieci o efektach tego udziału, o zmianach w życiu społeczności, jakie z tego wynikają. Młodzi ludzie są często zapraszani do konsultacji, mogą liczyć na wysłuchanie ich opinii, ale rzadko mogą potem usłyszeć albo dowiedzieć się, co stało się z ich „głosem”, czy proponowane przez nich rozwiązania, zmiany dokonują się.

³⁰ M. Taylor, B. Percy-Smith: *Children's Participation. Learning from Community Development*. „International Journal of Children's Rights” 2008, vol. 16 (4), s. 379–394.

- 3. Udział młodych ludzi w decyzjach (zwłaszcza politycznych) i życiu społecznym odbywa się na bazie struktur i agend dorosłych oraz oparty jest na ustalonych przez dorosłych regułach prezentowania stanowiska, decydowania czy działania.** Niejednokrotnie dorośli oczekują wpisania się dzieci w standardowe drogi, reguły i mechanizmy, które często są sztuczne, obce dla kultury młodych ludzi. To powoduje, że aprobowane przez dorosłych formy wypowiedzi czy proces decydowania są dzieciom narzucone; młodym ludziom zdominowanym przez dorosłych narzuca się postać partycypacji typową dla dorosłych. To rodzi pytanie o efektywność i odczucie partycypacji przez młodych. Należy pamiętać, iż młodzi ludzie demonstrują daleko bogatsze i bardziej zróżnicowane formy demokratycznej partycypacji i autonomicznego uczestnictwa od standardów przyjętych przez dorosłych. Na przykład podejmują różne akcje społeczne, tworzą własne ruchy społeczne, samoorganizują się pomocowo czy protestacyjnie, nawet dla sporadycznych celów i krótkotrwałych akcji. Jednocześnie młodzi ludzie kontestują przestrzenie i formy zaangażowania kulturowane przez dorosłych. Często uważają – słusznie – iż niektóre proponowane dzieciom formy udziału w życiu społecznym są same w sobie obrazem nierówności społecznej, hierarchii życia społecznego, a nawet braku demokracji, na przykład podejmowanie decyzji „za zamkniętymi drzwiami”, choć pozornie w imieniu danej społeczności. Paradoksem są też sytuacje, kiedy na przykład młodzi są zachęceni do wyrażania swego zdania w radach lokalnych, gdzie zostają uwięzieni w świecie form i środków wyrazu oraz wartości kultury dorosłych i ich priorytetów, podczas gdy sami chcą artykułować swoje wartości przez własne akcje i sami dokonywać wyboru, co zrobią lub gdzie pójść. Jak widać, w takich sytuacjach obywatelstwo młodych jest aprobowane jedynie wtedy, gdy dokonuje się w zgodności ze standardami dorosłych, „na ich warunkach” określających formuły i agendy partycypacji.
- 4. Nietostrzeżenie autonomicznych akcji młodych ludzi i ich partycypacji w codzienności.** Kolejnym przykładem oporu wobec rozwoju dziecięcej partycypacji w życiu społecznym jest to, iż młodzi ludzie są intensywnie zachęceni do udziału i zaangażowania społecznego – tak jakby dotychczas byli kompletnie pasywni i nieaktywni w różnych środowiskowych kontekstach swojego funkcjonowania. A przecież zawsze chcieli być aktywnymi uczestnikami życia społecznego i decydentami w sprawach własnego życia i zazwyczaj byli. Wiele decyzji dotyczących tego, co się z dziećmi dzieje w domu, szkole, sąsiedztwie, zapada zwykle poza oficjalnym „ka-

nałami decydowania” – poza dorosłymi, bez ich udziału, a często wiedzy.

5. **Brak zaufania, dialogu, wspólnotowości i integracji dorosłych z dziećmi.** Zasadniczym obszarem oporowym w rozwoju partycypacji społecznej dzieci i młodzieży jest zakres, w jakim otoczenie faktycznie słucha głosu dzieci i nań odpowiada. Jak się okazuje, wiele problemów w rozwoju partycypacji młodych wynika z braku zaufania pomiędzy dorosłymi a młodymi ludźmi. To negatywne nastawienie do uznania dzieci za zdolne do udziału w życiu społeczności jest krytycznym elementem rozwoju partycypacji młodych³¹. W rzeczywistości dorośli często nie ufają dzieciom i pozwalają im uczestniczyć i decydować tylko w ich „dziecięcych” sprawach, poza odpowiedzialnymi sferami, zastrzeżonymi dla dorosłych. Przykładem mogą być często ujawniane w badaniach nad samorządnością uczniowską ograniczenia pola decyzji samorządów do spraw takich, jak wycieczki, dyskoteki czy „ekstradni” w szkole, a nie dopuszcza się młodych ludzi do faktycznego współzarządzania środowiskiem szkolnym.

Rozwój obywatelstwa – drogowskazy na drodze

W dyskursie o obywatelstwie dzieci poruszane są różne aspekty wyjaśniające rozumienie jego istoty i zakresu. Z jednej strony chodzi o zrozumienie istoty partycypacji społecznej dzieci – ich aktywnego obywatelstwa, z drugiej natomiast istotne są warunki obywatelstwa młodych ludzi, w tym ich zdolności w perspektywie rozwojowej, zakres uczestnictwa społecznego w ramach obywatelstwa oraz poziomy owego uczestnictwa.

Wyjaśnianie tych kwestii należy zacząć od tego, że podstawą rozumienia obywatelstwa dzieci jest ich przynależność do struktur społecznościowych – narodów, państw. W ujęciu formalnym podstawowym wymiarem statusu obywatelstwa dziecka jest jego zarejestrowanie po urodzeniu oraz posiadanie przez nie narodowości³². Nie jest to jednak warunek konieczny, gdyż w tym rozumieniu tzw. niewidzialne dzieci³³ nie byłyby objęte prawami partycypacyjnymi. Dopełnienie

³¹ Por. V. J o h n s o n: *Children's Autonomous Organisation. Reflection from the Ground*. In: *Children, Politics and Communication. Participation at the Margins*. Ed. N. T h o m a s. Bristol: The Policy Press University of Bristol, 2009.

³² J. E. D o e k: *Foreword*. In: *Children and Citizenship...*, s. 14.

³³ Termin „niewidzialne dzieci” stosowany jest w odniesieniu do zjawiska braku oficjalnego rejestrowania dzieci, ich urodzenia przez rodziców; zjawi-

formalności umożliwia dziecku stawanie się aktywnym członkiem społeczności i społeczeństwa, w których żyje. Na formule przynależności faktycznej, a nie tylko formalnej oparte jest więc zobowiązanie społeczności państwowej do ochrony dziecka, do działań gwarantujących ochronę jego praw i do zapewniania mu uczestnictwa w tej społeczności³⁴. W dyskusjach wskazuje się, iż obywatelstwo dzieci w swej zasadniczej treści oznacza – poza ich przynależnością do społeczności i uznaniem statusu oraz wspólnotą praw i odpowiedzialności – przede wszystkim partycypację społeczną rozumianą jako udział w decydowaniu o rzeczywistości, ocenianiu jej i zarządzaniu nią oraz jej tworzenie poprzez własną aktywność społeczną³⁵. Tym samym podkreśla się, że w obywatelstwie dzieci chodzi przede wszystkim o uczestnictwo dzieci jako rzeczywistych konstruktorów życia, jako aktorów społecznych i politycznych – o udział dzieci w procesach tworzenia i zmieniania rzeczywistości. Jak więc widać, uczestnictwo to jest rozumiane daleko głębiej niż udział dzieci / młodych ludzi w jednostkowych decyzjach podejmowanych w kontekście rodzinnym czy edukacyjnym – pojmuje się je jako szeroki udział dzieci w procesach zbiorowego decydowania. Sens obywatelstwa dzieci osadza się więc na współdecydowaniu z dziećmi o ważnych sprawach, które dotyczą młodych ludzi oraz środowiska ich rozwoju.

Podkreśla się też, iż obywatelstwo dzieci oznacza nie tyle „bycie obywatelem”, ile przede wszystkim „działanie obywatelskie”. To nie tylko cieszenie się statusem posiadania praw i przywilejów, lecz także korzystanie z nich i ich wypełnianie, czyli realizowanie przez dzieci swoich uprawnień poprzez faktyczną aktywność społeczną i polityczną³⁶. Kategoria partycypacji stała się zasadnicza dla rozumienia obywatelstwa dzieci. Widoczne jest to w wielu definicjach obywatelstwa dzieci. Przykładem jest proponowana przez Brenę Neale definicja, w której obywatelstwo dzieci oznacza uprawnienie do rozpoznania (**bycia obywatelem**), poszanowania i partycypacji³⁷. Ruth Lister w zdecydowany sposób wskazuje jako zasadnicze dla istoty obywatelstwa dzieci członkostwo społeczne, partycypację, prawa, odpowiedzialność, równość statusu, szacunek i uznanie. Zdaniem Lister, chodzi o rozpoznanie dzieci jako obywateli działających, praktykujących swoje oby-

ska to szeroko występuje w niektórych regionach świata. Zob. *Excluded and Invisible. The State of the World's Children 2006*. UNICEF. New York 2006.

³⁴ R. Lister: *Unpacking Children Citizenship*. In: *Children and Citizenship...*

³⁵ T. Cockburn: *Rethinking Children's Citizenship...*

³⁶ R. Lister: *Unpacking Children Citizenship...*

³⁷ B. Neale: *Executive Summary*. In: C. Willow et al.: *Young Children's Citizenship*. Ed. B. Neale. York: Joseph Rowntree Foundation, 2004, s. 1.

watelstwo, co *de facto* konstytuuje dzieci jako obywateli³⁸. Jaap Doek podobnie akcentuje obywatelstwo dzieci jako wykraczające poza kwestie narodowości dziecka i oznaczające szersze podejście do dziecka jako posiadacza praw. Jak wyjaśnia, Dziecko Obywatel może nie głosować czy nie ubiegać się o publiczne stanowisko, ale jest uprawnione do korzystania ze wszystkich praw gwarantowanych w Konwencji bez jakiegokolwiek dyskryminacji, w tym z prawa do obywatelstwa i partycypacji społecznej³⁹.

W dyskursie o warunkach obywatelstwa dzieci pojawił się też wątek zdolności dziecka do obywatelstwa. Ten aspekt, po pierwsze, opiera się na zawartym w Konwencji wskazaniu, że obywatelstwo dzieci jest gwarantowane zasadniczo wszystkim dzieciom, a po drugie – na tzw. formule rozwijających się zdolności dziecka, która jest wprost wyrażona w art. 5 Konwencji, a oznacza wskazanie uznania rosnącej autonomii dziecka i poszanowania stopniowo nabywanych przez nie w jego rozwoju niezależnych, czyli własnych, doświadczeń, co wyraża z kolei z art. 12⁴⁰. Formuła rozwijających się zdolności (*evolving capacities*) stanowi przedmiot różnych interpretacji właściwego wieku, poziomu rozwojowego możliwego uczestnictwa społecznego dziecka w pełnym rozumieniu tej idei⁴¹, gdyż stanowi zasadnicze podłoże implementacji praw odnoszących się do udziału społecznego dziecka, tj. praw dotyczących wolności i swobody wypowiedzania się, swobody myśli, stowarzyszania się, odpowiedniej informacji, uwzględniania głosu i opinii dzieci. Partycypacja społeczna dzieci w pełnym wymiarze, tj. współpodejmowanie przez nie, na zasadzie partnerskiej, decyzji z dorosłymi, wymaga spełnienia określonych przez ekspertów tematu kryteriów. Zdaniem Gerison Lansdowne, należą do nich⁴²:

- zdolność do rozumienia i komunikowania stosownych informacji (rozumienia możliwych alternatyw wyboru, wyrażania własnych preferencji, artykułowania zainteresowania i zadawania odpowiednich pytań);

³⁸ R. Lister: *Why Citizenship: Where, When and How Children?* „Theoretical Inquiries in Law” 2007, vol. 8.2. <http://www7.tau.ac.il/ojs/index.php/til/article/viewFile/650/611> [23.03.2017].

³⁹ J. Doek: *Foreward...*

⁴⁰ W art. 12 Konwencji znajduje się wyrażenie „z należytą wagą, stosownie do woli oraz dojrzałości dziecka”.

⁴¹ G. Lansdown: *The Evolving Capacities of the Child*. [„The Innocenti Insights”. No. 11]. [Innocenti Office of Research, UNICEF]. Florence: Giuntina, 2005.

⁴² Ibidem.

- zdolność niezależnego myślenia i dokonywania wyboru – niezależnego, tzn. nie pod przymusem czy w wyniku manipulacji, a w perspektywie własnego spojrzenia;
- zdolność do oceny potencjalnych korzyści oraz ryzyka i szkód, jakie mogą wyniknąć z decyzji, co oznacza, iż dziecko musi rozumieć konsekwencje różnych decyzji i umieć wyobrazić sobie, co one będą dla niego oznaczały, jakie będą niosły skutki;
- posiadanie pewnego ustabilizowanego systemu wartości jako podstawy dokonywania wyboru, podejmowania decyzji.

Dyskusje na temat możliwości pełnego uczestnictwa społecznego dzieci nasilają się w miarę rozwijania się dyskursu o dzieciach jako aktorach i udziałowcach politycznych oraz rozpatrywania udziału dzieci w kontekście różnych politycznych działań i aktywności⁴³. Także w tej sferze partycypacji – partycypacji politycznej – przełamano już bowiem tradycyjne opory, wyrażane swego czasu choćby przez Hannah Arendt, której zdaniem dzieci nie są odpowiednio wyposażone do udziału w polityce i dopiero muszą być specjalnie do niej wyedukowane⁴⁴. Takie stanowiska odchodzą już w przeszłość także z powodu znacznie szerszego rozumienia treści partycypacji politycznej dzieci niż tylko w perspektywie biernego lub czynnego prawa wyborczego. Niemniej jednak to dopiero przebijający się do świadomości aspekt politycznego uczestnictwa dzieci, widoczny w dyskursie teoretycznym i w inicjatywach urzeczywistnianych w kilku państwach (na przykład Estonia, Cypr mają swoje parlamenty dziecięce, a Izrael komisję współpracującą z Knesetem) oraz na poziomie międzynarodowym (inicjatywy organizacji Eurochild). W powszechnym odbiorze ten rodzaj partycypacji dzieci – partycypacja polityczna – jest jednak często widziany jako swoista ekstrawagancja.

Niektórzy, biorąc pod uwagę stopniowy rozwój zdolności dzieci do partycypacji społecznej w jej pełnym kształcie, proponują stopniowy rozwój uczestnictwa dzieci; wymieniają w tym względzie pewne poziomy zaawansowania partycypacji. Ugruntowaną pozycję w tej kwestii ma powszechnie w przedmiotowym dyskursie znana propozycja Rogera Harta, określana jako „drabina Harta”⁴⁵, oraz propozycja Harry’ego Shiera⁴⁶, który wyróżnia pięć poziomów partycypacji⁴⁷: pierwszy –

⁴³ Zob. N. Thomas: *Children, Politics and Communication. Participation at the Margins*. Bristol: The Policy Press, 2009.

⁴⁴ H. Arendt: *Between Past and Future*. New York: Penguin, 2006, s. 173.

⁴⁵ Zob. R. Hart: *Children’s Participation...*, s. 8.

⁴⁶ B. Milne: *The History and Theory of Children’s Citizenship...*, s. 180.

⁴⁷ H. Shier: *Pathways to Participation. Openings, Opportunities and Obligations*. „Children & Society” 2001, vol. 15, s. 107–117.

kiedy dzieci są uważnie wysłuchiwane przez dorosłych, drugi – kiedy dzieci są wspierane przez dorosłych w wyrażaniu własnych poglądów i ocen, trzeci – gdy poglądy dzieci są brane przez dorosłych pod uwagę przy podejmowaniu decyzji, czwarty – gdy dzieci są włączane w proces podejmowania decyzji i podejmują je wspólnie z dorosłymi, oraz piąty – kiedy dzieci wspólnie z dorosłymi zarządzają daną rzeczywistością (na przykład organizacją). Jednocześnie Shier formułuje wskazania dotyczące każdego z poziomów, a służące przełamywaniu społeczno-kulturowego, psychospołecznego oporu stawianego uczestnictwu społecznemu dzieci. Całość tej koncepcji określił w symboliczny sposób „ścieżkami partycypacji” (*pathways to participation*)⁴⁸.

W obszarze rozpatrywania warunków obywatelstwa dzieci występują czynniki wskazywane jako centralne dla rozumienia istoty partycypacji społecznej. W tym wątku szczególnie znaczące wydaje się stanowisko Rogera Harta, którego zdaniem prawdziwa w swym sensie partycypacja społeczna dzieci (partycypacja obywatelska), oznaczająca ich faktyczny udział w projektach, działaniach i wyborach społecznych, opiera się na⁴⁹:

- świadomości i rozumieniu intencji projektu przez dzieci;
- dobrowolności udziału dzieci w projekcie lub ich własnej inicjatywie co do powstania projektu;
- rozumieniu przez dzieci zasad ich udziału w wyrażaniu opinii i podejmowaniu decyzji;
- ważności udziału dzieci w projekcie i mocy ich wpływu (a nie dekoracyjności);
- rzeczywistym reprezentowaniu przez dzieci ich rówieśników;
- dużym stopniu swobody co do formy i szczegółowych aspektów wypowiedzi dzieci.

Szczególnie istotnym wątkiem dyskursu o obywatelstwie dzieci jest jego treść, czyli to, co właściwie oznacza obywatelstwo dzieci. W tej kwestii występują istotne różnice wynikające ze zróżnicowanych warunków cywilizacyjno-kulturowych i ekonomicznych. Obywatelstwo dzieci w zależności od regionu i systemu politycznego oraz warunków ekonomicznych, w których dzieci żyją, może oznaczać coś innego. Rozumienie idei obywatelstwa dzieci charakterystyczne dla społeczeństw demokratycznych, dla tzw. świata cywilizacji zachodniej, oznacza ujmowanie dzieci jako aktywnych podmiotów własnego życia i ogólniej: życia społecznego⁵⁰. Dla dzieci cywilizacji zachodniej idea uczestnic-

⁴⁸ Ibidem.

⁴⁹ R. Hart: *Children's Participation...*, s. 11.

⁵⁰ R. Lister: *Unpacking Children Citizenship...*

twą społeczną oznacza udostępnianie im w pełni dóbr i wartości demokracji; oparta jest na zanegowaniu tradycyjnego, przedmiotowego traktowania dzieci przez dorosłych, ugruntowanych nierówności dzieci w decydowaniu w kontekście społecznym oraz na sprzeciwie wobec dyskryminacji dzieci w zakresie możliwości kształtowania życia społecznego i w zakresie działania społecznego. Z kolei dla dzieci żyjących poza społeczeństwami demokratycznymi, w krajach Trzeciego Świata, „uczestnictwo społeczne” to idea związana z przetrwaniem, przeżyciem. Oznacza zapewnienie dzieciom podstawowych warunków rozwoju i zaspokajanie podstawowych potrzeb egzystencjalnych młodych ludzi: dostępu do wody, jedzenia, schronienia, także niezbędnego ubioru, podstawowej opieki medycznej i elementarnej edukacji, nierzadko przetrwania wobec presji i okoliczności wojen narkotykowych, w militarnych reżimach, w obliczu klęski głodu lub dramatycznych zmian warunków życia wywołanych degradacją środowiska naturalnego⁵¹.

W bliskim nam kontekście cywilizacyjnym funkcjonowania państwa jako demokratycznego można skonstatować, że obywatelstwo dzieci oznacza możliwość realizowania przez nie głębokiego wymiaru aktywności społecznej, społecznego udziału w decydowaniu i kreowaniu polityki lokalnej i ogólnej, dostęp do różnych wartości demokracji. Chodzi tu przede wszystkim o udział dzieci w podejmowaniu decyzji znaczących dla ich życia, lecz również decyzji znaczących dla środowiska, w którym dzieci żyją i funkcjonują, w tym na poziomie państwa czy regionu⁵², także o aktywne włączanie się dzieci w życie społeczne i w działania dla innych, dla środowiska, dla społeczeństwa. Rozwój aktywnego obywatelstwa dzieci oznacza więc z jednej strony uwzględnianie dzieci jako partnerów w procesach decydowania na różnych poziomach społecznych, tj. w rodzinie, szkole, społeczności lokalnej oraz na poziomie całego społeczeństwa, a z drugiej strony – umożliwianie dzieciom działań na rzecz ich samych (tj. dzieci jako grupy społecznej) oraz innych i zachęcanie dzieci do podejmowania takich działań. W najwyższej postaci rozwoju partycypacji społecznej dzieci dąży się do sytuacji współpodejmowania przez dzieci i dorosłych decyzji społecznych w różnych środowiskach i kontekstach⁵³.

⁵¹ B. Hayward: *Children Citizenship and Environment. Nurturing a Democratic Imagination in a Changing World*. Introduction by T. Jackson. Forewords by A. Dobson, R. Hart. London–New York: Routledge, 2012, s. 4. Por. R. Hart: *Children's participation...*, s. 4.

⁵² A. Toots, N. Worley, A. Skosireva: *Children as Political Actors*. In: *The SAGE Handbook of Child Research...*, s. 54–80.

⁵³ Rekomendacja 1864 – zob. *Prawa dziecka. Dokumenty Rady Europy...*

Epilog

Na kwestię obywatelstwa dzieci można spojrzeć jak na postulowany obraz relacji społecznej pomiędzy dorosłymi a dziećmi oraz kreowaną społeczną pozycję dziecka jako partnera dorosłego w procesach społecznego decydowania. Rzeczywisty sens uczestnictwa społecznego dzieci wypełniający rozumienie aktywnego obywatelstwa dzieci oznacza dążenie do faktycznego codziennego partnerstwa dzieci i dorosłych, partnerstwa występującego na możliwie wszystkich poziomach życia (osobistym, organizacji czy instytucji, lokalnym oraz państwowym, a także ponadpaństwowym). Partnerstwo to może być osiągnięte z jednej strony poprzez stwarzanie dzieciom warunków do samorealizacji i poszanowanie ich podmiotowości od samego początku, a z drugiej strony – przez wzmacnianie w dzieciach poczucia podmiotowości i rozwijanie ich zdolności do decydowania, do organizowania się, do podejmowania działań społecznych dla innych, zdolności do podejmowania ról społecznych i budowania doświadczenia w tym zakresie, do wyrażania siebie, do tworzenia przekazu i informacji, do otrzymywania odpowiednio przygotowanej informacji. W zależności od warunków i możliwości społeczno-kulturowych różny może być poziom realizacji uczestnictwa dzieci. W praktyce udział dzieci w procesach decydowania bywa urzeczywistniany poprzez różne rozwiązania⁵⁴: w pełnym znaczeniu – przez rzeczywisty współudział dzieci w dokonywaniu wyborów, a nawet w pewnych obszarach poprzez samodzielność w decydowaniu; na niższym poziomie partycypacji – przez wpływanie na procesy podejmowania decyzji przez dorosłych czy przez posiadanie przez dzieci możliwości zmieniania decyzji, które zostały podjęte przez dorosłych; w „słabszej” postaci – przez dogłębne informowanie dzieci o charakterze podejmowanych wobec nich decyzji.

Upowszechnianie partycypacji dzieci widziane jest obecnie jako zasadniczy ogólny kierunek rozwoju społecznego, kierunek, na który spogląda się z nadzieją, zwłaszcza w obliczu obserwowanych niepokojów cywilizacyjnych i kryzysów ekonomiczno-społecznych. Jednak z powodu wielu barier mentalnych i oporów o głównie społeczno-kulturowej proveniencji dziecko obywatel to dzisiaj w wielu krajach, w tym w Polsce, nadal w dużej mierze jedynie teoretyczno-polityczny konstrukt, a nie społeczna rzeczywistość. Rozprawia się o partycypacji społecznej dzieci w dokumentach, postuluje się ją w manifestach politycznych, jakimi są konwencje i rekomendacje, dyskutuje na salach parlamentów, podczas konferencji, opisuje się obywatelstwo dzieci w naukowych książkach i artykułach. W rzeczywistości do wielu śro-

⁵⁴ Ibidem.

dowisk dziecko obywatel jeszcze nie zawitało. Co więcej, traktuje się je jako pedagogiczno-polityczne dziwadło. Upowszechnianie koncepcji obywatelstwa dzieci napotyka w praktyce na liczne bariery mentalne i społeczno-kulturowe, konieczne jest przełamywanie tego oporu, wynikającego w dużej mierze z tradycjonalizmu w zakresie spostrzegania i traktowania dzieci w różnych środowiskach i kontekstach społecznych oraz z tradycji wykluczania dzieci z procesów decyzyjnych i działania społecznego. Sposób, w jaki w wielu miejscach traktuje się dzieci, i to, jak decyduje się o ich sprawach, muszą się powszechnie zmienić. Uznanie i praktykowanie obywatelstwa przez dzieci powinno być intensywnie promowane i wprowadzane w praktykę społeczną. Te nawoływania do włączenia dzieci w życie społeczne opierają nie tylko na idei oraz zasadach demokracji i poszanowania praw obywatelskich dzieci jako równych w prawie – co znakomicie obrazuje wypowiedź Rogera Harta „naród jest demokratyczny w takim stopniu, w jakim jego wszyscy obywatele są uczestnikami życia”⁵⁵; przytaczane argumenty mają też wyraźnie prakseologiczny charakter – służą wskazywaniu korzyści, jakie partycypacja społeczna dzieci niesie z sobą – korzyści indywidualnych i społecznych. Wśród nich wymienia się optymalny rozwój dzieci i ich potencjałów, rozwój kompetencji „obywatelskich” dzieci, pozyskiwanie przez nie lepszych możliwości aktywnego uczestnictwa społecznego w przyszłości, nabywanie umiejętności społecznych i liderkich, rozwój odpowiedzialności i zdobywanie doświadczenia. Te efekty partycypacji młodych ludzi w dorosłości pozwalają im lepiej funkcjonować w przestrzeni społecznej i publicznej, umożliwiają szybsze przyjmowanie znaczących ról i zdobywanie pozycji społecznych oraz kreatywne i sumienne wypełnianie swoich zobowiązań, a także – co ważne – samorealizację w tym obszarze. Podkreśla się też jednak, iż społeczeństwo może wiele skorzystać na udziale w nim młodych ludzi – może czerpać z ich energii, wkładu pracy, kreatywności i pomysłów. Ukazywanie tych korzyści może być przekonujące i pomagać w przełamywaniu oporu społecznego przed partycypacją dzieci, ale z pewnością nie wystarczy. Niezbędne bowiem wydaje się także ustanawianie prawa gwarantującego przestrzeń i zasady partycypacji społecznej młodych ludzi oraz najwyższej jakości edukacja obywatelska wyjaśniająca tę ideę i wdrażająca do partycypacji na najwyższych możliwych poziomach. Dla autokonstrukcji tożsamości obywatelskiej młodych ludzi niezbędne z kolei wydaje się przemodelowanie paradygmatu władzy i kontroli charakterystycznego dla tradycyjnego układu relacji dorosły – dziecko, nauczyciel – uczeń. Jednak działania w tym obszarze muszą uwzględniać motywy utrzymywania się owego

⁵⁵ R. H a r t: *Children Participation...*, s. 4, tłum. – E.J.

konserwatywnego modelu, a to z pewnością wymaga rzetelnych studiów eksploracyjnych.

Bibliografia

- Arendt H.: *Between Past and Future*. New York: Penguin, 2006.
- Aries Ph.: *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*. Przekł. M. Ochab. Gdańsk: Wydawnictwo Marabut, 1995.
- Cockburn T.: *Rethinking Children's Citizenship*. New York: Palgrave Macmillan, 2013.
- Collins R.: *Some Comparative Principles of Educational Stratification*. „Harvard Educational Review” 1977, vol. 7.
- Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Eds. A. James, A. Prout. London-Washington, D.C.: Falmer Press, 1997.
- Corsaro W.A.: *The Sociology of Childhood*. 2nd ed. Thousand Oaks: Pine Forge Press, 2005.
- Doek J.E.: *Foreword*. In: *Children and Citizenship*. Eds. A. Invernizzi, J. Williams. Los Angeles: Sage Publications, 2008.
- Excluded and Invisible. The State of the World's Children 2006*. UNICEF. New York 2006.
- Fass P.S.: *A Historical Context for the United Nations Convention on the Rights of the Child*. „The Annals of the American Academy of Political and Social Science” 2011, vol. 633: *The Child as Citizen*.
- Hart R.A.: *Children Participation. From Tokenism to Citizenship*. [„Innocenti Essays”. No. 4]. Florence: UNICEF International Child Development Centre, 1992.
- Hart R.A.: *Children's Participation. The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. London-New York: Earthscan Publications, 1997.
- Hayward B.: *Children Citizenship and Environment. Nurturing a Democratic Imagination in a Changing World*. Introduction by T. Jackson. Forewords by A. Dobson, R. Hart. London-New York: Routledge, 2012.
- James A., James A.L.: *Constructing Childhood. Theory, Policy and Social Practice*. Basingstoke-New York: Palgrave Macmillan, 2004.
- Jarosz E.: *Ochrona dzieci przed krzywdzeniem - perspektywa globalna i lokalna*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2008.
- Johnson V.: *Children's Autonomous Organisation. Reflection from the Ground*. In: *Children, Politics and Communication. Participation at the Margins*. Ed. N. Thomas. Bristol: The Policy Press University of Bristol, 2009.

- Kehily M.J.: *Zrozumieć dzieciństwo: wprowadzenie w kluczowe tematy i zagadnienia*. W: *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Oprac. M.J. Kehily. Przekł. M. Kościelniak. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2008.
- Key E.K.: *Stulecie dziecka*. Przekł. I. Moszczeńska. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2005.
- Korczak J.: *Wstęp*. W: *Zakład wychowawczy „Nasz Dom”*. Szkic informacyjny. Oprac. M. Rogowska-Falska. Ze słowem wstępnym J. Korczaka. Warszawa: nakładem Towarzystwa „Nasz Dom”, 1928.
- Lansdown G.: *The Evolving Capacities of the Child*. [„The Innocenti Insights”. No. 11]. [Innocenti Office of Research, UNICEF]. Florence: Giuntina, 2005.
- Lister R.: *Unpacking Children Citizenship*. In: *Children and Citizenship*. Eds. A. Invernizzi, J. Williams. Los Angeles: Sage Publications, 2008.
- Lister R.: *Why Citizenship: Where, When and How Children?* „Theoretical Inquiries in Law” 2007, vol. 8.2. <http://www7.tau.ac.il/ojs/index.php/til/article/viewFile/650/611> [23.03.2017].
- Melton G. et al.: *The Nature and Scope of Child Research. Learning About Children’s Lives*. In: *The SAGE Handbook of Child Research*. Eds. G.B. Melton et al. London, England-Thousand Oaks, California: SAGE, 2014.
- Miller A.: *Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii*. Przeł. B. Przybyłowska. Poznań: Media Rodzina, 1999.
- Milne B.: *From Chattels to Citizens? Eighty Years of Englantyne Jebb’s Legacy to Children and Beyond*. In: *Children and Citizenship*. Eds. A. Invernizzi, J. Williams. Los Angeles: Sage Publications, 2008.
- Milne B.: *The History and Theory of Children’s Citizenship in Contemporary Societies*. Dordrecht: Springer, 2013.
- Neale B.: *Executive Summary*. In: C. Willow et al.: *Young Children’s Citizenship*. Ed. B. Neale. York: Joseph Rowntree Foundation, 2004.
- Prawa dziecka. Dokumenty Rady Europy*. Zbiór i oprac. P.J. Jaros. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Dziecka, 2013.
- Shier H.: *Pathways to Participation. Openings, Opportunities and Obligations*. „Children & Society” 2001, vol. 15.
- Stainton Rogers W.: *Promocja lepszego dzieciństwa: konstrukcje troski o dziecko*. W: *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Ed. M.J. Kehily. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2008.
- Szczepka-Pustkowska M.: *Dziecko – obywatel czy wykluczony?* „Problemy Wczesnej Edukacji” 2012, nr 2 (17).
- Szczepka-Pustkowska M.: *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*. Kraków: Impuls, 2011.

- Śliwerski B.: *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*. Gdańsk: GWP, 2007.
- Śliwerski B.: *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Wyd. 3. Kraków: Impuls, 2003.
- Taylor M., Percy-Smith B.: *Children's Participation. Learning from Community Development*. „International Journal of Children's Rights” 2008, vol. 16 (4).
- Thomas N.: *Children, Politics and Communication. Participation at the Margins*. Bristol: The Policy Press, 2009.
- Toots A., Worley N., Skosireva A.: *Children as Political Actors*. In: *The SAGE Handbook of Child Research*. Eds. G.B. Melton et al. London, England-Thousand Oaks, California: SAGE, 2014.
- Wyness M.: *Childhood and Society. An Introduction to the Sociology of Childhood*. Basingstoke-New York: Palgrave Macmillan, 2006.
- Zenz G.: *Kindesmißhandlung und Kindesrechte*. Frankfurt am Main: Surkamp, 1979.

Ewa Jarosz

The Child Citizenship - A Bumpy Road Under the Conditions of Adults' Resistance

Summary: The presented article raises the issues of social participation and the child citizenship, discussed against the backdrop of historical shifts, with the intention to show possibilities within this scope. Additionally, the author purports to clarify the basis for misinterpretation and wrongful implementation of children's social participation. Moreover, the article aims at showing the value of children's social participation for the advancement of civil society? as well as citizens' engagement through developing adult-child cooperation at a personal, organizational or institutional level, on the local, national and international scale.

Key words: the child citizenship, children's participation, social participation, pseudo-participation, democracy, citizen engagement

Ewa Jarosz

Die Bürgerschaft eines Kindes - holpriger Weg zur Emanzipierung beim Widerstand der Erwachsenen

Zusammenfassung: Im vorliegenden Beitrag befasst sich die Verfasserin mit dem Diskurs über gesellschaftliche Emanzipation und Bürgerschaft der Kinder in Bezug auf historische Umwandlungen. Sie bemüht sich auch, falsche Deutung und Verwirklichung der Partizipation der Kinder am Gesellschafts-

leben zu erklären. Hervorgehoben werden hier im Übrigen die Bedeutung der gesellschaftlichen Teilnahme der Kinder für die Entwicklung der bürgerlichen Gemeinschaften und des bürgerlichen Engagements durch eine Partnerschaft zwischen Kindern und Erwachsenen auf der Ebene des persönlichen Lebens, der Organisation oder Institution, im lokalen, staatlichen und überstaatlichen Ausmaß.

Schlüsselwörter: Bürgerschaft der Kinder, Partizipation der Kinder, gesellschaftliche Teilnahme, Pseudopartizipation, Demokratie, bürgerliches Engagement



Teresa Wilk

Uniwersytet Śląski w Katowicach

**Opór wobec potrzeby/logiki codzienności,
czyli o tym, dlaczego współcześni Polacy nie chcą,
nie potrafią, ... posługiwać się poprawnym
językiem polskim
Konsekwencje i potrzeby**

Na początek

Wobec dość powszechnych zapisów, tudzież powtarzanych opinii o wyjątkowości czasów współczesnych, warto podjąć polemikę, na czym owa wyjątkowość polega. Wielu postrzega ją przez pryzmat zdobyczy cywilizacyjnych, rozwoju nauki i nowych technologii. Kategorią różnicującą może być także tempo życia, co zresztą ma ścisły związek ze wspomnianymi technologiami i nieustannie wzrastającą chęcią – prezentowaną przez znakomitą większość społeczeństwa – posiadania/zdobywania czegoś nowego. Charakterystyczne jest to, że celem tych dążeń do posiadania są zasadniczo dobra natury materialnej, natomiast w niewielkim stopniu wartości – w sferze emocji, postaw czy szeroko pojmowanej kultury.

Wspominam owe pozamaterialne wartości/dobra rzadziej pożądane, bo po przeprowadzeniu analizy, nawet pobieżnej, życia społecznego w minionych epokach uważam, że każda z nich charakteryzowała się pewną wyjątkowością, warunkowaną ówczesnymi osiągnięciami ludzkiej myśli. Jeśli uwzględnimy dziedzictwo przeszłości, wówczas w moim odczuciu nieupoważnione wyda się twierdzenie, że nasze/obecne czasy są szczególne; a jeżeli są szczególne, to tylko dla nas, przyszłe pokolenia będą bowiem żyły w swoich szczególnych czasach.

Nie neguję indywidualnej potrzeby posiadania dóbr materialnych, byłoby to irracjonalne i obłudne, dobra takie są bowiem potrzebne do codziennej egzystencji. Jeżeli jednak potrzebie posiadania wartości materialnych nie towarzyszy potrzeba zabiegania o pożądane społecz-

nie wartości: emocje, pozytywne postawy, dobra kultury, i wyrażania ich, to orientacja materialistyczna staje się niebezpieczna nie tylko dla danej jednostki, lecz także dla całego społeczeństwa.

Pozostając w przestrzeni współczesności, pragnę swoje refleksje odnieść do wybranej kategorii potrzeb niematerialnych: świadomości kultury języka, dbałości o poprawność stosowania języka polskiego w różnych aspektach codzienności ludzkiej egzystencji. Spróbuję odpowiedzieć na pytanie, dlaczego zaspokojenie owej potrzeby jest dla wielu tak nieistotne, wreszcie jakie czynniki warunkują swoisty opór wobec posługiwania się uznanymi społecznie formami poprawności językowej.

W pełni świadomie, ale tylko w pewnym zakresie nawiązuję w tych refleksjach do koncepcji oporu, tak klarownie wyłożonej przez Ewę Bielską¹ w jej opracowaniu; wedle tej koncepcji, niezależnie od czasu historycznego w każdej przestrzeni społecznej w różnych obszarach aktywności dostrzegamy przejawy oporu, które przyjmują zróżnicowane formy i cechują się różną intensywnością.

W praktyce codzienności przejawy oporu identyfikowane są nie tylko jako fakty społeczne, lecz także jako kategorie działań obarczonych określonymi konsekwencjami, zarówno indywidualnymi, jak i społecznymi. O oporze pragnę pisać w kontekście potrzeby/logiki codzienności, jaką jest – w tym przypadku – kultura/poprawność językowa, warunkująca indywidualną i społeczną jakość życia w coraz bardziej zróżnicowanych pod względem kulturowym społeczeństwach.

Rzeczywistość zbyt często dostarcza przykładów braku świadomości, że „Istotną rolę w rozwoju samokształtowania ludzkości odgrywa język, który jest podstawową formą tradycji. W nim przekazywana jest z pokolenia na pokolenia treść życia”², która jest materią poznania i źródłem konstytuowania teraźniejszości i przyszłości.

Współczesność „lokuje” nas coraz częściej w obszarze różnorodności językowej, która nie oznacza tylko różnorodności dźwięków czy znaków, ale dotyczy – jak zauważa Ernst Cassirer – różnorodności poglądów na świat, określenia kierunku myślenia i rozumienia rzeczywistości³. Język postrzegany jest – zapewne nie tylko przez Cassirera – przede wszystkim jako forma poznania, a nie jako forma wyrażania

¹ E. Bielska: *Koncepcje oporu we współczesnych naukach społecznych. Główne problemy, pojęcia, rozstrzygnięcia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.

² T. Gadacz: *Historia filozofii XX wieku*. T. 2. Kraków: Wydawnictwo Znak, 2009, s. 231.

³ E. Cassirer – podają za: *ibidem*, s. 154–155.

myśli⁴. Wobec tego poprawność językowa winna być uświadomioną potrzebą/logiką codzienności.

Nie jest moim zasadniczym zamysłem prowadzenie dogłębnych rozważań w zakresie poprawności posługiwania się językiem w obszarze ortograficznym, gramatycznym czy stylistycznym, lecz skupienie uwagi na społeczno-kulturowych kontekstach, roli i funkcjach języka, jakie realizuje on w przestrzeni codzienności.

Potrzeba/logika codzienności

Osadzenie niniejszych refleksji w kategorii codzienności jest w pełni uzasadnione, kwestie, które uczyniłam przedmiotem artykułu, odnoszą się bowiem do codziennego życia/codzienności, kształtują ją, ale też z niej czerpią.

Czym zatem jest życie codzienne/codziennosc? Piotr Sztompka próbuje je określić w kilku wymiarach. „Po pierwsze, życie codzienne to zawsze życie z innymi, w obecności innych. [...] Po drugie, życie codzienne to zdarzenia powtarzalne, a niekiedy wręcz cykliczne, rytmiczne, rutynowe – dzień w dzień, tydzień w tydzień, miesiąc w miesiąc, rok w rok. [...] Po trzecie, życie codzienne często przybiera formy rytualne, udratyzowane [...]. Po czwarte, życie codzienne angażuje naszą cielesność, wyposażenie biologiczne ze wszystkimi jego ograniczeniami [...], ale także całym potencjałem, siłami i możliwościami. [...] Po piąte, życie codzienne jest zlokalizowane w przestrzeni, toczy się w określonych miejscach [...] i ta lokalizacja decyduje o jego treści i charakterze. Po szóste, epizody życia codziennego mają pewną trwałość, ramy czasowe – krótsze lub dłuższe. [...] Po siódme, życie codzienne ma często charakter bezrefleksyjny, niemal automatyczny. [...] Podobnie, po ósme, codzienność cechuje często spontaniczność”⁵.

Codziennosc bywa ujmowana w wielu definicjach, nie tylko w opracowaniach naukowców; to kategoria, którą każdy może i definiuje samodzielnie. W codziennej praktyce życia nie jest ważne, którą definicję uznamy za najpełniejszą, istotne, by mieć świadomość jej obecności i znaczenia, bo – jak zauważa Piotr Sztompka – „Życie codzienne to najbardziej oczywista, obecna w bezpośrednim doświadczeniu,

⁴ Ibidem, s. 196.

⁵ P. S z t o m p k a: *Życie codzienne – temat najnowszej socjologii*. W: *Socjologia codzienności*. Red. P. S z t o m p k a, M. B o g u n i a - B o r o w s k a. Kraków: Wydawnictwo Znak, 2008, s. 25.

najbardziej realna, przemożnie narzucająca się naszej percepcji forma bytu”⁶.

Realizując nasze indywidualne scenariusze w przestrzeni codzienności, napełniamy ją naszymi aspiracjami, potrzebami, działaniami; kreujemy rzeczywistość, wykorzystując zdolności, potencjał, wiedzę, umiejętności, nieustannie czerpiemy z oferty codzienności – oferty biologicznej, historycznej, geograficznej, społecznej i kulturowej, mimo, a może dlatego, że owa oferta podlega ciągłym zmianom. Jednak nawet jeżeli zgodzimy się z tezą Anthony’ego Giddensa, że: „Nowoczesność radykalnie przekształca charakter życia codziennego”⁷, lub przyjmiemy refleksję Emila Durkheima, że: „Struktura tworzy się i rozkłada bez przerwy”⁸, to warto pamiętać, że pewne kategorie/wartości pozostają/ powinny pozostać niezmiennie. Owa niezmiennosc nie musi dotyczyć formy; zasadniczo powinna cechować świadomość/potrzebę obecności wartości w codziennym życiu.

Codziennosc generuje w człowieku potrzeby; to one stają się osnową, zabezpieczeniem jego egzystencji, którą świadomie realizując, wypełnia różnorodnymi treściami. W perspektywie życia kolejne okresy rozwoju człowieka ujawniają/rodzą nowe potrzeby, do których realizacji dążymy, wypełniając konkretne zadania – edukacyjne, zawodowe, rodzinne, społeczne. Oczekując pomyślnej finalizacji uświadomionej potrzeby, podejmujemy działania – indywidualne lub zespołowe – które służą jej zaspokojeniu. Jako pierwsze realizujemy potrzeby egzystencjalne/biologiczne, w pełni uświadomione. W dalszej kolejności realizujemy potrzeby społeczne lub emocjonalne. Praktyka codzienności ukazuje jednak ogrom przykładów, które dowodzą, że wspomniany obszar potrzeb – emocjonalnych lub społecznych – bywa nieuświadomiana, a tym samym nieobecny w realizacji codziennych ról społecznych jednostki, co zasadniczo kształtuje jakość jej życia.

Emmanuel Lévinas uważał, że potrzeba rządzi logiką bycia i jest wpisana w strukturę wiedzy⁹. Logika bycia w codzienności to świadomość potrzeb, ich edukacja i realizacja.

„Można przyjąć, że przemiany dokonujące się w ciągu wieków nie miały wpływu na istnienie potrzeb człowieka, ale na pewno wpływały

⁶ Ibidem.

⁷ A. Giddens: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Tłum. A. Szulżycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2001, s. 3.

⁸ E. Durkheim: *Socjologia i jej dziedzina badań*. Tłum. J. Szacki, J. Trybusiewicz. W: *Filozofia i socjologia XX wieku*. Red. K. Pomian et al. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna, 1965, s. 117.

⁹ Zob. T. Gadacz: *Historia filozofii XX wieku*. T. 2..., s. 595.

na ich różnorodność i zakres. To zróżnicowanie, dynamika przemian, a wreszcie możliwości ich realizacji są pewnie najbardziej widoczne w zakresie potrzeb edukacyjnych. Za pomocą pojęcia »potrzeba« opisuje się właściwości żywych organizmów, polegające na tym, że dla utrzymania się przy życiu, rozwoju i reprodukcji muszą być spełnione określone warunki. [...] Pojęciem »potrzeba« [...] można określić również stan, w którym jednostka odczuwa brak czegoś, a jednocześnie chce zaspokoić ów (odczuwany właśnie) brak. Ta chęć staje się motywem do działania, czyli zaspokojenia potrzeby. Konsekwencją niespełnienia wspomnianych wymaganych warunków jest uniemożliwienie rozwoju, naruszenie lub zniszczenie struktury”¹⁰.

Potrzeby są zatem wpisane w życie człowieka, niezależne od okresu historycznego, w którym przyszło mu żyć. Dokonujące się przemiany warunkują różnorodność potrzeb, ich zakres oraz warunki/możliwości realizacji.

Pozostawiając na czas inny szersze rozważania dotyczące ogółu potrzeb, swoje refleksje pragnę zogniskować wokół potrzeby posługiwania się poprawnym językiem (polskim), który nie jest tylko dźwiękiem, słowem, ale...

Język a potrzeba poprawności jego stosowania

Funkcjonując w społecznej zbiorowości, jednostka wyraża potrzebę pozyskania informacji lub podzielenia się nimi z innymi osobami danej grupy. Pozyskanie informacji zazwyczaj ma uzasadnienie praktyczne, pozwala na sprawne komunikowanie się z innymi i społeczne funkcjonowanie. Informacje przekazywane są za pośrednictwem różnych mediów, wśród wielu miejsce szczególne zajmuje język.

Analizujący aspekty funkcjonowania społecznego Robert K. Merton trafnie zauważył, że w przeciwieństwie do nauk przyrodniczych w naukach społecznych nie dokonuje się proces przedawnienia, a dokładniej: „proces zacierania się przeszłych osiągnięć poprzez włączanie ich do nowych dokonań”¹¹. Podobną refleksję można zapewne odnieść także do językoznawstwa czy filologii. W tym przypadku nie tylko nie dokonuje się zacieranie dokonań, ale stają się one podstawą dalszego rozwoju samej dziedziny nauki oraz implikacji praktyczno-społecznych.

¹⁰ T. Wilk: *Możliwości zaspokojenia potrzeb edukacyjnych młodzieży w warunkach zmiany społecznej w Polsce*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2002, s. 16.

¹¹ R.K. Merton: *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Tłum. E. Morawska, J. Wertenstein-Żuławska. Warszawa: PWN, 1982, s. 57.

W aspekcie językowym dokonania przeszłości, tradycja w zakresie dbałości i potrzeby poprawności językowej, pamięć mogą tylko pozytywnie oddziaływać w zakresie poznawczym i edukacyjnym. Tak jak w kontekście społecznym, tak w posługiwaniu się językiem tradycja „to oddziaływanie przeszłości na terażniejszość, obecność przeszłości w naszych dzisiejszych zachowaniach”¹². Język w perspektywie tradycji pozwala na kształtowanie zrozumienia i poczucia bezpieczeństwa.

Przez wielu język – poprawność językowa, bogaty zasób słów – postrzegany jest jako podstawa komunikacji umożliwiającej sprawną realizację indywidualnych potrzeb i aspiracji, jako warunek budowania społecznych interakcji, jak również wyraz identyfikacji i kultury, edukacji, poznania i prezentacji własnej osoby oraz odpowiedzialności społecznej.

„Język powszechnie uważany jest za wyznacznik tożsamości kulturowej. Oczywiście nie zawsze i nie bezwzględnie. Samo posługiwanie się danym językiem nie jest bowiem warunkiem przynależności do grupy etnicznej. Jest jednak ważnym narzędziem poznawczym, za pomocą którego nazywamy świat. W tym tkwi jego [języka – T.W.] siła i wartość”¹³.

Taki model rozumienia istoty języka, jego funkcji przynależy osobom świadomym i doświadczającym potrzeby dbałości o posługiwanie się – szczególnie rodzimym – poprawnym językiem.

Czasy współczesne dostarczają wielu przykładów świadczących o stosowaniu odmiennych od wspomnianych modeli rozumienia istoty i funkcji języka. Niedbałość – brak poprawności językowej, świadomości funkcji i kultury języka – można zauważyć w języku przedstawicieli wszystkich grup wiekowych. Co więcej, ów niedostatek wiedzy, tudzież niechlujność można zaobserwować nie tylko w trakcie rozmów prowadzonych w czasie wolnym, lecz także w czasie realizacji funkcji zawodowych, edukacyjnych i społecznych. Niepoprawny język słyszymy także w przekazach medialnych.

Powszechność stosowania niepoprawnych form gramatycznych, na przykład „te dziecko”, „te drzewo”, jest jednym z wielu przykładów braku wiedzy lub niedbałości. Przecież już w szkole podstawowej dzieci poznają zasady gramatyki i powinny wiedzieć, że w języku polskim w liczbie pojedynczej występują trzy rodzaje: męski, żeński i nijaki. A skoro „dziecko” i „drzewo” są rodzaju nijakiego, to poprawne formy zaimków brzmi: „to dziecko” i „to drzewo”. Skąd zatem tak nagminne

¹² E. Wnuk-Lipiński: *Granice wolności. Pamiętnik polskiej transformacji*. Warszawa: Scholar-Collegium Civitas Press, 2003, s. 69.

¹³ K. Na d o l s k i: *Milczenie na wieży Babel*. „Polityka” 2013, nr 29, s. 56.

stosowanie formy niemęskoosobowej liczby mnogiej w odniesieniu do rzeczowników liczby pojedynczej?

Można by rzec, że dookoła nas „dzieje się” owa niepoprawność językowa.

Stan ten generuje szereg pytań: Czy poszczególne osoby/społeczeństwo dostrzegają/dostrzega ową niepoprawność? Dlaczego ludzie posługują się niepoprawnym językiem? Czy odczuwają potrzebę zmiany – korekty nawyków/umiejętności językowych? Czy podejmują w tym zakresie odpowiednie działania – choćby w wymiarze indywidualnym? Czy społeczeństwo odczuwa potrzebę poprawnego posługiwania się językiem? Czy jest świadome wielości funkcji, jakie język pełni?

Stawiam te pytania nie tyle z nadzieją na jednoznaczne rozstrzygnięcia, ile raczej z chęcią zwrócenia uwagi na istotę języka, jego rolę w budowaniu indywidualnej i społecznej rzeczywistości, a także potrzebę wzmożonej edukacji językowej, zwłaszcza młodego pokolenia, które wydaje się nieświadome konsekwencji własnych niedostatków językowych.

Sam termin – „język” – odnosi się głównie do rozmaitych systemów komunikowania, przekazywania informacji poprzez określone (umowne) znaki i symbole pisane i dźwiękowe. Zarówno język, jak i proces komunikowania się uznawane są za czynniki różnicujące świat ludzki i zwierzęcy, postrzegane jako podstawa konstytuowania i rozwoju społeczeństwa oraz relacji i więzi międzyludzkich¹⁴. Jakkolwiek język jest podstawowym przedmiotem naukowego zainteresowania językoznawstwa, to z uwagi na rolę, jaką pełni w holistycznej przestrzeni egzystencji jednostki, staje się również przedmiotem poznania reprezentantów wielu innych dyscyplin naukowych: antropologii, filozofii, pedagogiki, psychologii czy socjologii. Pozostawiam na marginesie językoznawcze aspekty analizy języka. Z uwagi na zakres tematyczny niniejszego opracowania uwagę Czytelnika pragnę skupić nie tyle na języku jako takim, ile na jego społeczno-kulturowych kontekstach i funkcjach, jakie realizuje w przestrzeni społecznej.

Z perspektywy socjologicznej i pedagogicznej niezwykle interesujące wydają się związki języka ze społeczeństwem i z jego kulturą, jak również wpływ języka na procesy społeczne, realizację indywidualnych ludzkich życiorysów. Świadomość tego mieli już Helena Radlińska i Aleksander Kamiński, dostrzegający ścisły związek pomiędzy powszechnym – na ówczesne czasy – analfabetyzmem a zacofaniem społeczno-gospodarczym oraz brakiem realizacji postępu cywilizacyjnego. „Olbrzymią rolę języka i komunikacji w kształtowaniu i funk-

¹⁴ M. Ziółko w s k i: *Język i komunikowanie*. W: *Encyklopedia socjologii*. T. 1: A-J. Warszawa: Wydawnictwo PWN, 1998, s. 374.

cjonowaniu osobowości podkreślają [...] przedstawiciele interakcjonizmu symbolicznego”¹⁵. W ich rozumieniu porządek społeczny bazuje na systemie komunikacji. Dla Ervinga Goffmana interakcje społeczne są swoistym kontrolowaniem informacji. Istnienie i funkcjonowanie społeczeństwa opiera się na systemach wymiany i komunikacji symbolicznej. Z kolei Emil Durkheim dostrzegał, że zarówno komunikacja (porozumiewanie się), jak i symbolizm to najważniejsze mechanizmy umożliwiające jednostce pokonywanie indywidualnych ograniczeń, pozwalające jednocześnie na zaakceptowanie wartości obowiązujących w danym społeczeństwie¹⁶. „Z perspektywy socjologii fenomenologicznej i etnometodologii akty komunikacji – zwłaszcza językowej – są podstawowymi zabiegami, w wyniku których tworzy się, podtrzymuje, ale i bezustannie modyfikuje wspólne poczucie sensownej i podporządkowanej określonym regułem społecznej rzeczywistości”¹⁷. Przywołanie wybranych koncepcji socjologicznych pozwala dość jednoznacznie uwidocznić rolę języka w procesie konstruowania ładu i porządku społecznego.

W kontekście prowadzonych rozważań warto zwrócić uwagę na swoisty dualizm w postrzeganiu języka, który z jednej strony jest konstruktem powstałym w wyniku interakcji społecznych, utrwalonym w tradycji, z drugiej zaś czynnikiem poznania, interpretacji otaczającej rzeczywistości, utrzymywania więzi społecznych oraz instrumentem realizacji satysfakcjonującego życia¹⁸. Zatem, jak zauważa Émile Benveniste, społeczeństwo tworzy język, ale i język tworzy społeczeństwo¹⁹.

Zauważmy, mając świadomość owej wzajemności, jak istotna jest dbałość o poprawność języka. Jak negatywne konsekwencje, nie tylko współcześnie, lecz także w przyszłości, musi przynieść brak świadomości i potrzeby posługiwania się poprawnym językiem.

W powszechnym rozumieniu język postrzegany jest jako środek komunikacji, porozumiewania się, wyrażania myśli w celu przekazania (zdobycia) informacji. Przyjmując tok myślenia Edwarda Halla, można przyznać, że: „Język jest czymś więcej niż tylko środkiem wyrażania myśli. W gruncie rzeczy stanowi on główny czynnik kształtujący

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ Zob. ibidem.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Ibidem, s. 371.

¹⁹ E. Benveniste: *Struktura języka i struktura społeczeństwa*. Przeł. K. Fałicka. W: *Język i społeczeństwo*. Red. M. Głowiński. Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik, 1980.

myślenie”²⁰. Językiem posługujemy się w każdej formie aktywności, zarówno w sytuacjach formalnych: w toku edukacji, w sytuacjach zawodowych i społecznych, jak i w sytuacjach nieformalnych: w życiu rodzinnym, osobistym, w czasie wolnym. Wspomniane sytuacje, zarówno te formalne, jak i nieformalne, wymagają od nas nie tylko stosowania zasad poprawności językowej – stylistycznej, gramatycznej, ortograficznej, merytorycznej, lecz także zachowania kodu adekwatnego do osoby, miejsca, czasu i sytuacji.

Język nie jest trwałym i niezmiennym bytem, przeciwnie, nasycony jest zmiennością, w każdej epoce rzeczywistość modeluje przyjęcie nowych/obcych słów/zwrotów do rodzimego języka, jednocześnie procesowi wykluczenia/ograniczeniu podlegają słowa/zwroty opisujące minioną rzeczywistość, przedmioty czy zdarzenia. I to jest proces jak najbardziej logiczny, wzbogacanie języka bowiem, uwzględniając permanentny rozwój cywilizacyjny, jest pożądane. Warto jednak wykazywać dbałość o zachowanie słów/zwrotów z przeszłości – nawet jeżeli są one rzadziej stosowane – bo to one tworzą materię dziedzictwa kulturowego kolejnych pokoleń.

Różnorodność językowa cechuje nie tylko kontynenty, kultury czy też narody (państwa), nawet bowiem w przestrzeni jednego kraju obok języka standardowego występuje język nasycony różnicami – język środowiskowy. Język skodyfikowany, przekazywany w procesie edukacji szkolnej, którym posługuje się administracja publiczna (tzw. język urzędowy), jest podstawowym elementem poczucia odrębności narodowej oraz identyfikacji poszczególnych osób tworzących daną wspólnotę. Jest twórcyem budującym tożsamość, nadającym prestiż danej grupie²¹. Jednak nawet w tak zasadniczo jednojęzycznych krajach jak Polska społeczeństwo rzadko posługuje się jednym – w aspekcie czystości językowej – językiem; społeczności „zwykle mają złożony repertuar językowy składający się z wielu, mniej lub bardziej różniących się subsystemów, takich jak odrębne języki etniczne, różne dialekty i odmiany językowe, gwary ludowe i gwary miejskie, żargony, języki zawodowe i style funkcjonalne. Zróżnicowanie językowych środków porozumienia odpowiada przy tym zróżnicowaniu struktury społecznej danej wspólnoty”²². W rodzimej rzeczywistości od stuleci można obserwować nie tylko rozwój języka warunkujący postęp społeczny i cywilizacyjny kraju, lecz także dokonujące się podziały w społeczeństwie. Dla pewnych grup społecznych język może być czynnikiem ge-

²⁰ E.T. Hall: *Ukryty wymiar*. Przeł. T. Hołówk a. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza, 2001, s. 10.

²¹ M. Ziółkowski: *Język i komunikowanie...*, s. 372.

²² Ibidem.

nerującym pewien typ stagnacji i zapóźnień, uniemożliwiać realizację potrzeb na pożądanym (równym) poziomie. Dzieje się tak najczęściej na skutek braku odpowiedniej edukacji w zakresie nabywania kompetencji językowych, pierwotnie – w środowisku rodzinnym, a dalej – w środowisku szkolnym i rówieśniczym. Jak podaje Marek Ziółkowski, język zasadniczo różni się „w dwóch wymiarach: »poziomym«, przestrzennym (m.in. dialekty terytorialne), oraz »pionowym«, odnoszącym się do struktury społecznej (odmiany językowe różnych klas, warstw i zawodów)”²³.

Należy dostrzec również istotny związek pomiędzy językiem danej jednostki – sprawnością jego praktycznego zastosowania – a przynależnością tej jednostki i jej funkcjonowaniem w określonym miejscu struktury społecznej. Potwierdzenie tego związku odnajdujemy w refleksjach dotyczących „pionowego” wymiaru języka, do czego w swych naukowych teoriach odwołuje się Basil Bernstein. Znakomity socjolog na podstawie wieloletnich badań stworzył koncepcję, w której określonym klasom społecznym przyporządkował właściwy im sposób komunikacji. W myśl tej koncepcji kodem rozwiniętym posługują się głównie reprezentanci klasy średniej, natomiast kod ograniczony jest charakterystyczny zwłaszcza dla reprezentantów klasy robotniczej. Co ważne, każdy z wymienionych kodów poza cechami *stricte* językoznawczymi ma istotne funkcje poznawcze. Kod ograniczony przekazuje konkretne znaczenia wynikające z kontekstu, proste (jednoznaczne) określenia zjawisk, przedmiotów; tym samym informuje o pozycji społecznej nadawcy. Z kolei kod rozwinięty przekazuje informacje, znaczenia abstrakcyjne, niekoniecznie wynikające z kontekstu, implikujące wyrażanie opinii, poglądów czy uczuć²⁴. Prowadząc badania w sferze oświaty, a dokładniej w obszarze przyczyn niepowodzeń szkolnych dzieci i młodzieży z rodzin robotniczych, Bernstein dostrzegł, iż nawarstwiające się trudności w sferze posługiwania się poprawnym językiem często są przyczyną przerywania edukacji na stosunkowo wczesnym jej etapie, to zaś ogranicza lub uniemożliwia realizację planów i zamierzeń życiowych, przyczynia się do pogłębienia rozwarstwienia społecznego, a tym samym staje się realną barierą w procesie egalitaryzacji społecznej²⁵.

²³ Ibidem.

²⁴ Zob. ibidem.

²⁵ A. Radziejewicz-Winnicki: *Działania kompensacyjne oraz struktura wiedzy edukacyjnej w teoriach Basila Bernsteina*. W: *Współcześni socjologowie o wychowaniu (zarys wybranych koncepcji)*. Red. A. Radziejewicz-Winnicki. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1993, s. 12.

Wyniki badań Bernsteina potwierdzają, że często ten jeden z najważniejszych czynników warunkujących rozwój jednostki, także w perspektywie dorosłego życia, jest niedoceniany. Istotność języka nie wynika li tylko z jego funkcji regulującej (warunkującej) przynależność klasową, tudzież umożliwiania wzajemnej komunikacji; jego wartość polega również na funkcji poznawczej, której realizacja umożliwia z kolei zajęcie wybranego miejsca w strukturze stratyfikacyjnej danej zbiorowości. Według jednej z wielu refleksji socjologicznych, „raz ukształtowany język jest jednym z najistotniejszych czynników odpowiedzialnych za kulturowe zróżnicowanie treści i mechanizmów postrzegania i myślenia o rzeczywistości. Człowiek tylko wtedy może dostrzec, uporządkować, zdefiniować i odpowiednio zareagować na otaczające go zjawiska, gdy potrafi podciągnąć je pod pewną ogólniejszą kategorię. Wśród tych kategorii porządkujących najważniejsze są słowa języka”²⁶. W przestrzeni badawczej wielu dyscyplin społecznych: antropologii, filozofii, socjologii czy też językoznawstwa, zauważa się ogromny wpływ języka na poznanie rzeczywistości oraz kształtowanie kultury w ujęciu holistycznym. W tym kontekście język wydaje się niezbędnym środkiem, a równocześnie swoistym filtrem umożliwiającym poznanie i odczytywanie zarówno przeszłości, jak i otaczającej człowieka rzeczywistości²⁷. Jak pisze Andrzej Radzewicz-Winnicki, „Bernstein wielokrotnie powtarza, iż nauki społeczne zarówno w przeszłości, jak i obecnie wykazywały wysoce lekceważący stosunek do badań nad mową człowieka. Na tym tle – omawiając liczne relacje zachodzące pomiędzy formami mowy a formą istniejących stosunków społecznych – udowadnia on, że mowa jest jednym z najważniejszych aspektów kultury *homo sapiens* jako środek przekazu treści kulturowych”²⁸.

W tym kontekście zastanawia także powszechne zjawisko wulgaryzacji języka, która zubaża i zniekształca „nie tylko sam język, ale przede wszystkim analizę i odbiór rzeczywistości przez niego reprezentowanej”²⁹. Wulgarność języka staje się coraz powszechniejszą barierą osiągnięcia pozytywnej komunikacji międzyludzkiej, mającą wpływ również na całokształt osiągnięć życiowych człowieka. Codziennosc jednak potwierdza, że świadomość społeczna w tym zakresie jest bardzo ograniczona.

²⁶ M. Ziółkowski: *Język i komunikowanie...*, s. 373.

²⁷ Zob. *ibidem*, s. 374.

²⁸ A. Radzewicz-Winnicki: *Działania kompensacyjne...*, s. 16.

²⁹ K. Janke-Mania: *Wulgaryzacja języka dzieci w wieku przedszkolnym. Uwarunkowania rodzinne problemu*. W: *Wychowanie rodzinne w teorii i w praktyce. Rozwój pedagogicznej orientacji familiologicznej*. Red. A.W. Janke. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 2008, s. 203.

Znajomość istoty i różnorodności/wielości funkcji, jakie pełni język – zakładając poprawność jego używania – rodzi pytanie, dlaczego powszechnie tak wielu ludzi posługuje się językiem w dalece niepoprawny sposób.

Przyczyny językowej niepoprawności

Tylko pobieżnie zostały zarysowane tutaj funkcje języka – te komunikacyjne, społeczne, warunkujące jakość życia, możliwość sprawnego funkcjonowania. W tym miejscu chciałabym jednak wrócić do wcześniej postawionych pytań, zawartych także w tytule opracowania. W życiu codziennym można znaleźć wiele przykładów niepoprawnego posługiwania się językiem, zarówno w sytuacjach formalnych, jak i nieformalnych. Rozwój szkolnictwa w XX wieku, upowszechnienie oświaty pozwalają sądzić, że co najmniej osoby z dzisiejszego pokolenia pięćdziesięciolatek aż do najmłodszych Polaków winny poprawnie posługiwać się językiem. Skoro tak nie jest, to albo proces dydaktyczny w przedmiotowej kwestii wymaga korekty w taki sposób, by umożliwiał nabywanie wiedzy językowej, albo – co w moim odczuciu jest dominujące – brakuje zaangażowania edukacyjnego poszczególnych pokoleń oraz środowisk wychowawczych w posługiwanie się poprawnym językiem i utrwalanie poprawnych form. Nawet jeżeli w przeszłości ujawniały się pewne niedoskonałości edukacyjne (choć zapewne nie w każdej szkole), to zawsze można uzupełnić wiedzę, chociażby czytając książki – co postulowała już Helena Radlińska, postrzegająca książkę jako najsprawniejszy środek edukacji/rozwoju.

Przyczyn braku poprawności językowej można upatrywać przede wszystkim w wadliwym funkcjonowaniu środowisk wychowawczych.

Pierwsze środowisko, które w największym zakresie odpowiada za umiejętność oraz chęć poprawnego posługiwania się językiem, stosowania kodu rozwiniętego, to środowisko rodzinne; to rodzice odpowiadają za wychowanie i poziom socjalizacji dziecka. Jeżeli rodzice posiadli dojrzałość emocjonalną i społeczną do pełnienia roli rodzicielskiej, mają wiedzę na temat rozwoju dziecka, jego potrzeb, sprawnie wypełniają funkcje rodzicielskie, prezentują odpowiednie (pozytywne) postawy i metody wychowawcze, a także stosują odpowiedni model wychowania, są świadomi zadań wychowawczych i czują się odpowiedzialni za ich realizację, przekazują odpowiednie wartości, uczą wyrażania emocji oraz wspólnej realizacji czasu wolnego, to można mieć pewność, że rozbudzą w dziecku ciekawość otaczającego świata oraz potrzebę jego odkrywania, także poprzez staranność wypełniania zadań. Ta prawidłowość dotyczy też poprawnego posługiwania się językiem. Naj-

lepsze efekty przynosi przykład – gdy rodzice sami dbają o poprawną wymowę, pisownię, budowę zdania, w systemie komunikacyjnym nie stosują skrótów lub monosylab, ale wypowiadają się pełnymi zdaniami i zawsze reagują na wszelkie „uproszczenia” językowe dziecka, a także błędy gramatyczne czy stylistyczne. Każda sytuacja domowa/rodzinna jest odpowiednią okazją do korekty błędów oraz rozwijania potrzeby dbania o poprawność językową, należy dzieciom wskazywać – adekwatnie do wieku – sytuacje z życia codziennego, których powodzenie może być w istotnym stopniu zależne od posługiwania się poprawnym językiem.

Kolejnym środowiskiem wychowawczym, a także dydaktycznym odpowiedzialnym w istotnym stopniu za poziom i potrzebę poprawnego posługiwania się językiem jest szkoła. Instytucja ta w procesie dydaktycznym realizuje zadania programowe, jest więc zobligowana do zachowywania zasad poprawności językowej, a także rozwijania wiedzy na temat poprawności językowej i potrzeby poprawnego posługiwania się językiem. Również poza programem *stricte* dydaktycznym wszyscy pracownicy szkoły – realizując zamierzony i niezamierzony proces wychowawczy – są zobowiązani do zachowywania we wzajemnej komunikacji zasad poprawności językowej. Sprzyjać może temu stała „obecność” w szkole książki – w tym literatury pięknej.

Warto zwrócić uwagę na odpowiedzialność nauczycieli, wychowawców i pozostałych pracowników szkoły, zadbać, by osoby te nie tylko same prezentowały właściwy poziom wypowiedzi w zakresie poprawności językowej, lecz także nieustannie reagowały na wszelkie przejawy nieprawidłowości w tym zakresie. Istotne, by działania podejmowane przez szkołę były w pełni zintegrowane z pracą pedagogiczną rodziców.

Środowiskiem, które wyjątkowo mocno oddziałuje na dzieci i młodzież, jest grupa rówieśnicza, niezwykle ważna w procesie wychowania i socjalizacji na tym etapie rozwoju. Przebywając w grupie rówieśników, dzieci i młodzież mają potrzebę identyfikacji z grupą, często zatem – pomimo podejmowanych działań rodzinno-szkolnych w sferze edukacji językowej, a także posiadania stosownej bazy/wiedzy – zaczynają posługiwać się językiem funkcjonującym powszechnie w grupie, obfitującym w błędy stylistyczne, gramatyczne, merytoryczne, a także wulgaryzmy. Nawet pobieżna obserwacja młodzieży w jej lokalnym środowisku ujawnia, że rzadko młodzi ludzie podejmują wysiłek posługiwania się poprawnym słownictwem, co z pewnością podyktowane jest brakiem wiedzy, a także wypracowanej potrzeby, tudzież kultury języka w środowisku domowym.

Na poprawne/niepoprawne posługiwanie się językiem wpływ ma środowisko lokalne jednostki. Reprezentanci różnych grup wiekowych

i zawodowych, wyzuci z odpowiedzialności społecznej, pozbawieni elementarnej wiedzy, że edukacja w znacznym stopniu odbywa się przez przykład i naśladownictwo, zwłaszcza wśród młodych ludzi, nie kontrolują własnych wypowiedzi. Znaczenie ma też brak reakcji społecznej na przejawy niechłujności językowej/wulgaryzmy. Powszechne przyzwolenie społeczne – brak reakcji na negatywne zachowania – jest podstawową motywacją do petryfikacji i rozwoju niewłaściwych form językowych. Wydaje się to szczególnie istotne w odniesieniu do młodzieży, ponieważ socjalizacja tej grupy oparta jest w znacznej mierze na „polszczyźnie szkolnej”, nieoficjalnym języku, który w niewielkim stopniu podlega kontroli³⁰.

Czynnikiem, który w dobie obecnej bardzo mocno oddziałuje w obszarze niekontrolowanej edukacji i wychowania, jest Internet i medialny przekaz, bezkrytycznie przyswajane nie tylko przez młodych ludzi. Z jednej strony mamy nadawców – „kreatorów/twórców” – owych negatywnych przekazów językowych, osoby dorosłe, które same – z niewiedzy, niedbałości lub innych przyczyn – nie posługują się poprawnym językiem. Z drugiej odbiorców (także dzieci i młodzież), którzy nie nabyli sprawności językowej lub posiadają wiedzę w tym zakresie, ale świadomie przyjmują propozycje z mediów; prezentują w życiu dorosłym ów bardzo widoczny i kompromitujący brak, jak ilustruje codzienność, dostrzegany tylko przez osoby świadome i dbające o kulturę języka/wypowiedzi.

Warto poszukać przyczyn dostrzeganego we wszystkich grupach wiekowych braku poprawności językowej, jak również braku potrzeby stosowania jej zasad. Zastanawiający wydaje się fakt, że przy tak znaczącym w ostatnich dekadach upowszechnieniu wykształcenia na poziomie średnim oraz wzroście odsetka osób z wykształceniem wyższym w społeczeństwie obserwuje się powszechnie tak niski poziom kompetencji językowych. Osoby ze średnim bądź wyższym wykształceniem, które nie posługują się poprawną polszczyzną, są niewątpliwie wykluczone z grona osób wykształconych i inteligentnych, do którego aspirują.

Skoro kluczowe jest znaczenie języka w rozwoju człowieka, nabywaniu przez niego wiedzy i dyspozycji umożliwiających mu nie tylko adaptację do rzeczywistości, lecz także generowanie aktywnej, twórczej postawy odpowiadającej na zaistniałe potrzeby, celowe wydaje się zainteresowanie tym problemem odpowiednich instytucji i osób odpowiedzialnych za procesy edukacyjne i wychowawcze. Reprezentanci nauk o wychowaniu w swoich deklaracjach wskazują, że wszelkie

³⁰ Zob. R. Sulima: *Antropologia codzienności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2000, s. 72-74.

zabiegi wychowawcze i dydaktyczne są zorientowane na projektowanie świata we wszystkich aspektach przyjaznego ludziom. Jeżeli tak, to w swoich działaniach powinni uwzględnić potrzebę podkreślenia roli języka, sprawności posługiwania się nim do osiągnięcia określonych celów³¹. Jak zauważa Elżbieta Górnikowska-Zwolak: „Wydaje się, że nadszedł czas, aby obszar rozważań o wychowaniu poszerzyć o refleksję nad językiem”³².

Dostrzec należy niezaprzeczalną rolę języka w konstruowaniu życia zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i społecznym. Współcześnie rysuje się pilna potrzeba budzenia i rozwoju świadomości reprezentantów środowisk wychowawczych, którzy są postawieni w obliczu konieczności wprowadzenia w programach edukacyjnych i wychowawczych zaleceń dotyczących większej dbałości w zakresie nabywania kompetencji językowych. Zamysł ten, jakkolwiek nienowowy, wydaje się w obecnej rzeczywistości niezwykle ważny także z uwagi na szereg czynników, które warunkują niesprawność (niekompetencję) językową zwłaszcza osób z młodego pokolenia. W przedmiotowej kwestii uwagę zwracają czynniki środowiskowe związane z przemianami cywilizacyjnymi, w których wyniku język wzbogaca się o nowe wyrazy, zapożyczenia obcojęzyczne, zwroty tworzone na określenie nowych przedmiotów, zjawisk, wydarzeń. Obok niewątpliwie pozytywnych walorów procesu wzbogacania języka nader często pojawiają się także negatywne aspekty tego procesu, jak nadużywanie zapożyczeń, stosowanie niepoprawnych form gramatycznych lub tworzenie skrótów (zniekształceń) językowych zarówno w formie pisanej, jak i ustnej. Zapewne owe nieprawidłowości językowe mogą przyczyniać się do niewłaściwego/niepoprawnego posługiwania się językiem, ale warto zauważyć, że gdyby ludzie dysponowali wiedzą na odpowiednim poziomie oraz mieli potrzebę dbałości o kulturę języka, to pojawiające się w przestrzeni społecznej niepoprawne formy nie miałyby możliwości upowszechniać się w tak szerokim zakresie.

Warto podkreślić, że najistotniejszą rolę w nabywaniu/utrwalaniu niekompetencji językowej osób z młodego pokolenia odgrywają rodzice, często sami mający niedostatek wiedzy i umiejętności językowych, oraz nauczyciele, wychowawcy, opiekunowie wykazujący ignorancję i zaniechanie w obliczu błędów językowych popełnianych przez

³¹ E. Górnikowska-Zwolak: *Wpływ struktury języka na konceptualizację świata społecznego (na pozycję społeczną kobiety i mężczyzny)*. W: *Edukacja a życie codzienne*. T. 1. Red. A. Radziejewicz-Winnicki przy współudziale E. Bielskiej. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2002, s. 203.

³² Ibidem, s. 202.

uczniów. W nie mniejszym stopniu odpowiedzialność za kompetencje językowe społeczeństwa ponoszą media oraz reprezentanci instytucji społecznych i publicznych. Przyczyny niedostatków w sferze językowej ujawniające się we wspomnianych środowiskach, instytucjach, przestrzeniach powodowane są różnorodnymi czynnikami, których wielość w znacznym stopniu utrudnia kompensację nabytych negatywnych językowych przyzwyczajęń, co wszelako nie może usprawiedliwiać zaniechania podejmowania rozmaitych działań naprawczych w przedmiotowej sferze.

Tylko w zarysie zaprezentowałam uwarunkowania braku wiedzy językowej, chęci posługiwania się poprawnym językiem, wreszcie oporu wobec jego stosowania. Uwagę Czytelnika pragnę zorientować na podstawowe środowiska, które w najwyższym stopniu są odpowiedzialne za wyposażenie młodego człowieka w wiedzę i dyspozycje do sprawnego posługiwania się poprawnym językiem i jego stosowania w codziennym życiu, oraz rysujące się w tym zakresie konsekwencje i potrzeby.

Odpowiedzialność społeczna a opór przed posługiwaniem się poprawnym językiem Konsekwencje i potrzeby...

Nabywanie kompetencji językowych, sprawności w posługiwaniu się znakami, symbolami, umiejętność konstruowania zdań przybierających formę jasnych i czytelnych komunikatów to jeden z podstawowych czynników socjalizacji, które „można rozpatrywać w dwóch aspektach. Po pierwsze, nauczanie się [...] języka jest – co podkreśla zwłaszcza psychologia rozwojowa, np. Jean Piaget, oraz psycholingwistyka – koniecznym warunkiem wytworzenia pełnej, normalnej, rozwiniętej osobowości, warunkuje myślenie i poznawanie rzeczywistości. Po drugie jednak, dziecko uczy się jednego, konkretnego języka, wchodząc w ten sposób w świat znaczeń symbolicznych jednej konkretnej grupy społecznej i nabywając specyficznej społecznej i językowej tożsamości”³³. Proces edukacyjny we wspomnianym zakresie początkowo odbywa się tylko w środowisku rodzinnym, dopiero z czasem włączają się weń kolejne środowiska: przedszkole, szkoła, grupa rówieśnicza czy wreszcie środowisko lokalne, które dzięki temu, że dysponuje różnorodnymi instytucjami społecznymi, a także zróżnicowaną – pod względem kulturowym/językowym – społecznością lokalną staje się kluczową przestrzenią nabywania przez dzieci i młodzież wiedzy/kompetencji vs. niekompetencji językowej.

³³ M. Ziółkowski: *Język i komunikowanie...*, s. 373.

W kontekście poczynionych rozważań dotyczących stosunkowo powszechnego oporu wobec zachowania dbałości w posługiwaniu się poprawnym językiem, a tym samym ujawniających się potrzeb w sferze edukacji językowej istotna wydaje się konieczność modelowania odpowiedzialności społecznej w celu budowania świadomości znaczenia poprawności językowej we wszystkich obszarach aktywności człowieka, zarówno w aspekcie indywidualnym, jak i społecznym.

Jak wspomniano, początki edukacji językowej realizują się w rodzinie, która zależnie od swojego statusu społecznego, poziomu świadomości małżonków/partnerów, ich zaangażowania w proces wychowawczy, dojrzałości do pełnienia ról rodzicielskich może stać się albo kompetentnym środowiskiem stwarzającym możliwości rozwoju, albo przeciwnie: spowodować zapóźnienia i stagnację jednostki w obszarze językowym; uruchomienie edukacji językowej może wówczas nastąpić dopiero w sytuacji włączenia się małego w proces edukacyjno-wychowawczy odbywający się w instytucjach oświatowo-wychowawczych i kulturalnych. Owo zróżnicowanie środowisk rodzinnych pod względem sprawności językowej dostrzegali Basil Bernstein, który uczynił przedmiotem swych penetracji badawczych dwie klasy społeczne: klasę robotniczą i klasę średnią. Nie sposób porównać te klasy społeczne funkcjonujące w społeczeństwie brytyjskim do klas społecznych w rodzimej rzeczywistości, jednak analizując wyniki badań znakomitego socjologa, można dostrzec wiele podobieństw: dzieci brytyjskie i polskie z poszczególnych środowisk wychowawczych prezentują podobne zachowania i postawy dotyczące posługiwania się poprawnym vs. niepoprawnym językiem.

Kwestią podstawową pozostaje świadomość reprezentantów poszczególnych środowisk wychowawczych dotycząca znaczenia języka – nie tylko jego funkcji komunikacyjnej, ale nade wszystko funkcji społecznych/kulturowych. Chodzi o dostrzeganie w języku instrumentu modelującego codzienne życie, realizację sfery rodzinnej i zawodowej, możliwości realizacji aspiracji i utrzymywania pożądaných relacji społecznych, życzliwości, wrażliwości i uwagi. Posiadanie świadomości w przedmiotowej kwestii to jedno; pozostaje jeszcze odpowiedzialność za dokonujące się w przestrzeni społecznej procesy wychowawcze i edukacyjne oraz chęć permanentnego wyrażania owej odpowiedzialności wszystkich wobec wszystkich, tak by stosowanie poprawnego języka stało się w pełni uświadomioną potrzebą.

Odpowiedzialność reprezentantów poszczególnych środowisk – rodziców, nauczycieli, a także osób z przestrzeni społecznej, instytucji czy mediów – za poprawność językową społeczeństwa winna wyrażać się zarówno w kulturze języka tych osób, poprawności jego stosowania, jak i w reagowaniu przez nie na wszelkie przejawy niepoprawności

językowej – stylistycznej, gramatycznej, ortograficznej – czy też karykatury językowe (skrót, przedstawienie, połączenie) oraz wulgaryzmy. To kluczowe zadanie dla osób dorosłych; ich zachowania w codziennym kontakcie stają się matrycą do powielania – pozytywnych lub negatywnych – wzorów. Trafnie ocenił tę sytuację Bernstein. Gdy pisał o trudnościach językowych dzieci wywodzących się z różnych środowisk wychowawczych, akcentował dokonującą się w owych środowiskach edukację przez naśladowanie: „Olbrzymi wpływ na to zróżnicowanie wywierają akty językowej transmisji (mowa ludzka) przekazujące doświadczenie i postawy rodziców, wpajających dzieciom wzory zachowań uznane przez nich za właściwe”³⁴.

Brak dostatecznej edukacji rodziców, wadliwa międzypokoleniowa transmisja kulturowa, negatywne przyzwyczajenia, zaniechanie uczestnictwa w życiu kulturalnym, wadliwie realizowany proces wychowawczy, nieobecność pozytywnych wzorów modelujących nawyki młodego pokolenia, wreszcie coraz powszechniej obserwowane przekonanie rodziców, że głównym edukatorem (wychowawcą) dzieci i młodzieży – również w sferze językowej – jest niekontrolowana przestrzeń medialna, ponadto brak poczucia odpowiedzialności za realizację potrzeby wprowadzenia zmian w procesie kształcenia w sferze językowej dzieci i młodzieży ma wiele negatywnych konsekwencji, czego zdają się nie dostrzegać rodzice i wychowawcy.

W aspekcie indywidualnym dziecko, od najmłodszych lat socjalizowane tylko w obszarze kodu ograniczonego już na początku szkolnej edukacji, przejawia efekty niedostatecznej edukacji językowej: trudności edukacyjne (niezrozumienie prezentowanych treści, trudności w ich przyswojeniu), brak systematycznego i holistycznego rozwoju, trudności w sprawnej komunikacji, zarówno w grupie rówieśniczej, jak i w innych przestrzeniach środowiskowych. Brak lub niedostatek kompensacji językowej, czy to w szkole, czy w innych środowiskach wychowawczych, skutkuje petryfikacją nabytych sprawności i powielaniem ich również w życiu dorosłym. To z kolei może implikować szereg trudności w sferze zawodowej (na przykład zdobycie satysfakcjonującej pracy) oraz społecznej (na przykład unikanie kontaktów interpersonalnych, zaburzone relacje społeczne, niechęć do partycypacji w życiu kulturalno-społecznym środowiska). Dodatkowo brak lub niedostatek kompetencji językowej sprzyja ujawnianiu się dysfunkcji w sferze emocjonalnej czy degradacji poczucia własnej wartości. Jest niemal pewne, że dorosłe osoby posługujące się w swoim życiu kodem

³⁴ B. Bernstein: *Class, Code and Control*. Vol. 3. London: Routledge, 1975 – cyt. za: A. Radziejewicz - Winnicki: *Działania kompensacyjne...*, s. 15.

ograniczonym taki model przekażą kolejnemu pokoleniu i w ten sposób zrealizowana zostanie negatywna edukacja.

Również w aspekcie społecznym ujawnia się wiele konsekwencji indywidualnej niesprawności językowej. Osoby mające językowe niedostatki już w okresie wczesnoszkolnym bardzo często podlegają separacji czy wykluczeniu z grupy rówieśniczej jako osoby „nieprzystające” do pewnego przyjętego poziomu. Brak odpowiednich działań kompensacyjnych w tym zakresie może skutkować izolacją społeczną także w życiu dorosłym. Skutki indywidualne mają jednocześnie wymiar społeczny. Czytelny przykład stanowi tutaj sfera zawodowa – brak odpowiedniego wykształcenia, nieumiejętność posługiwania się poprawnym językiem skutkują trudnościami w znalezieniu pracy, niekiedy bezdomnością, bezradnością. Osoby takie mogą wymagać zastosowania wobec nich wieloaspektowych działań pomocowych, socjalnych.

Niewątpliwie głównymi „siłami sprawczymi” w sferze edukacji, w tym w kształtowaniu potrzeby posługiwania się poprawnym językiem, pozostają rodzina i szkoła, nie zdejmuje to jednak odpowiedzialności za poprawność językową ze środowiska społecznego, poszczególnych instytucji, mediów, a wreszcie poszczególnych osób tworzących daną społeczność. Słusznie zauważa Barbara Skarga: „Nie ma człowieka poza społeczeństwem. To społeczeństwo jest jego naturalnym środowiskiem, to dzięki niemu człowiek kształtuje się, uczy, mówi i myśli”³⁵.

Uwidaczniające się powszechnie w przestrzeni społecznej skutki niekompetencji językowej wskazują, jak istotny jest związek braku konsekwentnego i świadomego kształcenia w tym zakresie z możliwością realizacji przez jednostkę potrzeb i aspiracji życiowych dających pełną satysfakcję. Świadomość tej zależności w naszym społeczeństwie nadal jest niedostateczna, chociaż podejmowane działania pozwalają budować perspektywę pozytywnych zmian w tym zakresie.

Niezwykle cenną inicjatywą – nie tylko w aspekcie nabywania kompetencji językowych, lecz także kształtowania dbałości o język, a przez to zaspokajania potrzeb wychowawczych i emocjonalnych młodego pokolenia – jest realizowana od wielu lat kampania społeczna „Cała Polska czyta dzieciom”, która zyskuje coraz większe rzesze zwolenników.

Inicjatywa ta, zapewne nie tylko w moim odczuciu, wpisuje się w zainicjowany jeszcze przez Helenę Radlińską program rozwoju edukacji i wychowania poprzez sztukę, a zwłaszcza książkę. To w niej twórczyni pedagogiki społecznej w Polsce widziała najdoskonalszy środek dydaktyczny, warunkujący holistyczny rozwój indywidualny i społeczny jednostki. Książka w opinii Radlińskiej jest nie tylko narzędziem do

³⁵ B. Sk a r g a: *Człowiek to nie jest piękne zwierzę*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, 2007, s. 33.

nauki czytania i pisania, lecz także materiałem edukacyjnym z zakresu różnych dyscyplin naukowych. Buduje poczucie tożsamości, identyfikacji, pozwala zachować dziedzictwo narodowe i kulturowe.

„Kiedy Helena Radlińska wypowiadała przytaczaną później wielokrotnie myśl: »Duńczycy robią tak dobre masło, ponieważ młodzież czyta poetów« [...], miała na uwadze oddziaływanie środowiska niewidzialnego. Niewidzialne środowisko wychowawcze odgrywa w życiu człowieka szczególnie doniosłą rolę: ukazuje pewne hierarchie wartości, wpływa na motywy postępowania, pośrednio przekształca życie ludzkie. Jego oddziaływanie przebiega m.in. przez kontakty z wybitnymi ludźmi [...]. Dodajmy – kontakty nie tylko bezpośrednie, ale i pośrednie, dokonujące się dzięki literaturze [...]. To właśnie książki, które są czytane, [...] poza rozrywką dostarczają odbiorcy symboli, znaków kulturowych, za pomocą których porządkuje on/ona swój świat. Treści czytanych książek i pism są przekazywane przy użyciu języka. Język (relacje językowe) stanowi bodaj najważniejszy element środowiska niewidzialnego”³⁶. Język to nie tylko materia książek – słowo pisane, to też słowo mówione. Jedno i drugie ma – w moim przekonaniu – tę samą wartość i podobną siłę oddziaływania. Jak zauważała Helena Orsza: „Książka jest istotą żyjącą, więcej nawet, jakimś niewidzialnym duchem potężnym, który wśród nas obcuje. Książka żyje życiem podwójnym: twórcy, co ją przemyślał, i czytelnika, w duszy którego budzić będzie wrażenia i stwarzać pojęcia”³⁷. Wagę książki i literatury w codziennym życiu potwierdza ją też słowa: „Granice literatury rozszerzają się poza pismo i druk”³⁸.

Warto poddać rewitalizacji rolę książki w edukacji, a także doświadczenia i rozwiązania edukacyjno-społeczne, wychowawcze i kulturalne, wyzyskać ich walory w odpowiedzi na obecne potrzeby w przedmiotowym zakresie.

Potęę słowa wyznawał też Konstanty Ildefons Gałczyński: „Bo ma poeta słowa tajemnicze, którymi może spełnić każde z życzeń”³⁹. Zapewne także życzenie jakości życia.

³⁶ E. G ó r n i k o w s k a - Z w o l a k: *Wpływ struktury języka na konceptualizację świata społecznego...*, s. 201.

³⁷ H. O r s z a: *Praca oświatowa. Jej zadania, metody, organizacja*. Podręcznik opracowany staraniem Uniwersytetu Ludowego im. Adama Mickiewicza. Kraków: Nakładem Michała Arcta w Warszawie, 1913 – cyt. za L. W i t k o w s k i: *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*. Kraków: Oficyna wydawnicza „Impuls”, 2014, s. 441.

³⁸ Ibidem.

³⁹ K.I. G a ł c z y ń s k i: *Motto do opracowania*. W: *Wiersze dla was. Antologia polskiej poezji współczesnej*. Wybrał J.S. K o p c z e w s k i. Zilustrował G. R e - c h o w i c z. Wyd. 2. Warszawa: Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, 1987.

Refleksja końcowa

Logika codziennego życia ujawnia potrzeby człowieka w wielu obszarach jego aktywności. Realizacja potrzeb, nawet tych nieuświadomionych, wymaga wiedzy, umiejętności, wreszcie chęci podjęcia stosownych działań. Codziennosc „wymaga” także aktywności w sferze języka, umiejętności poprawnego jego używania.

Zastanawiać musi zatem, dlaczego we wszystkich grupach wiekowych obserwujemy tak powszechny brak świadomości funkcji języka, brak wiedzy i umiejętności poprawnego posługiwania się językiem, brak potrzeby dbania o kulturę języka, tym samym opór wobec poprawności i edukacji językowej. Diagnoza obecnej sytuacji implikuje pilną potrzebę oswojania i minimalizowania wspomnianego oporu, niechęci do wspólnego dobra. Działania w tym zakresie winny skupiać reprezentantów wszystkich środowisk wychowawczych. Poza rodziną i szkołą istotną rolę winni pełnić pracownicy wszystkich instytucji kulturalnych, oświatowych, a także środowisk medialnych. Integracja wspomnianych środowisk dotyczy nie tylko edukacji językowej, kształtowania potrzeby poprawności w zakresie posługiwania się językiem, lecz także szerszej koncepcji aktywności człowieka, zwłaszcza młodego.

W ten kontekst doskonale wpisują się słowa z epopei Mickiewicza. Wypowiedź Sędziego, wygłoszona na przyjęciu w Soplicowie, ukazuje, jak niezależnie od czasu/epoki aktualny jest przekaz dotyczący języka:

„Dziś, nowym zwyczajem,
My na naukę młodzież do stolicy dajem,
I nie przeczmy, że nasi synowie i wnuki
Mają od starych więcej książkowej nauki;
Ale co dzień, postrzegam, jak młódź cierpi na tem,
Że nie ma szkół uczących żyć z ludźmi i światem”⁴⁰.

Analiza współczesnej edukacji szkolnej oraz opór – nie tylko młodzieży – wobec stosowania poprawnego języka w codziennym życiu, podobnie jak w przeszłości, wskazuje, że szkolna/książkowa nauka jest niewystarczająca. I dzisiaj, jak w czasach Mickiewicza, rysuje się potrzeba „szkół” uczących żyć z ludźmi i ze światem. „Szkołami takimi” winny stać się odpowiedzialne środowiska wychowawcze.

⁴⁰ A. Mickiewicz: *Pan Tadeusz, czyli Ostatni zajazd na Litwie. Historia szlachecka z r. 1811 i 1812 we dwunastu księgach wierszem*. Warszawa: Czytelnik, 1955, s. 19–20.

Mimo negatywnych codziennych doświadczeń ujawniających opór wobec posługiwania się poprawnym językiem pozostaje nadzieja, że szersza dyskusja i nieustanne przywoływanie tematu spowodują, iż z czasem zatryumfuje świadomość potrzeby posługiwania się poprawnym językiem, że stanie się to normą społeczną, kulturowym kanonem, a obecny opór wobec piękna języka zostanie tylko wstydliwym wspomnieniem z przeszłości.

Dbajmy o język, bo to nasze wspólne źródło dobra i piękna, a także przepustka do lepszej przyszłości. Czy zechcemy to zrozumieć?

Bibliografia

- Benveniste E.: *Struktura języka i struktura społeczeństwa*. Przeł. K. Falicka. W: *Język i społeczeństwo*. Red. M. Głowiński. Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik, 1980.
- Bielska E.: *Koncepcje oporu we współczesnych naukach społecznych. Główne problemy, pojęcia, rozstrzygnięcia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.
- Durkheim E.: *Socjologia i jej dziedzina badań*. Tłum. J. Szacki, J. Trybusiewicz. W: *Filozofia i socjologia XX wieku*. Red. K. Pomian et al. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna, 1965.
- Gadacz T.: *Historia filozofii XX wieku*. T. 2. Kraków: Wydawnictwo Znak, 2009.
- Gałczyński K.I.: *Motto do opracowania*. W: *Wiersze dla was. Antologia polskiej poezji współczesnej*. Wybrał J.S. Kopczeński. Zilustrował G. Rechowicz. Wyd. 2. Warszawa: Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, 1987.
- Giddens A.: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Tłum. A. Szulcycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2001.
- Górnikowska-Zwolak E.: *Wpływ struktury języka na konceptualizację świata społecznego (na pozycję społeczną kobiety i mężczyzny)*. W: *Edukacja a życie codzienne*. T. 1. Red. A. Radziejcz-Winnicki przy współudziale E. Bielskiej. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2002.
- Hall E.T.: *Ukryty wymiar*. Przeł. T. Hołówk a. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza, 2001.
- Janke-Mania K.: *Wulgaryzacja języka dzieci w wieku przedszkolnym. Uwarunkowania rodzinne problemu*. W: *Wychowanie rodzinne w teorii i w praktyce. Rozwój pedagogicznej orientacji familiologicznej*. Red. A.W. Janke. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 2008.

- Merton R.K.: *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Tłum. E. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski. Warszawa: PWN, 1982.
- Mickiewicz A.: *Pan Tadeusz, czyli Ostatni zajazd na Litwie. Historia szlachecka z r. 1811 i 1812 we dwunastu księgach wierszem*. Warszawa: Czytelnik, 1955.
- Nadolski K.: *Milczenie na wieży Babel*. „Polityka” 2013, nr 29.
- Radziejewicz-Winnicki A.: *Działania kompensacyjne oraz struktura wiedzy edukacyjnej w teoriach Basila Bernsteina*. W: *Współcześni socjologowie o wychowaniu (zarys wybranych koncepcji)*. Red. A. Radziejewicz-Winnicki. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1993.
- Skarga B.: *Człowiek to nie jest piękne zwierzę*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, 2007.
- Sulima R.: *Antropologia codzienności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2000.
- Sztompka P.: *Życie codzienne – temat najnowszej socjologii*. W: *Socjologia codzienności*. Red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska. Kraków: Wydawnictwo Znak, 2008.
- Wilk T.: *Możliwości zaspokojenia potrzeb edukacyjnych młodzieży w warunkach zmiany społecznej w Polsce*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2002.
- Witkowski L.: *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*. Kraków: Oficyna wydawnicza „Impuls”, 2014.
- Wnuk-Lipiński E.: *Granice wolności. Pamiętnik polskiej transformacji*. Warszawa: Scholar-Collegium Civitas Press, 2003.
- Ziółkowski M.: *Język i komunikowanie*. W: *Encyklopedia socjologii*. T. 1: A-J. Warszawa: Wydawnictwo PWN, 1998.

Teresa Wilk

**Resistance to the Quotidian Logic/Need,
or Why the Contemporary Poles Do Not Want, Are Unable to...
Use Grammatically Correct Polish
Consequences and Needs**

Summary: The presented text is an attempt to diagnose the situation where we observe a common resistance to the need and logic of using proper, grammatically correct Polish. The very awareness of the role played by language correctness as a decisive contributing factor in efficiency of performing task, fulfilling needs, and attaining ambitions, which translates directly into quality of life, seems to be a question of primary importance. Underscored in the

text is the need to use proper, grammatically correct Polish in everyday situations, by indicating the exact conditioning of errors and reasons for making them. Taking the aforementioned issues into account, it seems worthwhile to increase the awareness across the spectrum of educational environments responsible for the issue in question, and to pinpoint the individual and social consequences brought about by linguistic deficiencies along with the need of integrated compensating and preventive actions.

Key words: language, resistance, responsibility, needs, logic, awareness, everyday life

Teresa Wilk

**Der Widerstand gegen die Alltäglichkeitsbedürfnis/
Alltäglichkeitslogik, oder weshalb die Polen nicht wollen/können...,
korrekt Polnisch zu sprechen
Folgen und Bedürfnisse**

Zusammenfassung: Im vorliegenden Beitrag versucht ihre Verfasserin, den allgemeinen Widerstand gegen den Bedarf und die Logik, eine korrekte Sprache zu gebrauchen, zu beurteilen. Es scheint eine Schlüsselfrage zu sein, sich darüber klar zu werden, dass die sprachliche Korrektheit ein solcher Faktor ist, der die Fähigkeit, Aufgaben, Ambitionen und Bedürfnisse zu realisieren und dadurch die Lebensqualität formen kann. Die Verfasserin betont die Notwendigkeit, in verschiedenen alltäglichen Situationen eine korrekte Sprache zu verwenden, und zeichnet nach, wo die Ursachen des fehlerhaften Sprachgebrauchs liegen.

Schlüsselwörter: Sprache, Widerstand, Verantwortung, Bedürfnisse, Logik, Bewusstsein, Alltäglichkeit



Agnieszka Gromkowska-Melosik

Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu

Paradoksy testów kompetencji języka angielskiego w krajach azjatyckich

Umiejętność posługiwania się językiem angielskim stanowi współcześnie jeden z atrybutów wykształconego człowieka. W swojej roli globalnego języka angielski wyparł języki niemiecki i francuski. Według Ryuku Kuboty, język angielski stał się integralną częścią kapitału ludzkiego w warunkach konkurencji zglobalizowanej neoliberalnej gospodarki¹. Ten sam autor stwierdza, że znajomość języka angielskiego jest postrzegana w neoliberalnej ideologii jako tzw. miękka kompetencja – część kapitału ludzkiego².

Celem tego artykułu nie jest przedstawienie problemów związanych z uczeniem się języka angielskiego, lecz wybranych paradoksów oceniania, a w szczególności testowania stopnia jego przyswojenia. I w tym przypadku nieoczekiwanie to kraje Dalekiego Wschodu stanowią najbardziej atrakcyjną przestrzeń analizy. Z jednej strony występuje tam obsesyjna wręcz orientacja na testowanie uczniów; z drugiej – języki tych krajów są całkowicie odmienne od angielskiego, co powoduje, że sprawdzanie kompetencji językowych wplecione zostaje w różnego typu, niekiedy zaskakujące, konteksty kulturowe. Ponadto bez wątpienia dyskusje na temat testowania stopnia znajomości języka

¹ R. Kubota: *Questioning Linguistic Instrumentalism: English, Neoliberalism, and Language Tests in Japan*. „Linguistics and Education” 2011, vol. 22, s. 249.

² R. Kubota: *‘Language is Only a Tool’: Japanese Expatriates Working in China and Implications for Language Teaching*. „Multilingual Education” 2013, vol. 3, no. 1, s. 4.

angielskiego w krajach, w których nie jest on językiem „rodzimym”, wpisują się w dyskusje na temat kulturowego imperializmu.

Najbardziej interesującym przykładem w badanym zakresie jest Japonia. W 2003 roku japońskie Ministerstwo Edukacji, Kultury, Sportu i Technologii wydało dokument *Action Plan to Cultivate „Japanese with English Abilities”* (plan działania mającego na celu kultywowanie języka japońskiego przy posiadaniu umiejętności posługiwania się angielskim). Stwierdzono w nim: „ważne jest, aby wszyscy Japończycy dążyli do uzyskania kompetencji w posługiwaniu się językiem angielskim na poziomie średnich standardów światowych opartych na takich obiektywnych wskaźnikach, jak STEP, TOEFL i TOEIC”³. W Japonii język angielski jest postrzegany jako forma narodowego kapitału w globalnym współzawodnictwie⁴. Ponadto, rząd japoński znajdował się pod presją japońskiego biznesu, który uznawał, że zwiększenie kompetencji Japończyków w zakresie języka angielskiego będzie prowadzić do wzmocnienia konkurencyjności japońskiej ekonomii. W roku 2000 stowarzyszenie korporacji japońskich Keidanren opublikowało dokument dotyczący postulowanych reform edukacji. W jednym z obszernych fragmentów poruszono problem kompetencji Japończyków w zakresie języka angielskiego. Uznano, że testy języka angielskiego, a w szczególności TOEFL i TOEIC, powinny stać się integralną częścią polityki zatrudniania w japońskich firmach i korporacjach. Umiejętność dobrego posługiwania się tym językiem uznano nie tyle za „wyjątkową kompetencję”, ile za kluczową „kompetencję powszechną”⁵. W 2009 roku 64% z 553 japońskich korporacji stosowało testy wśród swoich pracowników, z czego 99,4% – TOEIC. Wykorzystywało je także około 500 japońskich uniwersytetów do określenia poziomu biegłości studentów w języku akademickim⁶. TOEIC używany jest przez japoń-

³ R. Kubota: *Questioning Linguistic Instrumentalism...*, s. 250. Jeśli nie zaznaczono inaczej, wszystkie tłumaczenia – A.G.M. STEP (The Global English Standard) – test mierzący poziom języka angielskiego według globalnych standardów, często wykorzystywany przez pracodawców; Toefl (Test of English as a Foreign Language) – przeznaczony do oceny umiejętności posługiwania się językiem na poziomie wymaganym od studiujących na uczelniach wyższych, wyniki tego testu są ważne tylko dwa lata; TOEIC (Test of English for International Communication) – certyfikat językowy określający biegłość w języku angielskim według wytycznych Rady Europy.

⁴ T. Terasawa: *The „English Divide” in Japan: A Review of the Empirical Research and Its Implications*. 2012. <http://repository.dl.itc.u-tokyo.ac.jp/dspace/bitstream/2261/52662/1/lis01007.pdf>, s. 112–113.

⁵ R. Kubota: *Questioning Linguistic Instrumentalism...*, s. 250.

⁶ Ibidem.

skie firmy, takie jak Honda, Toyota, Nissan, podczas rekrutowania do pracy⁷.

Konsekwencją dużego zainteresowania udziałem w testach mierzących kompetencje języka angielskiego jest przygotowywanie do TOEIC, które stało się w Japonii wielkim biznesem obejmującym niezliczone kursy i podręczniki. Mówi się, że istnieje tam wręcz „przemysł testowania”⁸.

W jednym z raportów Hiten Amin napisano aprobowując: „Japonia jest postrzegana jako jedno z tych państw, w których orientacja na testy jest największa na świecie, a miliony uczniów przygotowują się i kształcą do uczestnictwa w testach z języka angielskiego”⁹. Bardzo ciekawe są przy tym rozważania Virginii LoCastro toczone na początku lat dziewięćdziesiątych. Zdaniem tej uczoney, w Japonii występuje powszechne przekonanie, że – zdefiniowane przez wyniki testów – rezultaty uczenia się języka angielskiego są skorelowane z ilorazem inteligencji. Wynik testu zdaje się w tym kontekście jednym ze wskaźników inteligencji¹⁰.

Z badań jakościowych przeprowadzonych wśród japońskich menedżerów przez Ryuku Kubotę wynika jednak, że część z nich odnosi się bardzo krytycznie do wykorzystywania testów typu TOEFL czy TOEIC do mierzenia kompetencji językowych pracowników. Część badanych uważa, że testy te nie mierzą kompetencji komunikacyjnych, które są istotą praktycznego wykorzystywania języka angielskiego. Nacisk na udział w testach powoduje, że pracownicy przygotowują się do wypełniania testów, co ma niewiele wspólnego z praktycznymi możliwościami wykorzystania języka¹¹.

Badania wykazują także, że w praktyce w japońskich korporacjach język angielski wykorzystywany jest w bardzo niewielkim stopniu¹². Obsesja na punkcie tego języka jest więc oderwana od praktyki i stanowi raczej emblemat kompetencji zawodowych. Znajomość języka angielskiego jednakże „w wersji”, którą uosabiają testy, jest – w powszechnej wyobraźni – warunkiem kariery¹³. I rzeczywiście, wyniki

⁷ Y. Yoo, G. Namkung: *English and American Linguistic Hegemony. A Case Study of th Educational Testing Service*. „The Korean Journal of International Studies” 2012, vol. 10, no. 2, s. 233.

⁸ R. Kubota: *Questioning Linguistic Instrumentalism...*, s. 257.

⁹ Hiten Amin Reports. *Beyond English Capability*. 2012. <http://www.disc.co.jp/en/resource/pdf/BeyondEnglishCapability.pdf>, s. 1.

¹⁰ V. LoCastro: *The English in Japanese University Entrance Examinations: A Sociocultural Analysis*. „World Englishes” 1990, vol. 9, no. 3, s. 346.

¹¹ R. Kubota: *Questioning Linguistic Instrumentalism...*, s. 256.

¹² Por. ibidem, s. 257.

¹³ Ibidem, s. 258.

testów z angielskiego stanowią jedno z kryteriów podczas egzaminów wstępnych na najlepsze uczelnie japońskie, ale także do szkół średnich. W powszechnym przekonaniu dobra znajomość języka angielskiego przekłada się w Japonii na możliwości uzyskania lepszej pracy oraz wyższej płacy¹⁴. W praktyce jednak, zdaniem Takunori Terasawy, nie ma takiego bezpośredniego przełożenia. Znajomość języka angielskiego pomaga jedynie dostać się na dobry uniwersytet, a w konsekwencji otrzymać dobrą pracę¹⁵. W badaniach przeprowadzonych w roku 2010 ponad 60% respondentów stwierdziło, że stopień znajomości języka angielskiego nie ma żadnego wpływu na ich pracę i pozycję zawodową, a tylko 7,2% uznało, że ma taki wpływ „w dużym zakresie”¹⁶.

Niezależnie jednak od tych faktów mit języka angielskiego jako czynnika sukcesu zawodowego powoduje, że w Japonii mówi się o zjawisku „English divide”, którego istotą jest nierówny dostęp do nauki w tym języku i formy kapitału kulturowego, jaką jest znajomość języka angielskiego¹⁷.

Jeszcze większa obsesja językiem angielskim i jego testowaniem występuje w Korei Południowej. Język angielski stanowi tam integralny komponent oficjalnej ideologii kolejnych rządów i wielkich korporacji, jak również jeden z instrumentów sukcesu zawodowego i stratyfikacji społecznej.

I tak, w wypowiedziach przedstawicieli rządu koreańskiego wskazywano niekiedy na dychotomiczny podział w obrębie narodów, dla których angielski nie jest językiem ojczystym. Uważa się, że są narody, które mówią „dobrze” po angielsku, i te, które tej kompetencji nie posiadają. Uznawano, że te pierwsze są bardziej konkurencyjne na międzynarodowych rynkach¹⁸. „Dla Koreańczyków uzyskiwanie coraz lepszych rezultatów w testach TOEFL i TOEIC nie jest już tylko formą rzeczywistości [edukacyjnej – A.G.M.], ale przybiera postać ideologii”¹⁹. Dobra znajomość angielskiego przez elity koreańskie sta-

¹⁴ T. T e r a s a w a: *The „English Divide” in Japan...*, s. 115.

¹⁵ Ibidem, s. 117.

¹⁶ Ibidem, s. 118.

¹⁷ Ibidem, s. 111.

¹⁸ J. L e e: *Ideologies of English in the South Korean „English Immersion” Debate*. In: *Selected Proceedings of the 2008 Second Language Research Forum. Exploring SLA Perspectives, Positions, and Practices*. Eds. M.T. P r i o r, Y. W a t a n a b e, S.-K. L e e. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 2010. <http://www.lingref.com/cpp/slrf/2008/paper2397.pdf>, s. 249.

¹⁹ K. B o k - R a e: *The English Fever in South Korea: Focusing on the Problem of Early English Education*. „Journal of Education & Social Policy” 2015, vol. 2, no. 2, s. 120.

nowi – ich zdaniem – jeden z warunków sukcesu ekonomii tego kraju w globalnym neoliberalnym współzawodnictwie²⁰. W Korei angielski nie jest uważany jedynie za instrument komunikacji, ale wręcz „to-war” potrzebny w relacjach o charakterze ekonomicznym, szczególnie w kontekście globalnym²¹.

Mierzone testami typu TOEFL i TOEIC kompetencje w zakresie języka angielskiego stanowią jeden z najważniejszych warunków dostania się do najlepszych koreańskich szkół średnich i na uniwersytety oraz do takich korporacji, jak Samsung czy Hyundai, nawet jeśli angielski nie będzie w przyszłości wykorzystywany²². Testy odgrywają także rolę jednego z instrumentów oceny przy awansach na wyższe stanowiska w korporacjach²³. Twierdzi się nawet, że wysokość płacy w koreańskich korporacjach jest związana z wynikami w testach TOEIC²⁴. Również z tego powodu głównym celem nauki angielskiego w Korei jest przygotowanie do uzyskiwania jak największej liczby punktów w testach TOEFL i TOEIC²⁵.

W swojej analizie roli języka angielskiego jako instrumentu społecznej stratyfikacji w Korei Południowej wyjdę od przywołania poglądów Josephine Lee, dotyczących znaczącej obecności języka angielskiego w kulturze popularnej, edukacji czy reklamie. „Korea ciągle stanowi w wysokim stopniu homogeniczny, monojęzyczny naród, w którym angielski pozostaje językiem obcym”²⁶. Może właśnie dlatego uzyskana „doskonałość” w jego przyswojeniu jest symbolem konkurencyjnego sukcesu zawodowego i wysokiego statusu²⁷. Również Kim Bok-Rae potwierdza, że znakomita znajomość angielskiego jest w tym kraju warunkiem sukcesu i pozycji społecznej; angielski stanowi tu symbol statusu²⁸. Język angielski posiada w Korei językową, społeczną i kultu-

²⁰ Ibidem.

²¹ J. Lee: *Ideologies of English in the South Korean „English Immersion” Debate...*, s. 249.

²² Ibidem, s. 248.

²³ H. Ahn: *English Policy in South Korea: A Role in Attaining Global Competitiveness or a Vehicle of Social Mobility?* „Journal of English as an International Language” 2013, vol. 8 (1), s. 9–10.

²⁴ *Exploring Transnational Communities in the Philippines*. Eds. V.A. Miralao, L.P. Makil. 2007. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001530/153053e.pdf>, s. 31.

²⁵ H. Ahn: *English Policy in South Korea...*, s. 13.

²⁶ J. Lee: *Ideologies of English in the South Korean „English Immersion” Debate...*, s. 246.

²⁷ Ibidem.

²⁸ K. Bok-Rae: *The English Fever in South Korea...*, s. 117.

rową wartość – sam w sobie²⁹. „Psychologia sukcesu” wśród Koreańczyków jest, zdaniem Kim Bok-Rae, w dużej mierze skondensowana wokół języka angielskiego³⁰. W tym hiperkonkurencyjnym społeczeństwie stanowi on formę kapitału kulturowego³¹. W konsekwencji występuje wśród Koreańczyków z Korei Południowej dychotomiczny podział na elity mówiące dobrze po angielsku i pozostałych, którzy tej kompetencji nie posiadają³².

Upowszechnienie nauczania angielskiego w szkołach jest przy tym postrzegane przez niektórych koreańskich polityków jako forma zwiększenia równości w zakresie osiągnięcia sukcesu społecznego i ekonomicznego³³. Ideolodzy maksymalizacji nauczania młodych Koreańczyków języka angielskiego postrzegają brak kompetencji w tej dziedzinie jako formę „deprywacji”³⁴ (w Korei uważa się, że w społeczeństwie wiedzy język angielski stanowi jedną z najistotniejszych form dystrybucji wiedzy³⁵).

W konsekwencji w Korei występuje zjawisko zwane „angielską gorączką”, które związane jest z obsesją na punkcie znajomości języka angielskiego³⁶ (mówi się także o „kolektywnej neurozie” w tym zakresie³⁷). W ostatnich dekadach nastąpił w tym kraju gwałtowny wzrost liczby obcokrajowców uczących angielskiego (*native speakers*) – ze 150 w roku 1995 do 25 000 w roku 2011, głównie ze Stanów Zjednoczonych i z Kanady, ale też z Wielkiej Brytanii, Australii i Nowej Zelandii³⁸.

Język angielski uzyskał w Korei Południowej wręcz „transcendentalne” znaczenie, co przyczyniło się do nastrojów zarówno „przymusu”, jak i „zaniepokojenia”³⁹. Kim Bok-Rae pisze o Korei Południowej w sposób następujący: „Szaleństwo języka angielskiego w Korei Południowej spowodowało, że ludzie mają na jego punkcie obsesję, zgodną z logiką globalizacji. Jednakże znaczące różnice między koreańskim a angielskim, szczególnie w strukturze zdań i morfologii (strukturze słów),

²⁹ J. L e e: *Ideologies of English in the South Korean „English Immersion” Debate...*, s. 257.

³⁰ K. B o k - R a e: *The English Fever in South Korea...*, s. 118.

³¹ Ibidem.

³² J. L e e: *Ideologies of English in the South Korean „English Immersion” Debate...*, s. 257.

³³ Ibidem, s. 252.

³⁴ Ibidem, s. 255.

³⁵ Ibidem, s. 256.

³⁶ H. A h n: *English Policy in South Korea...*, s. 2.

³⁷ J.-K. P a r k: *English Fever’ in South Korea: Its History and Symptoms*. „English Today” 2009, vol. 25 (1). DOI: 10.1017/S026607840900008X, s. 50.

³⁸ H. A h n: *English Policy in South Korea...*, s. 8.

³⁹ K. B o k - R a e: *The English Fever in South Korea...*, s. 120.

powodują, że wielu Koreańczyków ma duże trudności w nauczaniu się angielskiego⁴⁰. Dążenie do pokonania tych trudności sprawia, że w Korei narasta zjawisko nazywane „ojcowie gęsi”, które odnosi się do ciężko pracujących ojców wysyłających swoje żony z dziećmi na kilka lat za granicę, głównie do Stanów Zjednoczonych, między innymi po to, aby te dzieci nauczyły się tam perfekcyjnego angielskiego (gęś jest tu symbolem długiego lotu)⁴¹. Innym ekstremalnym przykładem koreańskiej obsesji języka angielskiego są przypadki „lingwistycznej chirurgii”. Oto koreańscy rodzice zmuszają dzieci do poddania się zabiegowi frenektomii – usunięcia wędzidełka języka; ma to spowodować – jak uważają – że język – jako „dłuższy” i „bardziej elastyczny” – pozwoli na prawidłową wymowę angielskich liter czy sylab (na przykład w brzmieniu litery *r* w wyrazie *rice*, którą Koreańczycy często wymawiają jak *l*)⁴².

W konkluzji można odwołać się do poglądów jednego z badaczy koreańskiej edukacji, zgodnie z którymi wysoka pozycja języka angielskiego w społeczeństwie koreańskim wynika z pięciu czynników: stał się on podstawową kompetencją społeczną, symbolem przynależności klasowej, atrybutem globalnego obywatelstwa, narzędziem narodowej konkurencyjności i „fetyszowanym produktem”⁴³.

Kolejnym krajem, w którym testy języka angielskiego odgrywają ogromną rolę, są Chiny, co wiąże się z silnym naciskiem na zwiększenie kompetencji tego narodu w tej sferze. Istnieje więc w Chinach przekonanie, że „osoby, które znają dobrze język angielski, są bardziej konkurencyjne niż inni”⁴⁴. W Chinach upowszechnienie dostępu do języka angielskiego łączy się z podejmowanymi wysiłkami na rzecz tworzenia nowoczesnego społeczeństwa dobrobytu⁴⁵.

Zbyszko Melosik przywołuje w tym kontekście krytyczne uwagi Yana Guo i Gulbahar H. Beckett w odniesieniu do roli języka angielskiego w Chinach. Potwierdzają oni, że „w kraju tym »znajomość języka angielskiego stała się biletem wstępu do wykształcenia, zatrudnienia oraz ekonomicznego i społecznego prestiżu«, a także kultury popularnej i biznesu”⁴⁶. Twierdzą jednocześnie, że w związku ze zdecy-

⁴⁰ Ibidem, s. 117.

⁴¹ Ibidem.

⁴² J.-K. Park: *English Fever' in South Korea...*, s. 52.

⁴³ K. Bok-Rae: *The English Fever in South Korea...*, s. 119.

⁴⁴ K. Bolton, D. Graddol: *English in China Today*. „English Today” 2012, vol. 28 (3), s. 1.

⁴⁵ Ibidem.

⁴⁶ Yan Guo, Gulbahar H. Beckett. „Convergence” 2007, vol. 40, nr 1-2, s. 118-119 – podaje za: Z. Melosik: *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013, s. 119.

dowaną promocją języka angielskiego (także na płaszczyźnie formalnej edukacji oraz na rynku pracy) znaczenie języka chińskiego jest dewaluowane⁴⁷.

Zarówno symbolem, jak i widomą oznaką roli języka angielskiego we współczesnych Chinach jest fakt, iż język ten ma ogromne znaczenie podczas bardzo konkurencyjnych egzaminów na wyższe uczelnie w tym kraju. To jeden – obok matematyki oraz języka i literatury chińskiej – z trzech obowiązkowych przedmiotów, których znajomość przez kandydatów jest poddawana ocenie (teoretycznie kandydaci mogą wybrać inny obcy język, ale to się nie zdarza często). Fakt ten spowodował, iż w rodzinach z klasy średniej już od wczesnego dzieciństwa kładzie się ogromny nacisk na rozwijanie kompetencji dzieci w zakresie języka angielskiego. Odbywa się to przede wszystkim w prywatnych przedszkolach, a dla starszych dzieci w różnego typu szkołach i na kursach językowych⁴⁸. Jednak podobnie jak w innych krajach azjatyckich, w Chinach – wbrew obowiązującej retoryce – rola języka angielskiego jest w dużym stopniu ograniczona do funkcji selekcyjnej i stratyfikacyjnej. Oto bowiem spośród osób, które przez lata uczyły się tego języka, tylko 7% stwierdziło, że używa go „często”⁴⁹.

W opinii badaczy szkolnictwa chińskiego „powszechnie wiadomo, iż testy z języka angielskiego frustrowały niezmiernie kandydatów, stawały się dla nich niekiedy wręcz zmorą nocną”, przy czym „testowa” specyfika powoduje, że „niewiele osób potrafi używać angielskiego w codziennym życiu, nawet w grupie osób, które osiągnęły największą liczbę punktów, znają niezliczoną liczbę słów i doskonale opanowały gramatykę”⁵⁰. Wszystkie wysiłki nauczycieli języka angielskiego na każdym szczeblu kształcenia i we wszystkich jego formach są zorientowane na przygotowanie do wypełniania testów, zdecydowanym kosztem słuchania tego języka i mówienia nim; jak ujmują to Peng Liu, Xianjun Tan i Fang Xie, „jeśli jakaś wiedza [w zakresie języka angielskiego – A.G.M.] nie ma nic wspólnego z testem, to jest ona przez nauczycieli i uczniów automatycznie pomijana”⁵¹.

W roku 2013 władze chińskie zapowiedziały reformę egzaminów wstępnych na wyższe uczelnie. Jednym z jej ostatecznych rezultatów miało być całkowite wyeliminowanie języka angielskiego z kryteriów

⁴⁷ Z. Melosik: *Kultura popularna i tożsamość młodzieży...*, s. 119.

⁴⁸ K. Bolton, D. Graddol: *English in China Today...*, s. 3.

⁴⁹ Ibidem, s. 5.

⁵⁰ L. Peng, X. Tan, F. Xie: *Rethinking the Way Out for College English Teaching – After China's Reform in National College Entrance Exam in English*. „Journal of Language Teaching and Research” 2014, vol. 5, no. 6, s. 1393.

⁵¹ Ibidem, s. 1395.

przyjęć kandydatów na studia. Władze stolicy Chin – Pekinu – założyły przy tym, że już w roku 2016 w okręgu spadnie znaczenie angielskiego w trakcie tych egzaminów – ze 150 do 100 miała obniżyć się maksymalnie możliwa do uzyskania liczba punktów za język angielski, przy wzroście ze 150 do 180 liczby punktów za język chiński⁵². Badania opinii publicznej wskazywały na zdecydowane poparcie Chińczyków dla tej zmiany, a politycy chińscy twierdzili, że wysokie poczucie kulturowej wartości i „pewności siebie” tego kraju powoduje, iż Chiny nie potrzebują już tego zewnętrznego wskaźnika uprawomocnienia, jakim jest testowanie młodych Chińczyków ze znajomości obcego języka (co powoduje zaniedbywanie uczenia się języka chińskiego)⁵³. Krytycy tej zmiany twierdzili jednak, że ostatecznym jej rezultatem – w następnym pokoleniu – będzie spadek kompetencji Chińczyków w zakresie języka angielskiego, co zmniejszy potencjał tego kraju w globalnym świecie. Uznali, że należy zrezygnować w trakcie egzaminów z wyłącznej orientacji na testy na rzecz oceny praktycznej znajomości języka angielskiego⁵⁴. Warto dodać, że dostępne dane nie wskazują na to, aby zmiany te weszły w życie – nadal za język angielski można otrzymać maksymalnie 150 punktów, podobnie jak za chińską literaturę i język⁵⁵.

Mimo występującej w krajach azjatyckich obsesji na punkcie podniesienia kompetencji językowych obywateli wysiłki w tej sferze nie przynoszą znaczących rezultatów. Według danych ETS z roku 2008, wśród 28 krajów OECD Japonia zajmowała 28., a Korea 26. miejsce w testach TOEFL⁵⁶. Również przeprowadzone wśród obywateli 46 krajów w roku 2015 testy TOEIC (wzięto pod uwagę tylko te kraje, z których pochodziło więcej niż 500 uczestników testów) potwierdziły tę prawidłowość. Najlepszy średni wynik testów uzyskali Kanadyjczycy (z francuskiej części Kanady), następnie Libańczycy, Niemcy, Portugalczycy, Włosi. Mieszkańcy Korei Południowej znaleźli się na 18. miejscu, Chińczycy – na 24., Tajwańczycy – na 37., obywatele Hongkongu – na 38., a Japonii – na 39. Kraje azjatyckie zostały w tej klasyfikacji wyprzedzone nie tylko przez kraje europejskie, lecz także przez wiele krajów środkowo- i południowoamerykańskich (Nikaragua, Chile, Ar-

⁵² Y. R u i: *China's Removal of English from Gaokao*. „International Higher Education” 2014, no. 75, s. 12–13.

⁵³ Ibidem, s. 16.

⁵⁴ Ibidem.

⁵⁵ S.L. H u a: *What is Gaokao. A Look at China's Most Important Exam*. 7 June 2016. <http://blog.tutorming.com/expats/what-is-gaokao-chinese-college-en-trance-exam> [30.11.2017].

⁵⁶ *Languages in a Global World: Learning for Better Cultural Understanding*. Eds. B. della Chiesa, J. Scott, Ch. Hinton. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123557-en>, s. 258.

gentyna, Kostaryka, Wenezuela) oraz afrykańskich (Tunezja, Maroko, Algieria), natomiast Tajwan, Hongkong i Japonia jeszcze przez takie „egzotyczne” kraje, jak Senegal czy Gabon. Średnia liczba punktów uzyskanych w testach przez Japończyków wynosiła 513, a Koreańczyków – 670, podczas gdy zajmujących drugie miejsce Libańczyków – 797. Ukazuje to „prawdziwą przepaść” między kompetencjami językowymi mieszkańców poszczególnych krajów⁵⁷.

Trzeba dodać, że wśród uczestników testów to właśnie Japończycy rekrutowali się w największym procencie (41%) ze sfery akademickiej i inżynieryjno-technicznej⁵⁸. Mieszkańcy Japonii i Korei Południowej znaleźli się też w tej grupie uczestników testów, którzy stwierdzili, iż tylko w 1% do 10% swojego „codziennego czasu” wykorzystują język angielski. Odnosiło się to do 44% osób poddających się testowi⁵⁹. Ciekawe jest również to, że aż 83% Koreańczyków (Korea Południowa) i 79% Japończyków przyznało, iż po raz kolejny biorą udział w teście (przynajmniej drugi)⁶⁰. Jak widać, uprzednie doświadczenia nie miały wpływu na wyniki testów. Aż 46% Japończyków stwierdziło, iż udział w teście związany jest z dążeniem do oceny poziomu opanowania angielskiego – nie umieściło tego w kontekście zawodowym, co uczyniło z kolei aż 48% badanych z Korei Południowej (dla których udział w teście stanowił część procedury aplikacyjnej o pracę)⁶¹.

Ciekawe są również fragmentaryczne dane dotyczące wykształcenia uczestników testu; aż 80% badanych z Korei Południowej posiadało ukończony pierwszy stopień studiów wyższych, podczas gdy aż 76% Chilijczyków legitymowało się policealnym wykształceniem zawodowym⁶². A jednak Chilijczycy zajęli w omawianej klasyfikacji 10. miejsce, ze średnim wynikiem 704 punktów⁶³. Wyniki Japończyków nie poprawiły się w porównaniu z rokiem 2013; wówczas zajęli oni 40. miejsce na 48 krajów, których obywatele brali udział w testach, i osiągnęli średnio 512 punktów⁶⁴. W próbach wyjaśnienia słabych rezultatów Japończyków w tych testach twierdzi się, że bierze w nich udział rocznie około dwóch milionów osób tej narodowości

⁵⁷ 2015 Report on Test Takers Worldwide. The TOEIC Listening and Reading Test. http://www.ets.org/s/toEIC/pdf/ww_data_report_unlweb.pdf, s. 5.

⁵⁸ Ibidem, s. 18.

⁵⁹ Ibidem, s. 21.

⁶⁰ Ibidem, s. 26.

⁶¹ Ibidem, s. 27.

⁶² Ibidem, s. 13.

⁶³ Ibidem, s. 5.

⁶⁴ Jun Hongo, Japan Ranks 40th of 48 Countries in TOEIC Scores, The Wall Street Journal, 18 July 2014. <http://blogs.wsj.com/japanrealtime/2014/07/18/japan-ranks-40th-of-48-countries-in-toeic-scores/>

(w 2013 roku – siedem milionów), w tym tacy, którzy dopiero rozpoczynają naukę języka angielskiego (podczas gdy aż 80% uczestników TOEIC uczyło się angielskiego przynajmniej sześć lat)⁶⁵. Trzeba jednak dodać, że w Japonii nauka języka angielskiego trwa przynajmniej przez sześć lat szkoły podstawowej (*junior i senior school*, w szkole średniej język angielski nie jest obowiązkowy i można go zmienić na inny język nowożytny), a ponadto przed przystąpieniem do testów Japończycy biorą udział w różnych, niekiedy bardzo specjalistycznych kursach przygotowawczych.

Yumi Makata wyróżnia trzy przyczyny słabej znajomości języka angielskiego przez Japończyków w społecznej komunikacji, które jednak, moim zdaniem, nie wyjaśniają niskich osiągnięć osób tej narodowości w testach TOEIC. I tak, po pierwsze, Makata twierdzi, że celem nauki angielskiego w szkole jest przygotowanie uczniów do pisemnych testów podczas egzaminów wstępnych na uniwersytety. W testach tych nie bierze się pod uwagę kompetencji komunikacyjnych, lecz jedynie umiejętność pisania i znajomość gramatyki. Dlatego też „uczniowie spędzają całe godziny na zapamiętywaniu skomplikowanych angielskich reguł gramatycznych”, jednakże językiem tym się nie posługują. Po drugie, w japońskiej szkole nie pozwala się uczniom na swobodne wypowiedzanie się, również na lekcjach języka angielskiego. Dominująca metoda nauczania opiera się na „zapamiętywaniu”. Wreszcie, po trzecie, cechą kultury japońskiej jest ogromny lęk jednostki przed upokorzeniem i wstydem na forum publicznym. W związku z tym Japończycy nie wypowiadają się w języku angielskim, ponieważ obawiają się popełnienia błędów⁶⁶. Wendy Scholefield w swoim tekście z roku 1997 podaje także fascynujący przykład profesorów literatury angielskiej, którzy mimo iż znakomicie czytali i pisali po angielsku, nie potrafili w tym języku mówić⁶⁷. Krytycy twierdzą, że w szkołach japońskich uczy się angielskiego jakby to była łacina, przy orientacji na perfekcjonizm polegający na braku błędów gramatycznych⁶⁸. Zdaniem Oty

⁶⁵ J. H o n g o: *Japan Ranks 40th of 48 Countries in TOEIC Scores*. „The Wall Street Journal”, 18 July 2014. <http://blogs.wsj.com/japanrealtime/2014/07/18/japan-ranks-40th-of-48-countries-in-toeic-scores/>

⁶⁶ Y. N a k a t a: *Why Can't Japanese People Speak English?* 13 July 2014. <https://blog.gaijinpot.com/cant-japanese-people-speak-english/>

⁶⁷ W. S c h o l e f i e l d: *An Overview of the Teaching and Learning of English in Japan Since 1945*. „Babel” 1997, vol. 32, no. 1, April/June – podaje za: M. R e e s o r: *Japanese Attitudes to English: Towards an Explanation of Poor Performance*. „NUCB Journal of Language Culture and Communication” 2003, vol. 5, no. 2, s. 61.

⁶⁸ D. A r u d o u: *Don't Blame JET for Japans Poor English*. „The Japans Time”, 7 September 2010. <http://www.japantimes.co.jp/community/2010/09/07/issues/dont-blame-jet-for-japans-poor-english/>

Harumi, istnieje ogromna różnica między japońskim przygotowaniem się do jednorazowego zdawania testu a uczeniem się języka „na całe życie” w celu komunikowania się⁶⁹. Wyniki przeprowadzonych w 2015 roku przez japońskie Ministerstwo Edukacji testów wśród uczniów trzeciej klasy szkoły średniej uczęszczających do 480 przypadkowo wybranych szkół wykazały, że kompetencje badanych w dziedzinie języka angielskiego były niezwykle niskie. Uczniowie nie lubią lekcji angielskiego; istniał wręcz „opór” wobec niego⁷⁰.

Oprócz przywoływania niskiego poziomu nauczania i obawy przed czynieniem błędów w refleksjach na temat niskich kompetencji Japończyków w języku angielskim uwaga jest skoncentrowana albo na wyjaśnieniu genetycznym (biologicznie uwarunkowany brak zdolności do uczenia się języków), albo na „dystansie lingwistycznym między językiem japońskim i angielskim”⁷¹. Jeszcze do niedawna osoby mówiące znakomicie po angielsku były w społeczeństwie japońskim poddane ostracyzmowi, a Matthew Reesor podaje przykład odrzucania przez grupę rówieśniczą mówiących dobrze po angielsku młodych Japończyków, którzy powrócili do Japonii po dłuższym pobycie z rodzicami w krajach anglojęzycznych (w związku z czasowym zatrudnieniem osób dorosłych w filiach japońskich firm)⁷².

W tym miejscu warto odwołać się do – dokonanej przez Zbyszka Melosika – rekonstrukcji poglądów, które w jednym ze swoich tekstów przedstawia Ryuko Kubota. Uważa on – jak to ujmuje Zbyszko Melosik – „że niezależnie od tego, iż Japończycy czują się Azjatami, a język japoński posiada zupełnie inną logikę niż angielski, to właśnie ten drugi stanowi dla nich formę i symbol połączenia się z cywilizowanym światem, z którym pragną się identyfikować”⁷³. Można jednak także dostrzec odmienne, kulturowo-nacjonalistyczne podejście do języka. Ponownie przytoczę słowa Zbyszka Melosika: „Jest to »nihonjinron«⁷⁴, który – jak podaje R. Kubota – »stanowi reakcję na poczucie utraty tożsamości«, zagrożonej przez procesy westernizacji. Nacjonalizm językowy podkreśla unikatowość Japończyków i ich odmiennosć od ludzi

⁶⁹ H. O t a: *Teaching English as a Global Language*. „Ōmon Ronsō” 2013, vol. 87. <http://www.law.nihon-u.ac.jp/publication/pdf/oumon/04.pdf>, s. 87.

⁷⁰ *Dissapointing Levels of English*. „The Japan Times”, 28 March 2015. <http://www.japantimes.co.jp/opinion/2015/03/28/editorials/dissapointing-levels-english/>

⁷¹ M. R e e s o r: *Japanese Attitudes to English...*, s. 58.

⁷² Ibidem.

⁷³ Por. R. K u b o t a: *Ideologies of English in Japan*. „World Englishes” 1998, vol. 17, no. 3, s. 298–299 – cyt. za: Z. M e l o s i k: *Kultura popularna i tożsamość młodzieży...*, s. 117.

⁷⁴ Słowo określające debatę/dyskurs o japońskim charakterze narodowym.

Zachodu. Związana jest z tym występująca u niektórych Japończyków »alergia na język angielski«, która stanowi reakcję na »uzależnienie od języka angielskiego«⁷⁵. Zdaniem R. Kuboty, istnieje w Japonii trzecie podejście do języka angielskiego. Jest to – po raz kolejny odwołam się do narracji Zbyszka Melosika – „kokusaika”⁷⁶, która „zmierza, zarówno w swoim kontekście kulturowym, jak i językowym, do »harmonijnego połączenia procesu westernizacji poprzez nauczanie komunikacji w języku angielskim, przy jednoczesnym promowaniu [japońskich – A.G.M.] wartości narodowych«⁷⁷. Zbyszko Melosik przytacza następujący komentarz jednego z japońskich badaczy odnoszący się do tego ostatniego podejścia: „Wyłania się z niego mówiący po angielsku samurai z laptopem przewieszonym przez ramię, z flagą wschodzącego słońca, śpiewający Kimigayo (japoński hymn)”⁷⁸. W takim podejściu Japończycy mają być dwujęzyczni i w konsekwencji jak gdyby dwukulturowi: mają posiadać zdolność do myślenia i wypowiedzania się w języku angielskim (co pozwoli być im szanowanymi obywatelami Zachodu), a jednocześnie zachować „japońskie wnętrze”⁷⁹.

Paradoks dotyczący roli języka angielskiego w społeczeństwach takich krajów, jak Japonia i Korea Południowa, polega więc na tym, że z jednej strony te kraje pragną zachować swoją monoetniczność (również w nawiązaniu do dziedzictwa konfucjańskiego), której rodzimy język jest oczywiście jednym z najbardziej istotnych elementów. Z drugiej strony w obu krajach postrzega się alfabetyzację w języku angielskim wręcz jako „misję”, w kontekście globalnego współzawodnictwa na globalnych rynkach⁸⁰. Istnieje więc sprzeczność między dążeniem do upowszechniania języka angielskiego a tradycyjnym przekonaniem, że język jest symbolem tożsamości narodowej, że ucieleśnia wartości, kulturę i tradycję⁸¹.

Można zadać pytanie: czy w przypadku kraju takiego jak Japonia język angielski jest źródłem lingwistyczno-kulturowego imperializmu? Czy rzeczywiście Japończycy siedzący cierpliwie w swoich ławkach szkolnych i uczący się metodą mało refleksyjnego zapamiętywania – w całkowitym oderwaniu od amerykańskiej czy brytyjskiej rzeczywistości społeczno-kulturowej – są nasycani zachodnimi wartościami? Czy nie jest to po prostu bezmyślne „wkuwanie na pamięć” powodu-

⁷⁵ Z. Melosik: *Kultura popularna i tożsamość młodzieży...*, s. 117.

⁷⁶ Internacjonalizacja Japonii.

⁷⁷ Z. Melosik: *Kultura popularna i tożsamość młodzieży...*, s. 117–118.

⁷⁸ Ibidem, s. 118.

⁷⁹ Ibidem.

⁸⁰ *Languages in a Global World...*

⁸¹ Ibidem, s. 258.

jące, że nauka jest tak nieefektywna? Paradoksalnie nauczanie języka angielskiego w takich krajach, jak Japonia czy Korea Południowa, przynosiłoby dużo lepsze rezultaty, gdyby proces ten był skorelowany z transmisją wartości kulturowych.

Trzeba dodać, że międzynarodowe testy mierzące kompetencje w zakresie języka angielskiego są kwestionowane z kilku perspektyw. Sang Ah Sarah Jeon krytykuje fakt, iż międzynarodowe testy mierzenia kompetencji typu TOEFL czy TOEIC koncentrują się na kryteriach opartych na standardach języka angielskiego typowych dla Anglii i Stanów Zjednoczonych. Powoduje to reorientację całego procesu nauczania języka angielskiego na uzyskiwanie jak największej liczby punktów w testach kosztem praktycznych kompetencji w zakresie bezpośredniej komunikacji werbalnej⁸². Celem procesu nauczania jest zdobycie jak największej liczby punktów w teście, a nie zdobycie kompetencji potrzebnych w trakcie (na przykład) pobytu w anglojęzycznym kraju. A przecież zdobywanie „doskonałości gramatycznej” nie przyniesie radykalnego zwiększenia możliwości życia w codzienności (choćby i turystycznej) na przykład Japończyka w Szwecji.

Sang Ah Sarah Jeon stwierdza w tym kontekście krytycznie, że testy osiągnięć w zakresie języka angielskiego oparte są na „fałszywej ideologii pedagogicznej”, na „native-speakerismie”; nie są w stanie zmierzyć kompetencji w zakresie „globalnej komunikacji”. Uważa, że choć testy typu TOEFL i TOEIC nie są „komunikacyjnie uprawomocnione”, to jednak ich wyniki paradoksalnie stanowią jeden z czynników sukcesu edukacyjnego czy zawodowego⁸³.

Testy kompetencji w zakresie języka angielskiego umieszcza się także w kontekście problemu imperializmu lingwistycznego i szerzej – kulturowego. Joel Spring zadaje pytania: „jakie są kulturowe zmiany w świadomości uczniów przygotowujących się do zdawania tych samych egzaminów?”; czy globalne testy przyczyniają się do „uniformizacji światowej kultury edukacyjnej i promowania angielskiego jako języka globalnego?”; wreszcie „czy globalne testowanie prowadzi do globalnej standaryzacji wiedzy w konkretnych profesjonalnych dziedzinach?”⁸⁴. Yukio Tsuda umieszcza ten problem w szerszym kontekście, gdy pisze: „inwazja angielskiej i amerykańskiej kultury prowadzi nie tylko do zjawiska zastępowania języka, lecz także do

⁸² S.A.S. Jeon: *A Critical Analysis of the Mainstream Standard English Education: A Korean EFL Teacher's View*. „Bilingual & Multilingual Teachers of English. An International Journal” 2013, vol. 1, no. 1, s. 30.

⁸³ Ibidem, s. 34.

⁸⁴ J. Spring: *Globalization of Education: An Introduction. Sociocultural, Political and Historical Studies in Education*. New York: Routledge, 2014, s. 129.

zastępowania struktur mentalnych”⁸⁵. Nie będę w niniejszym tekście podejmowała próby ustosunkowania się do tego problemu. Jednak to jego interpretacje stanowią, moim zdaniem, jeden z kluczy do zrozumienia paradoksów stosowania „globalnych” testów języka angielskiego w krajach azjatyckich⁸⁶.

Bibliografia

- 2015 Report on Test Takers Worldwide. *The TOEIC Listening and Reading Test*. https://www.ets.org/s/toeic/pdf/ww_data_report_unlweb.pdf.
- Ahn H.: *English Policy in South Korea: A Role in Attaining Global Competitiveness or a Vehicle of Social Mobility?* „Journal of English as an International Language” 2013, vol. 8 (1).
- Arudou D.: *Don't Blame JET for Japans Poor English*. „The Japans Time”, 7 September 2010. <http://www.japantimes.co.jp/community/2010/09/07/issues/dont-blame-jet-for-japans-poor-english/>
- Bok-Rae K.: *The English Fever in South Korea: Focusing on the Problem of Early English Education*. „Journal of Education & Social Policy” 2015, vol. 2, no. 2.
- Bolton K., Graddol D.: *English in China Today*. „English Today” 2012, vol. 28 (3).
- Disappointing Levels of English*. „The Japan Times”, 28 March 2015. <http://www.japantimes.co.jp/opinion/2015/03/28/editorials/disappointing-levels-english/>
- Exploring Transnational Communities in the Philippines*. Eds. V.A. Miralao, L.P. Makil. 2007. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001530/153053e.pdf>.
- Hiten Amin Reports. *Beyond English Capability*. 2012. <http://www.disc.co.jp/en/resource/pdf/BeyondEnglishCapability.pdf>.
- Hongo J.: *Japan Ranks 40th of 48 Countries in TOEIC Scores*. „The Wall Street Journal”, 18 July 2014. <http://blogs.wsj.com/japanrealtime/2014/07/18/japan-ranks-40th-of-48-countries-in-toeic-scores/>
- Hua S.L.: *What is Gaokao. A Look at China's Most Important Exam*. 7 June 2016. <http://blog.tutorming.com/expats/what-is-gaokao-chinese-college-entrance-exam> [30.11.2017].

⁸⁵ Y. Tsuda: *English Hegemony and English Divide*. „China Media Research” 2008, vol. 4-1 – podaję za: Y. Yoo, G. Namkung: *English and American Linguistic Hegemony...*, s. 226.

⁸⁶ Z. Melosik: *Kultura popularna i tożsamość młodzieży...*, s. 119.

- Jeon S.A.S.: *A Critical Analysis of the Mainstream Standard English Education: A Korean EFL Teacher's View*. „Bilingual & Multilingual Teachers of English. An International Journal” 2013, vol. 1, no. 1.
- Kubota R.: *'Language is Only a Tool': Japanese Expatriates Working in China and Implications for Language Teaching*. „Multilingual Education” 2013, vol. 3, no. 1.
- Kubota R.: *Questioning Linguistic Instrumentalism: English, Neoliberalism, and Language Tests in Japan*. „Linguistics and Education” 2011, vol. 22.
- Languages in a Global World: Learning for Better Cultural Understanding*. Eds. B. della Chiesa, J. Scott, Ch. Hinton. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123557-en>.
- Lee J.: *Ideologies of English in the South Korean „English Immersion” Debate*. In: *Selected Proceedings of the 2008 Second Language Research Forum. Exploring SLA Perspectives, Positions, and Practices*. Eds. M.T. Prior, Y. Watanabe, S.-K. Lee. Somerville, MA: Cascadia Proceedings Project, 2010. <http://www.lingref.com/cpp/slrf/2008/paper2397.pdf>.
- LoCastro V.: *The English in Japanese University Entrance Examinations: A Sociocultural Analysis*. „World Englishes” 1990, vol. 9, no. 3.
- Melosik Z.: *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.
- Nakata Y.: *Why Can't Japanese People Speak English?* 13 July 2014. <https://blog.gaijinpot.com/cant-japanese-people-speak-english/>
- Ota H.: *Teaching English as a Global Language*. „Ōmon Ronso” 2013, vol. 87. <http://www.law.nihon-u.ac.jp/publication/pdf/oumon/04.pdf>.
- Park J.-K.: *English Fever' in South Korea: Its History and Symptoms*. „English Today” 2009, vol. 25 (1). DOI: 10.1017/S026607840900008X.
- Peng L., Tan X., Xie F.: *Rethinking the Way Out for College English Teaching - After China's Reform in National College Entrance Exam in English*. „Journal of Language Teaching and Research” 2014, vol. 5, no. 6.
- Reesor M.: *Japanese Attitudes to English: Towards an Explanation of Poor Performance*. „NUCB Journal of Language Culture and Communication” 2003, vol. 5, no. 2.
- Rui Y.: *China's Removal of English from Gaokao*. „International Higher Education” 2014, no. 75.
- Spring J.: *Globalization of Education: An Introduction. Sociocultural, Political and Historical Studies in Education*. New York: Routledge, 2014.
- Terasawa T.: *The „English Divide” in Japan: A Review of the Empirical Research and Its Implications*. 2012. <http://repository.dl.itc.u-tokyo.ac.jp/dspace/bitstream/2261/52662/1/lis01007.pdf>.
- Yoo Y., Namkung G.: *English and American Linguistic Hegemony. A Case Study of th Educational Testing Service*. „The Korean Journal of International Studies” 2012, vol. 10, no. 2.

Agnieszka Gromkowska-Melosik

Paradoxes of English Language Competence Tests in East Asian Countries

Summary: This article aims at revisiting chosen paradoxes encountered in the process of evaluation, particularly the evaluation of English language acquisition level among the learners from Far East countries. What is characteristic of those countries is, on the one hand, a strong orientation towards student testing, and on the other hand, the linguistic remoteness of their official and native tongues from English, which in turn intertwines the language competence testing into various, often unexpected, cultural contexts. Therefore, East Asian countries constitute a very attractive research subject, especially as a part of discussion concerning cultural imperialism.

Key words: English, testing, cultural imperialism, cultural adaptation, neoliberalism, culture of testing

Agnieszka Gromkowska-Melosik

Die Paradoxe der sprachlichen Kompetenzteste im Englischen in asiatischen Ländern

Zusammenfassung: Der Beitrag hat zum Ziel, manche Paradoxe des Prüfens und insbesondere des Testens von englischen Sprachkenntnissen bei den Englischlernenden in fernöstlichen Ländern. Einerseits sind diese Länder stark auf Testen der Schüler orientiert, andererseits aber unterscheiden sich asiatische Sprachen so sehr von dem Englischen, dass das Prüfen von Sprachkompetenzen in verschiedene zuweilen auch unerwartete kulturelle Kontexte verstrickt wird. So stellen asiatische Länder einen sehr attraktiven Raum für Analyse dar, und das besonders in Bezug auf die Diskussion über den kulturellen Imperialismus.

Schlüsselwörter: Englisch, Teste, kultureller Imperialismus, Kulturadaptation, Neoliberalismus, Kultur der Teste

Studia i rozprawy



Anna Nowak

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Stosunek studentów pedagogiki do wybranych instytucji kontroli społecznej i do prawa jako narzędzia kontroli społecznej

Znajomość prawa, stosunek do prawa oraz ocena środków kontroli społecznej są od lat przedmiotem zainteresowania przedstawicieli nauk społecznych, między innymi Adama Podgóreckiego, Jerzego Kwaśniewskiego, Marii Łoś i Anny Turskiej. Ludzkość od zarania dziejów ma do czynienia z sytuacjami zagrażającymi jej egzystencji, z naruszaniem norm społecznych i prawnych. Współcześnie żyjemy w środowisku niestabilnym przyrodniczo i niepewnym społecznie, coraz większa część społeczeństwa znajduje się pod wpływem negatywnych czynników zagrażających jej egzystencji, poczuciu bezpieczeństwa, także różnych czynników kryminogennych. Próbą przeciwdziałania rozmaitym przejawom patologii społecznej jest powoływanie różnego rodzaju instytucji kontroli społecznej¹, do których podstawowych zadań należy zapewnienie mieszkańcom poczucia bezpieczeństwa i wymuszanie konformizmu.

¹ Termin „kontrola społeczna” wprowadził w 1901 roku Edward Alsworth Ross, który traktował kontrolę społeczną jako jeden ze sposobów (sposób intencjonalny) dominacji społeczeństwa nad jednostką. Pojęcie kontroli społecznej w ujęciu tego socjologa jest związane z pojęciem porządku, zapewniającego trwałość struktur społecznych oraz wymianę pomiędzy jego członkami. Realizacja kontroli społecznej odbywa się za pomocą instrumentów takich jak: sankcje opinii publicznej, sankcje prawne i religijne. Ich uzupełnienie stanowią środki kontroli społecznej: nauczanie oraz zwyczaj. Porządek społeczny mają zapewniać oświecenie, iluzja, wartościowanie społeczne, elementy etyczne. Podaję za: H. Kupiec: *Kontrola społeczna nad młodzieżą w dużym mieście*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, 2007, s. 18-19.

W polskiej literaturze wielu autorów przedstawiało swoje propozycje poglądów na temat kontroli społecznej; czyniono to z różnych perspektyw: socjologii dewiacji, kryminologii czy prawa.

Według Piotra Sztompki, „Kontrola społeczna to zespół czynników kształtujących zachowanie jednostki w sposób społecznie pożądany. Czynniki te występują w dwóch aspektach – statycznym i dynamicznym. Aspekt statyczny – to społeczny system normatywny przedstawiający wzorzec zachowań wymaganych. Aspekt dynamiczny – to społeczne oddziaływanie represyjne i prewencyjne, podjęte w wyniku stwierdzenia rozbieżności pomiędzy aktualnym lub prawdopodobnym zachowaniem jednostki a wymaganiami systemu normatywnego, oddziaływania zmierzające do usunięcia lub zmniejszenia tej rozbieżności”². Sztompka jako podstawowe komponenty procesu kontroli społecznej wymienia:

- istnienie określającego wymagany stan rzeczy wzorca, na który składa się związek norm i wartości obowiązujących w danej grupie, system normatywny;
- znajomość aktualnych lub prawdopodobnych odchyłeń od normy, działanie nieformalnych agend kontroli społecznej zmierzające do wykrycia dewiacji;
- porównywanie stanu faktycznego ze stanem postulowanym przez wzorzec, ocena aktualnego lub prawdopodobnego stanu przy zastosowaniu kryteriów normatywnych;
- oddziaływania oparte na dokonanej ocenie, zmierzające do modyfikacji zaburzonego zachowania, polegające na stosowaniu presji społecznej w celu wymuszania zgodności postępowania jednostki z postulowanym przez system normatywny wzorcem³.

Jan Szczepański twierdził, iż „Każda grupa, każda zbiorowość społeczna rozwija szereg miar, sugestii, sposobów przekonywania, nakazów i zakazów, system perswazji i nacisku, sankcji aż do przymusu fizycznego włącznie, system sposobów wyrażania uznania, wyróżnienia, nagród, dzięki któremu doprowadza zachowania jednostki i podgrup do zgodności z przyjętymi wzorami działania, do respektowania kryteriów wartości, słowem – przy pomocy którego kształtuje konformizm członków. System ten nazywamy *systemem kontroli społecznej*”⁴. Siła oddziaływań kontrolnych zależy od stopnia negatywnych konsekwencji postępowania jednostki dla grupy.

² P. S z t o m p k a: *Teoria kontroli społecznej. (Próba systematyzacji)*. „Kultura i Społeczeństwo” 1967, nr 3, s. 137.

³ *Ibidem*, s. 136.

⁴ J. S z c z e p a ń s k i: *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa: PWN, 1970, s. 215.

Zdaniem Jana Szczepańskiego⁵, aby system kontroli społecznej mógł w pełni funkcjonować, muszą być spełnione następujące warunki:

1. Istnienie wspólnego, powszechnego systemu wartości tworzącego kulturę danej grupy. Jego obecność powoduje uznanie wspólnych norm wywołujących podobieństwo w zachowaniach członków danej grupy i pozwala na sankcjonowanie zachowań odbiegających od przyjętych wzorców postępowania.
2. Prawidłowy musi być przebieg procesu socjalizacji, polegający na wpajaniu przez grupy pierwotne i instytucje społeczno-wychowawcze pożądaných wzorów postępowania, uczeniu bezkonfliktowego pełnienia ról społecznych. Końcowym efektem prawidłowej socjalizacji jest internalizacja norm i wartości obowiązujących w danym społeczeństwie.
3. Zaspokojone powinny być wewnętrzne potrzeby jednostki na drodze posługiwania się konformistycznymi sposobami realizacji zamierzonych celów.
4. Sprawnie funkcjonować musi system instytucji kontroli społecznej, określający granice bezpiecznej egzystencji jednostki w społeczeństwie i wspierający grupy nieformalne w procesie konformizacji zachowań jednostki.

Zdaniem Jana Szczepańskiego, ważny jest również pewien system czujności, na który składają się sformalizowane i niesformalizowane sposoby wykrywania czynów i zachowań niepożądanych. Na system ten składają się nie tylko zorganizowane instytucje policji, biura śledcze, agencje detektywistyczne itp., lecz także codzienne zainteresowanie, codzienne spostrzeżenia i obserwacje czynione przez otaczające jednostkę środowisko społeczne. Ten nieformalny system czujności, przybierający różne formy zależne od typu kultury, obyczajów, ustroju politycznego, religii itp., jest szczególnie skuteczny, gdy chodzi o regulowanie codziennych zachowań w codziennych kontaktach, załatwianiu spraw, wykonywaniu pracy zawodowej itd. Istotą tego nieformalnego systemu czujności jest więc stała ocena zachowań członków grup przez innych członków, ocena wzajemna i zazębiająca się, z którą jednostka musi liczyć się w swoim postępowaniu⁶. Głównymi elementami kontroli społecznej w opinii Jana Szczepańskiego są nadzór i sankcje (formalne – stosowane przez instytucje, i nieformalne – stosowane przez grupy nieformalne).

Barbara Szacka, podobnie jak Szczepański, wyróżnia formalne agendy kontroli i kontrolę nieformalną, która obejmuje „wszystkie wzory zachowań przekazywane w stosunkach osobistych i wszystkie reakcje

⁵ Ibidem, s. 124.

⁶ Ibidem, s. 228.

i sankcje stosowane spontanicznie i na zasadzie zwyczaju”⁷. Zwraca uwagę na zależność pomiędzy oboma rodzajami kontroli oraz prymat oddziaływań nieformalnych w kontekście oceny skuteczności funkcjonowania całej kontroli społecznej. Pisze: „Aby jej [policji – A.N.] działania były skuteczne, a prawo przestrzegane, nie wystarczy sama sprawność aparatu ścigania i karania. Ważny jest stopień zgodności przepisów prawnych z normami moralnymi i obyczajowymi. [...] Osłabienie kontroli nieformalnej prowadzić może nie tyle do rozwoju potężnych systemów kontroli formalnej, ile do ogólnego osłabienia kontroli”⁸.

Sformalizowana kontrola społeczna jest regulowana systemem norm przewidujących kto, wobec kogo i jakimi środkami wpływa na przestrzeganie określonych norm. Może być pełniona przez sformalizowane agendy kontroli prawnej⁹, do których zalicza się: policję, Urząd Ochrony Państwa (obecnie: Agencja Bezpieczeństwa Wewnętrznego), Inspekcję Celną, urzędy kontroli skarbowej, straże miejskie, straż leśną, straż graniczną, prokuraturę oraz organy sądów, a także instytucje kontrolne nieuprawnione do samodzielnego ścigania przestępstw, na przykład Najwyższą Izbę Kontroli, Regionalne Izby Obrachunkowe, prywatne agencje ochrony oraz inne instytucje, w tym urzędy mel-dunkowe.

Jak twierdzi Jerzy Kwaśniewski¹⁰, najbardziej widoczny instrument kontroli społecznej stanowi prawo, zwłaszcza prawo karne, karny wymiar sprawiedliwości. „Celem prawa jest kształtowanie członków zbiorowości wedle ogólnie przyjętego wzorca konformistycznych zachowań, dzięki internalizacji norm i postaw w trakcie procesu socjalizacji poprzez formalne i nieformalne środki kontroli społecznej, wymagające utrzymywanie ładu społecznego”¹¹.

„Kontrola społeczna sprawowana poprzez właściwe normy prawne sprawuje trzy funkcje:

- chroni sfery wolności ludzkich. W postulacie ujawnia się dwubiegunowy charakter relacji; jeśli jeden podmiot jest uprawniony do ochrony, to drugi jest zobligowany ją zapewnić. Obowiązek ten

⁷ B. Szacka: *Wprowadzenie do socjologii*. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2003, s. 161.

⁸ Ibidem, s. 162.

⁹ J. Błachut, A. Gaberle, K. Krajewski: *Kryminologia*. Gdańsk: Arche, 2001, s. 465.

¹⁰ J. Kwaśniewski: *Spółczeństwo wobec dewiacji*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 1983, s. 12.

¹¹ T. Burdzik: *Prawo jako narzędzie kontroli społecznej*. W: *III Forum Socjologów Prawa „Prawo i ład społeczny”*. Red. E. Moczuk, B. Sagan. Rzeszów: Mitel, 2010, s. 63.

wyływa z Konstytucji (ochrona praw i wolności obywatelskich) niebędącej bezpośrednio sankcjonowanej, lecz sprawującej swą kontrolę za pomocą aktów ustawodawstwa zwykłego;

- służy jako środek realizacji określonych celów – funkcja instrumentalna, państwo nakazuje dane zachowania ludziom, przez co jest przejawem interwencjonizmu państwowego poprzez sankcje administracyjne;
- ustala wiążące ludzi standardy zachowania. Wskazany zostaje uniwersalny charakter wartości powszechnie uznawanych za podstawowe, których zachwianie jest karane w sposób autonomiczny, np. są ścigane z urzędu. Związane z sankcjami karnymi¹².

Nieformalna kontrola społeczna, mimo braku skodyfikowania, w znaczący sposób determinuje zachowanie jednostki z racji rozporządzenia sankcjami, zarówno pozytywnymi (szacunek), jak i negatywnymi (ostracyzm społeczny, lekceważenie), przez co może stanowić „»[...] jeden z najbardziej wyniszczających środków karania, jakimi rozporządza społeczność ludzka«”¹³. W badaniach opinii publicznej na temat prawa i wymiaru sprawiedliwości 51% respondentów twierdzi, że Polacy nie przestrzegają prawa, 44% – że postępują zgodnie z literą prawa, 5% – nie wie, jak postępują Polacy. Problemem, zdaniem badanych, jest raczej nieskuteczne egzekwowanie prawa niż złe przepisy. Największą aprobatę działań wymiaru sprawiedliwości spotyka się wśród uczniów i studentów (40% pozytywnych ocen). Za najważniejszy problem respondenci uznają przewlekłość postępowania sądowego¹⁴.

Przedmiotem własnych badań uczyniłam stosunek studentów pedagogiki i pedagogiki specjalnej do prawa, do jego przestrzegania i skuteczności oraz stosunek do wybranych instytucji kontroli społecznej. Celem badań była próba określenia stosunku badanych studentów do wybranych instytucji kontroli społecznej i ustalenie czynników warunkujących ich skuteczność oraz analiza stosunku do prawa jako narzędzia kontroli społecznej.

W badaniach sformułowano kilka problemów badawczych:

- Jaki jest stosunek studentów do prawa i do jego przestrzegania oraz skuteczności?
- Kiedy należy, zdaniem badanych, przestrzegać prawa?
- Jaki jest stosunek badanych do wybranych instytucji kontroli społecznej?

¹² Ibidem, s. 68–69.

¹³ Ibidem, s. 64.

¹⁴ *O przestrzeganiu prawa i funkcjonowaniu wymiaru sprawiedliwości w Polsce*. Komunikat CBOS. Warszawa, styczeń 2013. http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_005_13 [3.02.2017].

- Jakie doświadczenia w kontaktach z tymi instytucjami mają badani?
- Co stanowi źródło informacji, sądów badanych na temat tych instytucji?
- Jak badani oceniają wybrane instytucje kontroli społecznej?
- Jakie problemy, zdaniem studentów, występują w działalności policji, prokuratury, sądów?
- Jakie czynniki, zdaniem badanych, sprzyjają skutecznym działaniom instytucji?
- Jakie czynniki decydują, zdaniem respondentów, o punitwności Polaków?
- Jaką rolę, zdaniem badanych, odgrywa nieformalna kontrola społeczna?

Badania miały charakter badań diagnostycznych, posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, wykorzystano własnej konstrukcji kwestionariusz ankiety, zawierający 20 pytań, w tym 2 pytania otwarte. Badania przeprowadzono w styczniu i lutym 2017 roku wśród studentów kierunku pedagogika i pedagogika specjalna na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

W badaniach udział wzięło 130 studentów – 125 kobiet i 5 mężczyzn. Studenci byli w wieku 19–27 lat, największą grupę (73,85% badanych) stanowiły osoby w wieku 20–23 lat.

Prawo, zdaniem większości badanych (128 osób – 98,46%), odgrywa bardzo ważną rolę, gdyż określa reguły zachowania, wyznacza granice zachowania obywateli, zapewnia w społeczeństwie ład, a obywatelom poczucie bezpieczeństwa, urzeczywistnia ideę sprawiedliwości i równości, pozwala obywatelom właściwie funkcjonować w społeczeństwie, jest podstawą interakcji społecznych i uczy odpowiedzialności za czyny, stanowi także drogowskaz. Studenci identyfikują przede wszystkim funkcje regulacyjną, kontrolną i ochronną prawa. Tylko 2 osoby stwierdziły, że prawo odgrywa niewielką rolę w życiu człowieka. W życiu studentów prawo jest ważne – tak sędzi 125 osób (96,15%); 3 osoby (2,31%) nie odpowiedziały na to pytanie, a 2 stwierdziły, iż rola prawa w ich życiu osobistym jest nieznacząca. Co daje studentom prawo? Przede wszystkim, jak stwierdzili badani, wyznacza kierunek ich działania, pozwala czuć się bezpiecznie, reguluje życie codzienne młodych ludzi, określa prawa i obowiązki, wyznacza ich granice, pozwala na odpowiednie funkcjonowanie społeczne, zapewnia poczucie sprawiedliwości, prawo do życia i do nauki, reguluje procedury postępowania, kieruje życiem publicznym. Prawo w opinii studentów jest wciąż obecne w ich życiu, warunkuje ich postępowanie.

Studenci twierdzą, że trzeba przestrzegać prawa nawet wtedy, gdy uważamy je za niesłuszne – tak sędzi 112 osób (86,15%), w tym 26 to osoby zdecydowane i pewne swojego poglądu w tej sprawie; 11 re-

spondentów (8,46%) uważa, że nie trzeba (odpowiedzi „nie” i „raczej nie”) przestrzegać prawa, 5 osób (3,85%) jest niezdecydowanych. Czy w wyjątkowych sytuacjach można łamać przepisy prawa? Na to pytanie 67 respondentów (51,54%) odpowiedziało „tak” (ich zdaniem jest to usprawiedliwione w sytuacji ratowania zagrożenia życia, w obrobie własnej lub innych, w sytuacji łamania praw człowieka przez rządzących i w sytuacji nieposłuszeństwa obywatelskiego), 61 studentów (46,92%) stwierdziło, iż nic nie usprawiedliwia łamania prawa, 2 osoby (1,54%) nie odpowiedziały na to pytanie.

Polacy postępują zgodnie z literą prawa według 19 badanych (14,61%), odpowiedzi „trudno powiedzieć” udzieliło 79 osób (60,77%), natomiast 32 badanych (24,61%) sądzi, że Polacy nie przestrzegają prawa. Wśród studentów dominuje przeświadczenie, że problemem jest nieskuteczne egzekwowanie prawa i złe przepisy. Niemal połowa respondentów (56 osób – 43,08%) przyznała się, iż nie zawsze przestrzega prawa. Dziewięć osób zgodziło się ze stwierdzeniem, że przepisów, które uważamy za niesłuszne, nie należy w ogóle przestrzegać, pozostali – 111 osób (85,38%) – twierdzili, iż jeśli napotyka się przepisy prawa niesłuszne w swojej ocenie, należy je stosować pozornie, ale faktycznie omijać; 3 osoby (2,31%) nie zgodziły się z żadnym z tych stwierdzeń, a 7 (5,38%) nie odpowiedziało na to pytanie.

Większość studentów (119 – 91,54%) nie miała bezpośredniego/osobistego kontaktu z sądem, nie byli stroną w sprawie sądowej. Jedenaścioro (8,46%) potwierdziło, iż uczestniczyło w sprawie sądowej: 7 osób (5,38%) brało udział w postępowaniu sądowym z zakresu prawa rodzinnego i opiekuńczego (były to sprawy o alimenty, adopcję), 1 osoba w postępowaniu o ochronę dóbr osobistych i 1 w postępowaniu karnym (wypadek w ruchu drogowym), 2 osoby były w sądzie w charakterze świadka przestępstwa przeciwko życiu i zdrowiu. Oceny działań sądu wystawione przez studentów, a opierające się na ich doświadczeniach były zróżnicowane – 8 osób oceniło działalność sądów dobrze, pozostali źle. Ci, którzy na podstawie własnych doświadczeń negatywnie ocenili działalność sądu, narzekali na biurokrację, przewlekłość postępowania i opieszałość, a także lekceważący stosunek urzędników sądowych do stron postępowania i świadków. Niezbyt częste doświadczenia osobiste studentów związane z załatwianiem spraw sądowych sprawiają, że ich poglądy na temat wymiaru sprawiedliwości oparte są, jak się okazuje, na doniesieniach medialnych (z telewizji, Internetu). Na bazie doświadczeń i opinii innych ludzi swoje poglądy na temat wymiaru sprawiedliwości, jak przyznało, kształtuje kilkunastu respondentów.

Z przeprowadzanych sondaży wynika, iż znaczna grupa Polaków negatywnie ocenia polski wymiar sprawiedliwości. Zapytałam studentów, jaki mają pogląd na temat negatywnej oceny wymiaru sprawiedli-

wości. Wypowiedziały się 122 osoby (co stanowi 93,85% badanych), ich odpowiedzi były bardzo zróżnicowane i związane z sytuacją polityczną państwa (trudną sytuacją w kraju). Respondenci mówili o wzroście przestępczości, złej jakości przepisów prawa, lukach w prawie, niekompetencji sędziów, którzy wydają niesprawiedliwe wyroki (zbyt łagodne lub za surowe) i zbyt często umarzają postępowania sądowe, ale także o nagłaśnianiu przez media nieprawidłowości, które mają miejsce w polskim sądownictwie (przypadki korupcji, upolitycznienie sądów, nierzetelność w postępowaniu sądowym). Kilku studentów zwróciło uwagę na niską świadomość prawną Polaków i ich braki w edukacji prawnej, twierdzili, że wiele osób dokonuje oceny, nie wiedząc, jak trudne są sprawy sądowe; powodem negatywnych opinii o polskich sądach są także złe doświadczenia osobiste badanych.

Studenci ocenili skuteczność 8 instytucji kontroli społecznej. Zdaniem 127 (97,69%) respondentów (3 osoby nie udzieliły odpowiedzi na to pytanie), najbardziej skutecznie działa prokuratura (średnia ocen: 4,01)¹⁵ i sąd (średnia: 4,03), kolejne w rankingu są: urząd skarbowy (średnia: 4,08), Agencja Bezpieczeństwa Wewnętrznego (średnia: 4,33), Najwyższa Izba Kontroli (średnia: 4,64), Straż Graniczna (średnia: 4,76), Policja (średnia: 5,023); za najmniej skuteczną badani uznali działalność straży miejskiej (średnia: 6,02). Najwięcej razy (30) na pierwszym miejscu – jako najbardziej skuteczna instytucja kontroli – został wybrany urząd skarbowy, największą liczbę wskazań jako instytucja najmniej skuteczna (55 razy na 8 miejscu) miała straż miejska. O sprawnym działaniu instytucji kontroli społecznej decyduje, zdaniem studentów, struktura i organizacja pracy instytucji, jej finansowanie, kompetentna i profesjonalna kadra z odpowiednimi, szerokimi uprawnieniami i przejrzystym, jasnym systemem awansów, o odpowiedniej liczebności, ale także sposób działania zgodny z przepisami prawa, dobre prawo i odpowiednie procedury oraz szybkość postępowania.

Wśród czynników warunkujących skuteczne działanie instytucji kontroli społecznej studenci wymieniali: odpowiednią kadre zatrudnioną w instytucji – 58 badanych (44,61%), działanie na zasadach sprawiedliwości – 51 badanych (39,23%), działanie zgodne z przepisami prawa – 46 badanych (35,38%), dobrą organizację pracy instytucji – 44 badanych (33,85%), profesjonalizację instytucji – 3 badanych (2,31%).

W działalności policji studenci zauważają najczęściej: problem korupcji – 74 osoby (56,92%), zaniedbania w zakresie szkolenia policjantów – 69 osób (53,08%), trudności organizacyjne – 64 osoby (49,23%),

¹⁵ Respondenci mieli ocenić skuteczność, przynajmniej tym instytucjom oceny w skali od 1 do 8, gdzie 1 to instytucja najbardziej skuteczna, a 8 – najmniej skuteczna.

upolitycznienie – 54 osoby (41,54%), małe uprawnienia policjantów – 38 osób (29,23%) i trudności finansowe – 32 osoby (24,61%), 2 osoby wskazały nadużywanie władzy. Jako mankamenty funkcjonowania prokuratury studenci wymienili: upolitycznienie instytucji – 102 osoby (78,46%), korupcję – 89 osób (68,46%), hierarchiczne podporządkowanie – 70 osób (53,83%) i trudności organizacyjne – 51 osób (39,23%). Problemy w działalności sądów to, zdaniem respondentów: przewlekłość postępowania sądowego – 95 osób (73,08%), upolitycznienie – 69 osób (53,08%), korupcja – 67 osób (51,54%), problemy organizacyjne – 32 osoby (24,61%); 28 badanych (21,54%) wskazało na procedury postępowania przed sądami.

Polacy w sondażach wykazują się dużym stopniem punitywności (żądadają wysokich kar i nie mają tolerancji dla przestępców). Co decyduje o punitywności Polaków? Zdaniem 128 studentów (tytuł odpowiedziało na to pytanie), na kształtowanie punitywności Polaków wpływa przede wszystkim opinia społeczna (49 osób – 38,28%) i stan przestępczości (44 osób – 34,37%), a także funkcjonowanie i efektywność prawa karnego (42 osób – 32,81%). Niewielu studentów podkreśliło znaczenie wiedzy naukowej w wykonywaniu zawodu sędziego – 3 osoby (2,34%) – i jego znajomości przepisów zawartych w Konstytucji (11 osób – 8,59%).

Nieformalna kontrola społeczna w znaczący sposób (zależny od środowiska) determinuje, w opinii studentów, zachowanie jednostki, szczególnie znaczenie badani przypisywali rodzinie, która – jak twierdzili – może najwcześniej wpływać na zachowania, to w rodzinie bowiem przebiega proces socjalizacji, członkowie rodziny mogą szybko zahamować negatywne zachowania jednostki. Wpływ ten jest bezpośredni, szybki i znaczący zwłaszcza na osoby, które mają negatywny stosunek do państwa i do instytucji formalnej kontroli społecznej.

Można stwierdzić, iż poglądy studentów na kwestie dotyczące przestrzegania prawa i instytucji kontroli społecznej są zróżnicowane, badani sądzą, iż prawo pełni funkcję regulacyjną i ochronną, jest gwarantem bezpieczeństwa Polaków. Obok dobrego prawa potrzebne są organy gwarantujące jego egzekwowanie, wśród których szczególną rolę odgrywają instytucje kontroli społecznej. Celem kontroli społecznej jest zapewnienie ładu i porządku społecznego, te zaś umożliwiają skuteczne działanie instytucji kontroli formalnej. Najbardziej efektywnie, zdaniem studentów, działają prokuratura i sądy, najmniej skuteczna jest straż miejska. O sprawnym działaniu instytucji kontroli społecznej decydują, jak twierdzą badani, kompetentna kadra, organizacja pracy i działanie zgodne z prawem. Studenci zauważają wiele nieprawidłowości w działaniu instytucji kontroli społecznej, w tym: korupcję i upolitycznienie; ponadto w policji – zbyt małe uprawnienia policjantów i ich niskie kompetencje, w prokuraturze – hierarchiczne

podporządkowanie, a w sądach – przewlekłość postępowania sądowego. Kilka osób, opierając się na własnych doświadczeniach, negatywnie oceniło działalność sądu: wskazywano na biurokrację, przewlekłość postępowania i opieszałość, a także lekceważący stosunek urzędników sądowych do stron postępowania i świadków. Poglądy studentów na temat wymiaru sprawiedliwości oparte są, jak się okazuje, głównie na doniesieniach medialnych (z telewizji, Internetu). Zdaniem badanych, nieformalna kontrola społeczna, szczególnie w postaci rodziny, w znaczący sposób determinuje zachowania jednostki. W opinii badanych prawo jest ważnym narzędziem kontroli społecznej – służy zapewnieniu obywatelom bezpieczeństwa, zapobiega naruszaniu ładu i porządku społecznego, zapewnia rozwój jednostce.

Bibliografia

- Błachut J., Gaberle A., Krajewski K.: *Kryminologia*. Gdańsk: Arche, 2001.
- Burdzik T.: *Prawo jako narzędzie kontroli społecznej*. W: *III Forum Socjologów Prawa „Prawo i ład społeczny”*. Red. E. Moczuk, B. Sagan. Rzeszów: Mitel, 2010.
- Kupiec H.: *Kontrola społeczna nad młodzieżą w dużym mieście*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, 2007.
- Kwaśniewski J.: *Społeczeństwo wobec dewiacji*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 1984.
- O przestrzeganiu prawa i funkcjonowaniu wymiaru sprawiedliwości w Polsce*. Komunikat CBOS. Warszawa, styczeń 2013. http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_005_13 [3.02.2017].
- Szacka B.: *Wprowadzenie do socjologii*. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2003.
- Szczepański J.: *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa: PWN, 1970.
- Sztompka P.: *Teoria kontroli społecznej. (Próba systematyzacji)*. „Kultura i Społeczeństwo” 1967, nr 3.

Anna Nowak

Pedagogy Students' Attitude to Selected Social Control Institutions and to the Law as a Tool for Social Control

Summary: The article examines social control and the legal system as one of its tools. A survey was conducted among pedagogy students; the subject of the

survey was the students' attitude to the law and its effectiveness as well as evaluation of selected social control institutions.

The views presented by the students are diverse; the respondents believe that the law has a regulative and protective function, both in society and in their lives. In their opinion, the prosecutors and courts are the most effective, while they deem the municipal police as the least effective. The proper functioning of formal social control institutions (legal and law enforcement authorities) is determined by their staff competence, good organization of work, and actions in compliance with the law. According to the respondents, informal social control determines the behaviour of an individual significantly, since this type of social control acts promptly and has positive and negative sanctions at its disposal.

Key words: social control, formal and informal, sanctions, law, students

Anna Nowak

Die Beziehung der Pädagogikstudenten zu manchen Institutionen der sozialen Kontrolle und zum Recht als dem Instrument der sozialen Kontrolle

Zusammenfassung: In ihrem Beitrag befasst sich die Verfasserin mit der sozialen Kontrolle und dem Recht als einem von deren Instrumenten. Dargestellt werden hier die Ergebnisse der unter den Pädagogikstudenten durchgeführten Umfragen. Zum Untersuchungsgegenstand wurde die Beziehung der Pädagogikstudenten zum Recht und dessen Wirksamkeit, und die Beurteilung von manchen Institutionen der sozialen Überwachung eines Menschen; diese wirken nämlich am frühesten und verfügen über positive und negative Sanktionen.

Die befragten Studenten vertraten die Meinung, dass das Recht in der Gesellschaft eine regulierende und schützende Funktion ausübt, genauso wie in ihrem Leben der Fall ist. Am wirksamsten sind – so die Befragten – die Staatsanwaltschaft und die Gerichte, am erfolglosesten dagegen ist die Stadtpolizei. Ausschlaggebend für erfolgreiches Funktionieren der einzelnen Institutionen der sozialen Kontrolle sind: sachkundige Belegschaft, richtige Arbeitsorganisation und rechtmäßiges Handeln. Nach der Meinung der befragten Studenten ist die informelle Kontrolle imstande, die Verhaltensweise beträchtlich zu determinieren, denn sie funktioniert am frühesten und verfügt über positive und negative Sanktionen.

Schlüsselwörter: formelle u. informelle soziale Kontrolle, Sanktionen, Recht, Studenten



Tomasz Bajkowski

Uniwersytet w Białymstoku

**Zapisane w pamięci –
satisfakcja młodzieży akademickiej
ze sposobu funkcjonowania jej rodziny pochodzenia**

Funkcjonowanie w przestrzeni rodzinnej w dużym stopniu determinuje postawy człowieka realizowane przez niego w trakcie dorosłego życia. Niektóre aspekty tego funkcjonowania mają swój jasny ślad na poziomie świadomości, niektóre zaś ujawniają się w ludzkich zachowaniach, których źródeł upatrujemy w zakodowanych w podświadomości doświadczeniach, i to bez względu na ich wektor (chodzi o zdarzenia zarówno pozytywne, jak i negatywne). Chcąc budować swoją własną rodzinę, młodzi ludzie zazwyczaj konfrontują z partnerem/partnerką swoje oczekiwania i wyobrażenia co do potencjalnego kształtu zakładanej rodziny oraz sposobów jej funkcjonowania. Wydaje się, że podstawowym punktem odniesienia w tym przypadku stają się własne rodziny pochodzenia młodych ludzi. Mogą one stanowić zarówno pewnego rodzaju wzorzec, jak i antywzorzec. Na tej kanwie wchodzący w dorosłe życie kształtują wizję związku, zakresu ról rodzinnych (mażeńskich i rodzicielskich), parytetów decyzyjnych i stopnia wpływu, granic własnej niezależności vs zależności oraz podejmują się określenia priorytetów. Prezentowanie subiektywnych pomysłów na bycie z sobą jest jednym z podstawowych warunków prawidłowego procesu decyzyjnego w kontekście budowania rodziny. Istotna wydaje się zatem analiza opinii dotycząca waloryzacji rodzin pochodzenia pokolenia osób, które w obecnych czasach przechodzą z systemu pierwotnego do etapu budowania własnej rodziny. Młodzież akademicka – w moim odczuciu – to właśnie takie pokolenie, dlatego to ona stała się przedmiotem badań. Zanim zaprezentuję częściowe wyniki badań, chciałbym dokonać operacjonalizacji głównych pojęć,

które będą przydatne w analizie prezentowanego materiału badawczego.

Rodzina jako wieloaspektowe środowisko życia człowieka

Rodzina w ujęciu pedagogicznym jest traktowana jako grupa mała i pierwotna, środowisko i system edukacyjny, instytucja socjalizacyjno-wychowawcza oraz wspólnota emocjonalno-kulturowa¹. Różne ujęcia rodziny nie są z sobą sprzeczne, ale raczej wobec siebie komplementarne; ukazują różne podejścia, uwypuklają różne aspekty życia rodziny i jej wielofunkcyjność. Definicja rodziny powinna uwzględniać różnorodne formy życia rodzinnego, występujące w różnych społeczeństwach, kulturach i okresach historii, obejmować wszystkie typy rodzin i podkreślać ważne funkcje, jakie rodzina powinna spełniać². Od rodziny zaczyna się biografia jednostki i to rodzina towarzyszy człowiekowi przez całe jego dorosłe życie. Wywiera znaczący wpływ na zachowania ludzi i ich stosunek do innych. Życie rodzinne obejmuje długi okres. Zaczyna się, zanim w życiu człowieka pojawią się inne środowiska³. W płynnej i zmiennej charakterystyce ponowoczesności rodzina jawi się jako chyba jedyny stały element, stały punkt odniesienia w procesie kształtowania świata wartości, nabywania umiejętności orientacji w przestrzeni społecznej oraz kreowania postaw życiowych człowieka⁴. W rodzinie tkwią źródła tego, jacy jesteśmy, jak kreujemy obecną rzeczywistość, ale też jak antycypujemy potencjalną naszą przyszłość. Pomimo powszechności procesów indywidualizacji człowiek współczesny potrzebuje bliskości z innymi, można by rzec: ponownego zakorzenienia. Zderzenie obu tych tendencji powoduje zmianę w charakterze życia rodzinnego, ale i nie pozwala na jego marginalizację⁵. W strukturze rodziny dostrzec można wyraźne cechy wspólnotowości, do których należą: wyodrębnione i uznane za włas-

¹ *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*. Red. D. Lalałk, T. Pilch. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1999, s. 237–241.

² J. Brągiel: *Więzi społeczne w rodzinie*. W: *Pedagogika rodziny*. Red. S. Ka-wuła, J. Brągiel, A.W. Janke. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 1998.

³ J. Maciaszkowa: *Z teorii i praktyki pedagogiki opiekuńczej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1991, s. 49.

⁴ Rodzina, bez względu na jej formalną trwałość (na przykład rozwód), to również, a może przede wszystkim relacje, więzi, uczucia, emocje, a poprzez to źródło kształtowania się tożsamości jej członków.

⁵ U. Beck: *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Przeł. S. Cieśla. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2002, s. 197.

ne terytorium, poczucie wzajemnego uzależnienia w toku realizacji wspólnych celów, wysoki stopień poczucia przynależności grupowej, żywa komunikacja społeczna, wewnętrzne zróżnicowanie ról społecznych, występowanie nieformalnego przywództwa, czyli akceptowanej władzy, zdolność do podejmowania skoordynowanych działań (w razie wystąpienia takiej potrzeby)⁶.

Rodzina – w odróżnieniu od środowisk oddziaływania instytucjonalnego, takich jak szkoła czy placówki wychowania pozaszkolnego – jest dla dziecka środowiskiem, w którym zachodzi proces wychowania naturalnego. Uczestnicząc w codziennych naturalnych sytuacjach życia rodzinnego, w bezpośrednich interakcjach między członkami rodziny, dziecko przyswaja elementarną wiedzę o świecie, wartościach, normach moralno-społecznych, kulturze domu rodzinnego, poznaje sposoby zaspokajania wielu potrzeb i rozwijania własnych zainteresowań⁷. Proces ten w każdej rodzinie ma charakter indywidualny. Z jednej strony jest to świadoma praca wychowawcza, a z drugiej – oddziaływanie niezamierzone⁸. Jako grupa wychowawcza rodzina oddziałuje na dzieci przez sam fakt uczestnictwa w niej, niezależnie od tego, czy rodzice mają odpowiednią wiedzę pedagogiczną, czy nie, czy kierują się jakimiś modelami osobowości, czy nie, a jeśli kierują się jakimiś modelami, to czy modele te są czy też nie są społecznie aprobowane. Grupa społeczna, jaką stanowi rodzina, nierozzerwalnie wiąże się z procesami przemian zachodzącymi w całym społeczeństwie. Jest w sposób naturalny poddawana nieustannemu oddziaływaniu środowisk zewnętrznych (między innymi zawodowych, społecznych, kulturowych). Zdobywane w tych środowiskach informacje służą tworzeniu wyobrażeń o prawidłowym funkcjonowaniu rodziny, stają się podstawą poglądów i opinii dotyczących jej modelu i wywierają wpływ na jej życie.

Rodzina jako system psychospołeczny

Rodzina, w sensie zarówno biologicznym, jak i społecznym, jest systemem – ma cechy charakterystyczne systemu, określoną strukturę umożliwiającą funkcjonowanie i przystosowanie do zmian wewnętrznych i zewnętrznych. Odznacza się także równowagą między stałością

⁶ K. Bolesta-Kukułka: *Socjologia ogólna*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, 2003, s. 265.

⁷ J. Izdebska: *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana, 2000, s. 15.

⁸ M. Ziemska: *Postawy rodzicielskie*. Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna, 1993, s. 354.

a zmianą, co pozwala zachować wartość i spójność systemu. Ogólna teoria systemów stanowi metateorię, która dostarcza modeli do opisu zjawisk społecznych i przyrodniczych. Autonomia i samoregulacja systemów powoduje, że opierają się one zewnętrznemu sterowaniu, mogą natomiast zmieniać swoją postać w odpowiedzi na zakłócenia natury zewnętrznej, jak i wewnętrznej. Organizmy żywe podlegają bowiem tym prawom, które wynikają ze struktury tych organizmów oraz autopoietycznej organizacji (procesy autonomiczne)⁹. W systemowym modelu rozumienia rodziny za punkt wyjścia przyjmuje się analizę: historii rodziny, procesu jej rozwoju, aktualnej struktury i wzorów relacji oraz miejsca rodziny w hierarchii innych systemów¹⁰. Aby opisywać rodzinę jako system, należy uwzględnić trzy poziomy analizy: biologiczny, indywidualny i społeczny. Natomiast funkcjonalność rodziny ocenia się przez pryzmat tego, jak jej członkowie radzą sobie ze zmianami wynikającymi z cyklu jej życia, z naturalnymi procesami rozwojowymi oraz nieprzewidywanymi wydarzeniami losowymi.

Elementem regulującym sposób funkcjonowania systemu rodzinnego wydają się jego granice. Rodzaje granic mogą być wyznaczane: sposobem przepływu informacji, rodzajem aktywności oraz dostępem do określonych przedmiotów i osób¹¹. Zdrowy system rodzinny powinien mieć granice wewnętrzne, które determinują formowanie się podsystemów¹² (na przykład podsystem rodziców i podsystem dzieci tworzy system rodzinny), oraz granice zewnętrzne, czyli to, co odróżnia i oddziela rodzinę od otoczenia (reguluje przy tym zakres i formę komunikacji oraz współpracy z otoczeniem). Podsystemy jako egzemplifikacje granic wewnętrznych systemu pozwalają nadać mu strukturę, przypisując pewien element wspólnoty jednostce lub poszczególnym częściom systemu. Każdy podsystem ma inny poziom władzy, a członkowie podsystemu uczą się różnych umiejętności oraz wchodzą w rozmaite komplementarne relacje¹³.

⁹ J.E. Gale, J.K. Long: *Theoretical Foundations of Family Therapy*. In: *Family Therapy Sourcebook*. Eds. F.P. Piercy, D.H. Sprenkle, J.L. Wetchler. New York-London: The Guilford Press, 1996, s. 12.

¹⁰ B. Józefik: *Rozwój myślenia systemowego a terapia rodzin*. W: *Ewolucja myślenia systemowego w terapii rodzin. Od metafory cybernetycznej do dialogu i narracji*. Red. L. Górniak, B. Józefik. Kraków: Wydawnictwo UJ, 2003, s. 22.

¹¹ W. Świętochowski: *Rozdział 1. Rodzina w ujęciu systemowym*. W: *Psychologia rodziny*. Red. I. Janicka, H. Liberska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2014, s. 27-30.

¹² S. Waszcza: *Polityka rodzinna*. W: *Polityka ludnościowa i rodzinna*. Red. L. Frąckiewicz. Katowice: Wydawnictwo AE, 1995, s. 19.

¹³ K. Kaleta: *Rodzinne uwarunkowania społecznego funkcjonowania jednostek w świetle teorii Minuchina i Bowena*. „Rocznik Psychologiczny” 2011, nr 14 (2).

Rodzina jest systemem interakcji modelowych zachodzących między członkami rodziny oraz między rodziną a siłami zewnętrznymi, które na nią oddziałują¹⁴. Oznacza to, że rodzina jest zorganizowaną i zróżnicowaną całością o charakterze dynamicznym, funkcjonującą w szerszym systemie, na który składają się warunki życia w społeczeństwie globalnym i w określonej sytuacji ekonomicznej, społecznej i politycznej. Wielu badaczy za punkt wyjścia swoich rozważań przyjmuje pogląd, że rodzina jako system stanowi pewną całość, będącą czymś więcej niż jedynie sumą tworzących ją jednostek. Trzeba też założyć, że każdy system ma tendencje zarówno do zmian, jak i do stałości. Tendencje homeostatyczne służą minimalizowaniu wpływów zewnętrznych, co ma uchronić członków grupy od destabilizacji struktury wewnętrznej. Jeżeli równowaga wewnętrzna systemu jest zagrożona, możemy obserwować zgodne działanie wszystkich jego członków, zmierzające do odzyskania wewnętrznej stabilności systemu. Drugi mechanizm, czyli tendencja do zmiany, jest możliwy dzięki dodatniemu sprzężeniu zwrotnemu. Są to działania zmierzające do zwiększenia zróżnicowania wewnętrznego systemu, które prowokują rozwój i ewolucję całego układu, jak też jego indywidualnych reprezentantów. Przewaga tendencji zmian niesie z sobą niebezpieczeństwo dezintegracji, a nawet destrukcji systemu. Dlatego tak ważne wydaje się zachowanie podobnych proporcji obydwu dążeń i traktowanie ich jako układu komplementarnego¹⁵.

Młdzież – poszukiwanie własnej tożsamości

Gdy mówimy o młodzieży, myślimy o okresie w życiu człowieka zawieszonym pomiędzy byciem dzieckiem a byciem dorosłym. Klaus J. Tillmann¹⁶ określił młodość jako „fenomen społeczno-kulturowy, który w swoich przejawach podporządkowany jest czynnikom historyczno-społecznym”¹⁷. W tym kontekście (choćby bardziej szczegółowo) po-

¹⁴ F. A d a m s k i: *Socjologia małżeństwa i rodziny*. Warszawa: Wydawnictwo PWN, 2004, s. 45.

¹⁵ T. B a j k o w s k i: *Systemowa diagnoza rodziny jako wymóg współczesności*. W: *Środowisko – zasoby – profesjonalizacja. Pedagogika społeczna wobec zmian przestrzeni życia społecznego*. Red. M. Sobecki, W. Danilewicz, T. Sosnowski. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2013, s. 257–267.

¹⁶ Zob. K. J. T i l l m a n n: *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Przeł. G. Bluszcz, B. Miracki. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1996.

¹⁷ H. M. G r i e s e: *Socjologiczne teorie młodzieży. Wprowadzenie*. Przeł. J. Dąbrowski. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1996, s. 19.

strzeża młodość także Leopold Rosenmayr. Według niego, analizowane pojęcie funkcjonuje w czterech wiodących znaczeniach. Jest to: faza, która rozpoczyna się wraz z dojrzewaniem płciowym; warstwa społeczna ograniczona pod względem społecznych uprawnień i otwartych perspektyw życiowych; pokolenie cechujące się wspólnotą doświadczeń uwarunkowanych byciem w różnych klasach (warstwach) społecznych; witalna siła: źródło odnowy społeczeństw¹⁸. Zaproponowane przez Rosenmayra wymiary społecznego postrzegania młodzieży odnoszą się do nastolatków jako pokolenia (czy wspólnoty pokoleniowej), określają układy zależnościowe na linii młodzież – dorośli. Ma tu także miejsce funkcjonalne określenie młodości. W tym duchu rozpatrywała tę kwestię również Antonina Kłoskowska, która stwierdziła, że na polu nauk społecznych (a socjologii w szczególności) młodzież jako zagadnienie badawcze ujmuje się dwojako: jako społeczną kategorię obejmującą kilka kohort, grup wiekowych nie do końca identycznych pod względem cech społecznych, a także przez skojarzenie z młodością – pojęciem abstrakcyjnym, zawierającym określone cechy podlegające społecznej waloryzacji¹⁹.

Należy zatem przyjąć, że – jak wskazują autorzy przytoczonych definicji – termin „młodzież” odnosi się do kategorii wiekowej jednostek zakorzenionych pomiędzy dzieciństwem a dorosłością, które w toku socjalizacji zmierzają do osiągnięcia pełnej dojrzałości. Aby uzupełnić tak sformułowaną definicję, trzeba dodać, że młodzież to grupa społeczna, która dzięki swej dynamice i specyfice rozwoju stanowi ważne ogniwo zmian społeczno-kulturowych²⁰. Jest wiele teorii i koncepcji, których oś zainteresowania stanowi młodzież, między innymi Jeana Piageta i Lawrence’a Kohlberga teoria rozwoju poznawczo-moralnego²¹, koncepcja antropologicznokulturowa Margaret Mead²², Karla Mannheim’a socjologiczna koncepcja pokolenia²³ czy psychoanalityczna koncepcja Erika H. Eriksona²⁴. Ten ostatni autor ujmuje tożsamość (również

¹⁸ Ibidem, s. 151-160.

¹⁹ A. Kłoskowska: *Socjologia młodzieży: przegląd koncepcji*. „Kultura i Społeczeństwo” 1997, nr 2.

²⁰ D. della Porta, M. Diani: *Social Movements. An Introduction*. 2nd ed. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2006.

²¹ B. Inhelder, J. Piaget: *Od logiki dziecka do logiki młodzieży. Rozprawa o kształtowaniu się formalnych struktur operacyjnych*. Tłum. K. Tyborowska. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1970.

²² M. Mead: *Kultura i tożsamość*. Przeł. J. Hołówk a. Warszawa: Wydawnictwo PWN, 1984.

²³ H.M. Griese: *Socjologiczne teorie młodzieży...*

²⁴ E. Erikson: *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Przeł. P. Hejmej. Poznań: Wydawnictwo REBIS, 1997.

w kontekście młodzieży) procesualnie, dynamicznie i wielowymiarowo, gdyż oprócz wyróżniania jej elementów w kategoriach *stricte* psychologicznych (świadomość tożsamości własnej, ciągłości siebie jako osoby czy też spójności oraz zintegrowania atrybutów własnych) wskazuje na wewnętrzną solidarność z ideałami oraz właściwościami grupy egzemplifikowaną przez szereg uwikłań, wyborów oraz wykluczeń²⁵. To zaś, zdaniem Antoniny Kłoskowskiej, „odnosi się do poczucia solidarności i zespolenia z grupą społeczną i jej wartościami”²⁶; grupa z kolei jest warunkowana przez czynniki społeczne, gospodarcze, kulturalne czy polityczne – czyli uwikłana w konteksty określonego momentu rozwoju historii, na który przypada okres adolescencji członków owej grupy. Wiodący w tej perspektywie wymiar postrzegania młodzieży jako kategorii społeczno-demograficznej podlega zainteresowaniu badaczy społecznych, których celem było wyodrębnienie kryteriów ukazujących specyfikę tego okresu w kontekście ról. Dokonując analizy tej kwestii²⁷, można zatem wyróżnić kryteria: biologiczne, psychologiczne, pedagogiczne, społeczne, ekonomiczne i prawne. Młodzież to pokolenie w największym stopniu transgresyjne, a poprzez to nadające kształt przyszłym strukturom społecznym, w tym podstawowej grupie, jaką jest rodzina.

Poczucie satysfakcji z funkcjonowania rodziny – analiza badań

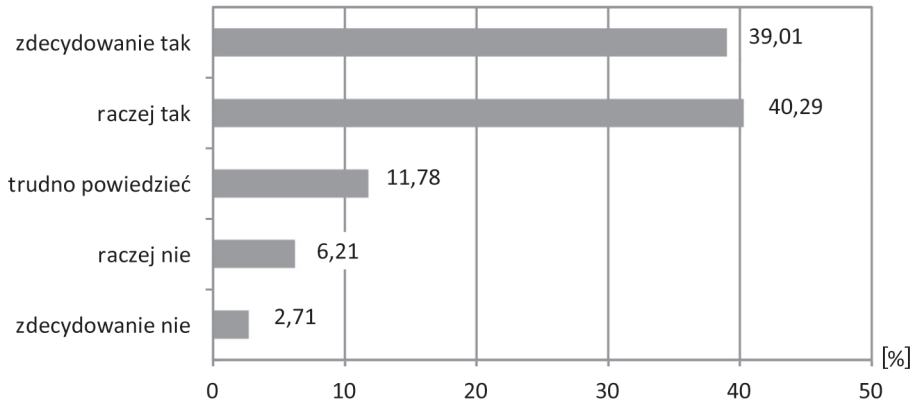
W badaniach, których cząstkowe wyniki chciałbym zaprezentować w tym artykule, poddałem analizie elementy obrazu systemu rodziny pochodzenia w percepcji białostockiej młodzieży akademickiej. Grupę badaną stanowiło 633 studentów trzech głównych uczelni wyższych naszego regionu: Uniwersytetu w Białymstoku (38,55% badanych), Politechniki Białostockiej (31,44% badanych) oraz Uniwersytetu Medycznego w Białymstoku (30,02% badanych). Badaniom poddani byli studenci studiów stacjonarnych w przedziale wiekowym pomiędzy 19. a 24. rokiem życia. Blisko 61% badanych osób stanowiły kobiety, przy nieco ponad trzydziestodziecioprocentowej reprezentacji mężczyzn. Jedno z pytań dotyczyło poziomu satysfakcji ze sposobu funkcjonowania rodzin pochodzenia w subiektywnej deklaracji badanej

²⁵ L. Witkowski: *Rozwój i tożsamość w cyklu życia: studium koncepcji E.H. Eriksona*. Toruń: Wydawnictwo WIT-GRAF, 2000, s. 48.

²⁶ E. Zamojska: *Kulturowa tożsamość młodzieży. Studium empiryczne z badań nad młodzieżą szkół średnich*. Poznań-Toruń: Wydawnictwo Edytor, 1998.

²⁷ B. Wilson, J. Wyn: *Shaping Futures. Youth Action for Livelihood*. Sydney: Allen & Unwin, 1987.

młodzieży. Rozkład wyników deklaracji badanej młodzieży zaprezentowano na rys. 1.



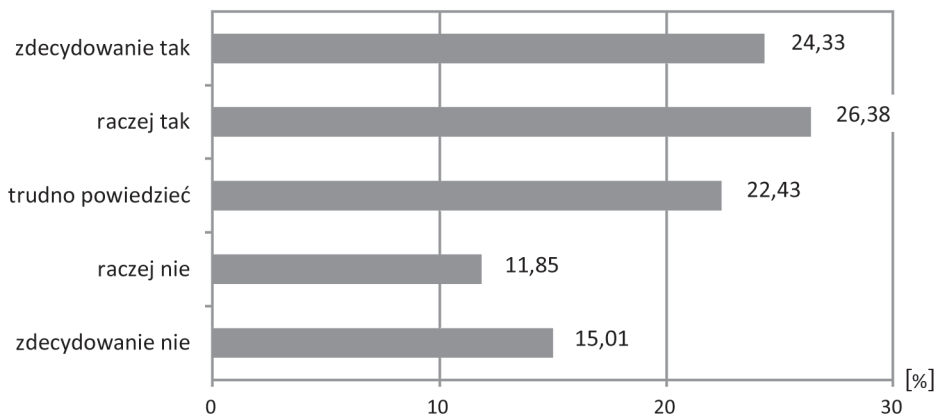
Rys. 1. Poziom satysfakcji badanych osób ze sposobu funkcjonowania ich rodziny pochodzenia (odpowiedzi na pytanie: „Czy jesteś zadowolony(-a) ze sposobu funkcjonowania Twojej rodziny pochodzenia?”) – dane procentowe ($N = 633$)

Blisko 80% badanych osób ma zdecydowanie lub raczej satysfakcjonujący obraz sposobu funkcjonowania ich rodzin pochodzenia. Dziesięciokrotnie mniej badanych osób (niepełna 8%) deklaruje względny lub zdecydowany brak satysfakcji ze sposobu funkcjonowania ich rodzin pierwotnych. Blisko 12% badanych wybrało odpowiedź „trudno powiedzieć”. Ten wynik ukazuje, że pomimo dynamicznych zmian społecznych w zakresie kształtowania modelu funkcjonowania rodzin (na przykład lansowanie modelu egalitarnego bazującego na partnerstwie i kompromisowym sposobie rozwiązywania kryzysów), który często jest odmienny od sposobu funkcjonowania prezentowanego przez rodziców osób badanych, ich poziom satysfakcji z funkcjonowania rodzin pierwotnych jest wysoki.

Tak duży deklaracyjny poziom satysfakcji może wynikać z wielu czynników. Po pierwsze, może realnie odzwierciedlać stan rzeczy, być pewnego rodzaju odpowiedzią na pozytywne doświadczenia z okresu dzieciństwa i dorastania. Po drugie, badana młodzież prezentuje duży poziom samodzielności i autonomii na poziomie decyzji, co przekłada się na ich usytuowanie w znacznej części już poza systemem pierwotnym. Może to powodować tendencje do „polerowania” badanego obrazu, co z kolei wynika z wprowadzonego dystansu zarówno w czasie, jak i w przestrzeni (grupa młodzieży studiująca poza miejscem zamieszkania rodziny pochodzenia). Innym predyktorem takich deklaracji może być fakt pewnego rodzaju elitarności badanej młodzieży. Studenci bowiem to grupa tych najzdolniejszych w określonym poko-

leniu. Nierzadko ich poziom rozwoju intelektualnego, emocjonalnego i społecznego jest wyższy niż poziom rozwoju pozostałej grupy młodzieży, a wynika często z wysokiego poziomu kapitału reprezentowanego właśnie przez ich rodziny pochodzenia. Pewnym czynnikiem jest też to, że wzrastając w jakimś określonym modelu rodziny, człowiek ma tendencje do racjonalizowania i waloryzowania tego, w czym sam partycypuje. Poza tym ogólność pytania sprzyja podjęciu próby analizy rodziny jako systemu, na którego efekt składają się wszyscy jej członkowie, więc badane osoby z natury rzeczy również.

Pewnego rodzaju uzupełnieniem prezentowanych wyników badań (próbą ich fragmentaryzowania) była analiza poziomu satysfakcji młodzieży ze sposobu funkcjonowania rodziców w kontekście pełnienia przez nich określonych ról w systemie. Pierwszym aspektem była analiza funkcjonowania związku rodziców (czyli pełnionych przez nich ról małżeńskich) jako potencjalnego wzorca do naśladowania przez badaną młodzież. Rozkład procentowy deklaracji badanych został zilustrowany na rys. 2.



Rys. 2. Związek rodziców jako wzór do naśladowania w deklaracjach osób badanych (odpowiedzi na pytanie: „Czy związek Twoich rodziców jest dla Ciebie wzorem do naśladowania?”) – dane procentowe ($N = 633$)

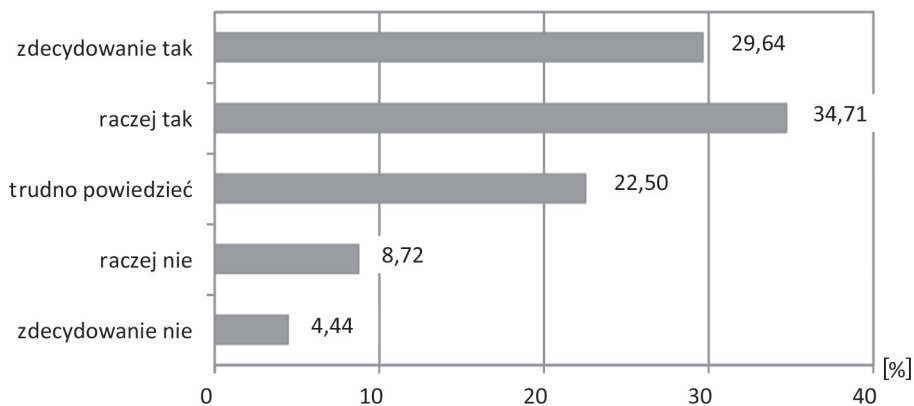
Wynik analizy odpowiedzi na pytanie: „Czy związek Twoich rodziców jest dla Ciebie wzorem do naśladowania?”, był już dalece odmienny od poprzedniego. Związek rodziców jako wzór do naśladowania łącznie w deklaracjach „zdecydowanie tak” i „raczej tak” prezentowało niespełna 51% badanych osób. Przeciwnego zdania było blisko 27% badanych („zdecydowanie nie” – 15%, i „raczej nie” – prawie 12%). Zastanawia też fakt, iż duża grupa, blisko 23% osób, wybrała odpowiedź „trudno powiedzieć”. Te wyniki cząstkowe można odbierać jako pewnego rodzaju deklarację poszukiwania przez młodych ludzi sposobów funkcyjowa-

nia ich związku odmiennych od tych prezentowanych przez rodziców badanych osób. Można przyjąć, że jakaś część badanych już teraz wie, że ich związek będzie budowany na innych podstawach (odpowiedzi „zdecydowanie nie” i „raczej nie”), a inni (odpowiedź „trudno powiedzieć”) są być może w trakcie poszukiwania relacyjnych punktów odniesienia. Na taki wynik badania mogą wpływać zarówno czynniki wewnątrzrodzinne, jak i zewnętrzne. Do tych zewnętrznych można zaliczyć zmiany społeczne i obserwowane tzw. współczesne modele związków, w których środek ciężkości przeniesiony jest na poszukiwanie własnej satysfakcji kosztem tradycyjnej idei oddania innym. Po zestawieniu wyniku analizy odpowiedzi na to pytanie z wynikiem analizy odpowiedzi na pytanie poprzednie można przypuszczać, że respondenci postrzegają rodziców jako te osoby, które realizują się bardziej w roli rodzicielskiej niż w roli małżeńskiej (lub też czerpią z roli rodzicielskiej większą satysfakcją). Potencjalnie na taki wynik badania mógł wpłynąć jeszcze inny czynnik: specyfika wieku wczesnej dorosłości, na którym to etapie znajduje się większość badanej grupy studentów. W ten okres w naturalny sposób jest wpisany kontestacyjny charakter analizy obserwowanych modeli dorosłości. Młódzież ta przechodzi bowiem pewnego rodzaju kryzys tożsamościowy²⁸. Młody człowiek podlega w tym wieku procesowi redefinicji i kształtowania ocen moralnych, hierarchii wartości, nabywania norm oraz celów życiowych. Kulminacją etapu staje się przejście od anomii do autonomii, niezbędne do świadomego wykorzystywania przez jednostkę zasad moralnych w życiu społecznym. Konsekwencją jest zwiększenie zakresu odpowiedzialności człowieka za własne czyny, ale również wzrost jego samodzielności w myśleniu i działaniu²⁹. Być może prezentowane deklaracje młodych ludzi świadczą o twórczym przekształcaniu wzorców, kreowaniu pomysłów na role społeczne, próbach przeformułowania dotychczasowych punktów odniesienia.

²⁸ E. Erikson: *Dzieciństwo i społeczeństwo...*

²⁹ Między innymi: L. Witkowski: *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*. Toruń: Wydawnictwo UMK, 1988; R. Leppert: *Młódzież – świat przeżywany i tożsamość. Studia empiryczne nad bydgoskimi licealistami*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2002; Z. Boksański: *Tożsamość – interakcja – grupa. Tożsamość jednostki w perspektywie socjologicznej*. Łódź: Wydawnictwo UŁ, 1989; P. Szczukiewicz: *Rozwój psychospołeczny a tożsamość*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 1998; *Tożsamość człowieka*. Red. A. Gałdowa. Kraków: Wydawnictwo UJ, 2000; *Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości*. Red. A. Gałdowa. Kraków: Wydawnictwo UJ, 1999; A. Nałaskowski: *Społeczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1998.

Kolejnym aspektem badań była ocena podejścia rodziców osób badanych do wychowania dzieci. Deklaracje respondentów w tej kwestii prezentowane są na rys. 3.



Rys. 3. Podejście rodziców badanych osób do wychowania dzieci jako wzór do naśladowania (odpowiedzi na pytanie: „Czy podejście do wychowania dzieci prezentowane przez Twoich rodziców jest dla Ciebie wzorem do naśladowania?”) – dane procentowe ($N = 633$)

Poziom satysfakcji z realizowanego przez rodziców modelu wychowawczego jest raczej wysoki i mieści się pomiędzy dwoma poprzednimi wynikami. Blisko 65% badanych osób zadeklarowało, że podejście wychowawcze rodziców jest dla nich wzorem do naśladowania (prawie 30% odpowiedzi „zdecydowanie tak” i ponad 34% „raczej tak”). Zdania przeciwnego było prawie 13% badanych (ponad 4% „zdecydowanie nie” i blisko 9% „raczej nie”). Ponad 22% badanych wybrało odpowiedź „trudno powiedzieć”. Z jednej strony ten wynik nie jest tak optymistyczny jak wynik badania deklaracji dotyczącej całego systemu rodzinnego, z drugiej zaś odsetek osób zadowolonych z prezentowanych przez rodziców obrazów ról rodzicielskich jest wyższy niż odsetek osób usatysfakcjonowanych z prezentowanego przez rodziców obrazu ról małżeńskich. W jakiejś mierze potwierdzałoby to przypuszczenie, że obraz na dużym poziomie ogólności wydaje się respondentom bardziej pozytywny niż prezentowany w ich deklaracjach obraz konkretnych ról w systemie. Krytyczny stosunek do modelu wychowawczego mógłby w jakiejś mierze negować pozytywny efekt, którym są cechy i postawy prezentowane przez same osoby badane. W kanonie społecznym charakteryzującym pokolenie rodziców badanej młodzieży naturalny był imperatyw inwestowania w przestrzeń rodzicielską, często bardziej niż w przestrzeń własnego indywidualnego rozwoju. Mogło się to przełożyć na prezentowany przez badanych studentów obraz rodziców realizujących się w większym stopniu w rolach rodzicielskich niż

mażeńskich. Zastanawiający jest fakt, że dość duży odsetek badanych zadeklarował trudność w ocenie modelu wychowawczego prezentowanego przez rodziców. Może to świadczyć o podejściu asekuracyjnym badanych osób lub też o tym, że dysponują one niewystarczającym spektrum obserwowanych odmiennych modeli, które mogłyby się stać polem porównawczym pomocnym w odpowiednim zwaloryzowaniu doświadczeń z rodziny pochodzenia.

Podsumowanie

Chciałbym zaznaczyć, że zaprezentowane wyniki badań są wybranym fragmentem większej całości³⁰. Moją intencją było ukazanie poziomu satysfakcji grupy stojących u progu tworzenia własnej rodziny młodych ludzi ze sposobu funkcjonowania systemu ich rodzin pochodzenia. Obraz, który wyłania się z prezentowanych wyników, jest dość optymistyczny. Większość badanych ma pozytywny obraz zarówno całego systemu, jak i realizowanego przez rodziców modelu wychowawczego i małżeńskiego. Warto jednak zwrócić uwagę na drobne różnice ujawniające się w analizie badań szczegółowych. Po pierwsze, obraz całości jest przez respondentów relatywnie bardziej waloryzowany niż obraz dookreślonych ról rodzinnych. Można to odebrać jako tendencję do większej refleksji krytycznej uruchamiającej się w odniesieniu do konkretnego fragmentu rzeczywistości. Po drugie, model wychowawczy prezentowany przez rodziców osób badanych jest przez nie odbierany jako bardziej satysfakcjonujący niż związek rodziców jako potencjalny wzorzec do naśladowania. Wynikać to może ze zmian społecznych dotyczących głównie funkcjonowania związku, a w mniejszym stopniu – funkcjonowania w roli rodzicielskiej. Innym czynnikiem może być fakt partycypacji badanych w przestrzeni wychowawczej i większy ich dystans do przestrzeni relacji małżeńskiej rodziców. Ciekawe wydaje się również, że osób, które miały trudności z określeniem swojego stosunku do sposobu funkcjonowania całego systemu rodzinnego, było prawie dwukrotnie mniej niż osób niepotrafiących wyrazić swojego zdania na temat percepcji rodziców jako wychowawców i małżonków. Może to wynikać z korzyści płynących z optyki systemowej, w której każdy członek rodziny jest ważny dla zachowania homeostazy i ma udział w sukcesie całej konstrukcji. W po-

³⁰ Badania całościowe ukazują obraz satysfakcji ze sposobu funkcjonowania rodziny pochodzenia nie tylko na poziomie ogólnym, lecz także na poziomie szczegółowym, łącznie z próbą ukazania uwarunkowań.

szczególnych fragmentach systemu bilans zysków i strat rozkłada się tylko na osoby uczestniczące w tym konkretnych podsystemach.

Prezentowane wyniki badań można potraktować jako pretekst do szerszej dyskusji na temat sposobów konstruowania koncepcji badawczych dotyczących systemu rodzinnego. Myślę, że im bardziej zróżnicowane spektrum narzędzi badawczych i większa różnorodność poziomów analiz, tym większe prawdopodobieństwo zobiektywizowania obrazu. Może to w konsekwencji być pomocne w tworzeniu strategii zarówno prewencyjnych, jak i interwencyjnych w przestrzeni – jak się wydaje – najistotniejszej społecznie, jaką jest rodzina. Tego typu badania można wykorzystać w próbie dookreślenia procesów kształtowania się tożsamości młodego pokolenia. W myśl założeń strategii systemowej każda rodzina wytwarza własną rodzinną tożsamość, której poczucie polega na „przeżywaniu siebie jako bycie kimś, kto niezależnie od zmieniających się okoliczności, zmiany stanu fizycznego, zmiany relacji pozostaje wciąż sobą”³¹. W doświadczeniu ludzkiej tożsamości zawarte są dwa istotne, przenikające się elementy: poczucie przynależności i poczucie odrębności. System rodzinny te dwa elementy procesu zarówno wytwarza, jak i rozdziela oraz reguluje w toku procesu socjalizacji i wychowania. Umiejętność zachowania równowagi pomiędzy procesami rozwojowymi (morfogenetycznymi) i tendencjami do zachowania stałości (morfostatycznymi) jest niezbędnym elementem utrzymania tożsamości systemu rodzinnego³². Badanie „ślądu”, który pozostawił sposób funkcjonowania rodzin pochodzenia w układzie tożsamościowym młodego pokolenia, może być pomocne w próbie antycypacji zmian społecznych, przede wszystkim w kontekście zmian kształtu systemów rodzinnych jako grup budujących podstawę ładu społecznego.

Bibliografia

- A d a m s k i F.: *Socjologia małżeństwa i rodziny*. Warszawa: Wydawnictwo PWN, 2004.
- B a j k o w s k i T.: *Systemowa diagnoza rodziny jako wymóg współczesności*. W: *Środowisko – zasoby – profesjonalizacja. Pedagogika społeczna wobec zmian przestrzeni życia społecznego*. Red. M. Sobiecki, W. Danielewicz, T. Sosnowski. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2013.

³¹ M. Barbaro: *Struktura rodziny*. W: *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*. Red. B. de Barbaro. Kraków: Wydawnictwo UJ, 1999, s. 46.

³² W. Świętochowski: *Rozdział 1. Rodzina w ujęciu systemowym...*, s. 24–25.

- Barbaro M.: *Struktura rodziny*. W: *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*. Red. B. de Barbaro. Kraków: Wydawnictwo UJ, 1999.
- Beck U.: *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Przeł. S. Cieśla. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2002.
- Bokszański Z.: *Tożsamość - interakcja - grupa. Tożsamość jednostki w perspektywie socjologicznej*. Łódź: Wydawnictwo UŁ, 1989.
- Bolesta-Kukułka K.: *Socjologia ogólna*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, 2003.
- Brańpiel J.: *Więzi społeczne w rodzinie*. W: *Pedagogika rodziny*. Red. S. Kawula, J. Brańpiel, A.W. Janke. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 1998.
- Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*. Red. D. Lalak, T. Pilch. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1999.
- Erikson E.: *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Przeł. P. Hejmej. Poznań: Wydawnictwo REBIS, 1997.
- Gale J.E., Long J.K.: *Theoretical Foundations of Family Therapy*. In: *Family Therapy Sourcebook*. Eds. F.P. Piercy, D.H. Sprenkle, J.L. Wetchler. New York-London: The Guilford Press, 1996.
- Griese H.: *Socjologiczne teorie młodzieży. Wprowadzenie*. Przeł. J. Dąbrowski. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1996.
- Inhelder B., Piaget J.: *Od logiki dziecka do logiki młodzieży. Rozprawa o kształtowaniu się formalnych struktur operacyjnych*. Tłum. K. Tyborowska. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1970.
- Izdębska J.: *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana, 2000.
- Józefik B.: *Rozwój myślenia systemowego a terapia rodzin*. W: *Ewolucja myślenia systemowego w terapii rodzin. Od metafory cybernetycznej do dialogu i narracji*. Red. L. Górniak, B. Józefik. Kraków: Wydawnictwo UJ, 2003.
- Kaleta K.: *Rodzinne uwarunkowania społecznego funkcjonowania jednostek w świetle teorii Minuchina i Bowena*. „Rocznik Psychologiczny” 2011, nr 14 (2).
- Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości*. Red. A. Gałdowa. Kraków: Wydawnictwo UJ, 1999.
- Kłoskowska A.: *Socjologia młodzieży: przegląd koncepcji*. „Kultura i Społeczeństwo” 1997, nr 2.
- Leppert R.: *Młodzież - świat przeżywany i tożsamość. Studia empiryczne nad bydgoskimi licealistami*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2002.
- Maciaszkowa J.: *Z teorii i praktyki pedagogiki opiekuńczej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1991.

- Mead M.: *Kultura i tożsamość*. Przeł. J. Hołówka. Warszawa: Wydawnictwo PWN, 1984.
- Nalaskowski A.: *Spółeczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1998.
- Porta D. della, Diani M.: *Social Movements. An Introduction*. 2nd ed. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2006.
- Psychologia rodziny*. Red. I. Janicka, H. Liberska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2014.
- Szczukiewicz P.: *Rozwój psychospółeczny a tożsamość*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 1998.
- Tillmann K.J.: *Teorie socjalizacji. Spółeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Przeł. G. Bluszcz, B. Miracki. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1996.
- Tożsamość człowieka*. Red. A. Galdowa. Kraków: Wydawnictwo UJ, 2000.
- Waszczak S.: *Polityka rodzinna*. W: *Polityka ludnościowa i rodzinna*. Red. L. Frąckiewicz. Katowice: Wydawnictwo AE, 1995.
- Wilson B., Wyn J.: *Shaping Futures. Youth Action for Livelihood*. Sydney: Allen & Unwin, 1987.
- Witkowski L.: *Rozwój i tożsamość w cyklu życia: studium koncepcji E.H. Eriksona*. Toruń: Wydawnictwo WIT-GRAF, 2000.
- Witkowski L.: *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*. Toruń: Wydawnictwo UMK, 1988.
- Zamojska E.: *Kulturowa tożsamość młodzieży. Studium empiryczne z badań nad młodzieżą szkół średnich*. Poznań-Toruń: Wydawnictwo Edytor, 1998.
- Ziemska M.: *Postawy rodzicielskie*. Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna, 1993.

Tomasz Bajkowski

**Committed to Memory –
the Satisfaction of University Students
with the Functioning of Their Family of Origin**

Summary: Functioning in the family determines the attitudes of a person in their adult life to a great extent. Young people who wish to start their own family usually confront their expectations and ideas as to the form and functioning of a family with their partner. Their own families of origin become the fundamental point of reference in this case. Therefore, analysis of opinions concerning the values assigned to the families of origin of the generation of people who are at the point of transition from their original systems to the stage of starting their own families seems to be significant.

Key words: family system, family roles, identity, youth, level of satisfaction

Tomasz Bajkowski

**Das im Gedächtnis verewigte -
die Zufriedenheit der Studenten
mit dem Funktionieren deren Herkunftsfamilien**

Zusammenfassung: Das Funktionieren im Familienraum determiniert in hohem Maße die von dem Menschen in seinem erwachsenen Leben ausgeübten Funktionen. Junge Leute, die ihre eigene Familie zu bilden beabsichtigen, konfrontieren meistens mit ihrer Partnerin/ihrem Partner ihre Erwartungen und Vorstellungen von der potenziellen gemeinsamen Familie und den Formen des Zusammenlebens. Als wichtigster Bezugspunkt dient dabei die Herkunftsfamilie der jungen Menschen. Es scheint also beachtenswert zu sein, die Meinung zur Bedeutung der Herkunftsfamilie bei den Personen zu untersuchen, welche sich gerade dafür bereitmachen, ihre eigene Familie zu bilden.

Schlüsselwörter: Familiensystem, Familienrollen, Identität, Jugend, Zufriedenheitsgrad



Anna Gawel

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Medialne wzory kultury zdrowotnej jako wyzwanie dla edukacji

Wprowadzenie

Kultura stanowi przedmiot zainteresowania wielu dyscyplin w obrębie nauk humanistycznych i społecznych. W szerokiej literaturze przedmiotu mamy do czynienia z wielością stanowisk teoretycznych w zakresie definiowania samego pojęcia kultury, jak też z wykreślaniem i analizowaniem różnych jej obszarów. Nie wnikając w szczegółowe ustalenia w zakresie rozumienia pojęcia kultury, w niniejszych rozważaniach odwołuję się do jej ujęć socjologicznych i psychologicznych. Biorę pod uwagę teoretycznie i metodologicznie uzasadnioną możliwość zastosowania w badaniach nad tak ujmowaną kulturą perspektywy dystrybutywnej – przedmiotem prezentowanych analiz czynię dziedzinę kultury określaną mianem kultury zdrowotnej. Wychodzę przy tym z założenia, że kultura zdrowotna tkwi w rzeczywistości edukacyjnej, i staram się odpowiedzieć na pytanie o to, jak podejmować wyzwania edukacyjne związane ze zjawiskiem wrastania współczesnego człowieka w kulturę zdrowotną, w którym szczególną rolę pełnią medialne wzory praktyk biotycznych i zdrowotnych.

Kultura zdrowotna – operacjonalizacja pojęcia

Jakkolwiek nie jest możliwy do ustalenia moment pojawienia się w nauce pojęcia „kultura zdrowotna”, to niewątpliwie wzrost zainteresowania związaną z nią problematyką należy wiązać z rozwojem higieny

jako gałęzi medycyny. W polskim piśmiennictwie higienicznym pojęcie to pojawiło się w dwudziestoleciu międzywojennym, lecz w zasadzie aż do lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku częściej stosowane były terminy „kultura higieniczna” / „kultura sanitarna”. Pojawiały się one zwykle w kontekście refleksji nad wychowaniem zdrowotnym (określanym początkowo mianem wychowania higienicznego) i oświatą zdrowotną (określaną też sanitarną), które były do późnych lat powojennych ważnym orężem w walce z chorobami zakaźnymi. Kontekst społeczno-ekonomiczny w powiązaniu z towarzyszącym mu poziomem rozwoju medycyny w pełni uzasadniają wskazania higienistów tamtego okresu, które koncentrowały się na potrzebie stwarzania warunków sanitarnych umożliwiających kształtowanie od najmłodszych lat życia podstawowych nawyków higienicznych. Wraz z postępem medycyny, rozwojem higieny, poprawą warunków sanitarnych i stopniowym wzrostem poziomu życia, zmieniającym się obrazem epidemiologicznym chorób oraz upowszechnianiem się holistycznej koncepcji zdrowia jako fizycznego, psychicznego i społecznego dobrostanu zakres wzorów zachowań wpisujących się w obszar kultury zdrowotnej zaczął się znacząco poszerzać. Ważnym momentem w rozwoju sposobu rozumienia kultury zdrowotnej było też niewątpliwie pojawienie się idei promocji zdrowia, a następnie jej dynamiczny rozwój wraz z towarzyszącymi mu inicjatywami w zakresie zdrowotnej inżynierii społecznej. W latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku Maciej Demel, twórca polskiej szkoły pedagogiki zdrowia, określił kulturę zdrowotną jako „system wartości przywiązywanych do zdrowia fizycznego i psychicznego, obiektywnego i subiektywnego, jednostkowego i publicznego. Kultura ta przejawia się w świadomym regulowaniu relacji człowiek – środowisko, w trybie życia, słowem w tym wszystkim, co w epoce Oświecenia trafnie nazwano »obyczajami co do zdrowia«”¹. Wydaje się, że dziś próba określenia zakresu pojęcia „kultura zdrowotna” wymaga odwołania się do pewnych specyficznych zjawisk obecnych we współczesnej rzeczywistości kulturowej, które – najogólniej rzecz ujmując – wiążą się z ekspansją tzw. kultury popularnej wraz z obecnym w niej zjawiskiem przewartościowania ciała, czyli somatycznego wymiaru zdrowia.

W dalszych rozważaniach nawiązuję do socjologicznych i psychologicznych ujęć pojęcia „kultura” i przyjmuję, że zobiektywizowana postać kultury przejawia się w respektowanych w danej społeczności wzorach zachowań odnoszących się do komponentów niematerialnych kultury, to jest wartości, wiedzy i przekonań, które jako tkwiące

¹ M. Demel: *Pedagogika zdrowia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1980, s. 71-72.

w świadomości ludzi tworzą zinternalizowaną postać kultury², będącą „pewnym zespołem dyspozycji psychicznych przekazywanych w łonie danej zbiorowości przez kontakt społeczny”³. Odwołuję się przy tym do stanowiska Bogdana Suchodolskiego, który twierdził, iż kultura ujmowana subiektywnie kształtuje się poprzez przyswajanie przez człowieka tkwiących w kulturze wartości⁴, i punktem wyjścia w operacjonalizacji pojęcia „kultura zdrowotna” uczynię analizę kulturowych desygnatów wartości zdrowia.

Na początek należy wskazać, że zdrowie zajmuje utrwalone miejsce w kulturowym systemie wartości, spełnia tym samym podstawowe kryterium przynależności do świata kultury, stanowi bowiem wartość ze względu na znaczenie, jakie jest zdrowiu przypisywane przez podmioty społeczne⁵. Uzasadnienie to wydaje się jednak dość ogólne z racji niejednorodności samego pojęcia „zdrowie”. Jej odzwierciedleniem są funkcjonujące dziś w świadomości społecznej koncepcje zdrowia, w których dominującą rolę pełni jego ujęcie holistyczne. Dla współczesnego człowieka wartością jest zatem nie tylko zdrowie utożsamiane z brakiem dolegliwości; człowiek przypisuje też znaczenie swemu samopoczuciu – dobrostanowi (*wellbeing*) w sferze psychicznej, społecznej i duchowej⁶.

Nie można przy tym nie zauważyć, że zaistnienie zdrowia jest możliwe jedynie dzięki ciału, którego funkcjonowanie uobecnia się określonym stanem zdrowia. Zdrowie jest przecież jedynie fenomenem, a ciało realnym bytem, przy czym ich wzajemne powiązania powodują, że dobrostan somatyczny ma swoje wyraźne odzwierciedlenie we wszystkich pozostałych wymiarach zdrowia, a dysfunkcje w sferze psychospołecznej czy duchowej niejednokrotnie odciskają swoje piętno na fizycznym stanie zdrowia. W analizie pojęcia zdrowia jako wartości kulturowej wyróżnienie jego wymiaru somatycznego wydaje się zatem szczególnie uzasadnione. Przemawiają za tym również inne argumenty. Wyróżnienie ciała w kulturowym systemie wartości

² A. K ł o s k o w s k a: *Socjologia kultury*. Warszawa: PWN, 1981.

³ S. O s s o w s k i: *Z zagadnień psychologii społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000, s. 154.

⁴ Podaję za: J. G a j d a: *Media wytworem i kreatorem współczesnej kultury – kulturowe uwarunkowania mediów*. W: *Pedagogika medialna*. Red. B. S i e m i e n i e c k i. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.

⁵ M. K o w a l s k i, A. G a w e ł: *Zdrowie, wartość, edukacja*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006.

⁶ Obserwowane od końca XX wieku zmiany w społecznej świadomości zdrowia będące efektem intensyfikacji oddziaływań edukacyjnych odwołujących się do współczesnych osiągnięć nauk przyrodniczych i nurtu humanistycznego w psychologii określa się mianem trzeciej rewolucji zdrowotnej.

wynika też z tego, że w nowoczesnych systemach społecznych, określanych przez Bryana S. Turnera mianem społeczeństwa somatycznego, ciało ma dziś moc kształtowania środowiska społecznego, jak też samo jest przez nie kształtowane⁷. Warto też w tym miejscu odwołać się do tego, że warunkiem realizowania cennej społecznie wartości jest możliwość jej identyfikowania przez członków danej społeczności. W społecznym wyobrażeniu dysponowanie przez jednostkę określonymi cechami sygnalizuje jej gotowość do podjęcia właściwych jej społecznemu usytuowaniu form uczestnictwa społecznego i zarazem jest postrzegane jako warunek życiowej pomyślności. W odniesieniu do wartości zdrowia będzie się to wiązało z wyróżnieniem zespołu cech uosabiających człowieka zdrowego; wśród tych cech wyróżnione miejsce zajmują te, które są zakotwiczone w ludzkim ciele. Podążając za wyróżnionymi przez Jerzego Modrzewskiego **podmiotowymi kompetencjami zdrowotnymi**, wystarczy tu wymienić te najbardziej transparentne, a mianowicie prezencję ciała, jego fizjologię i dynamikę⁸. Ich kulturowo uformowane wzory traktowane jako wskaźniki zdolności jednostki do społecznego uczestnictwa są społecznie pożądane, oczekiwane i utrwalane na drodze przekazu międzypokoleniowego.

W przyjętym tu rozumieniu kultury jako systemu wspólnych wartości, symboli i znaczeń jej konstytutywnym elementem jest określony „układ wzorów zachowań, samych zachowań i ich wytworów, które są tworzone, nabywane, stosowane i przekształcane w procesie życia społecznego”⁹. Nawiązując do wcześniejszych ustaleń, trzeba zauważyć, że wpisujący się w zakres kultury zdrowotnej repertuar wzorów zachowań zdrowotnych jest niejednorodny, obejmuje bowiem wzory przynależne wszystkim jej dziedzinom: kulturze zdrowia fizycznego (cielesnego), psychicznego i społecznego. Uszczegóławiając ten tok myślenia, można odnotować, że w ramach poszczególnych dziedzin kultury zdrowotnej funkcjonują pewne ich wymiary, którym są podporządkowane określone sposoby i formy zachowania. Wydaje się, że najbardziej pojemna jest pod tym względem kultura zdrowia cielesnego, w której obrębie każdemu znaczeniu wartości ciała odpowiada określony wzór odnoszących się do niego czynności. Można tu za Andrzejem Pawłuckim mówić o egzystencjalnych (w tym witalnych), symbolicznych i społecznych wzorach zachowań przynależnych kul-

⁷ Ch. Shilling: *Socjologia ciała*. Przeł. M. Skowrońska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010.

⁸ J. Modrzewski: *Socjalizacja wartości zdrowia*. „Chowanna” 2008, T. 2 (31).

⁹ M. Gółka: *Socjologia kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2008.

turze zdrowia cielesnego. W obrębie wzorów egzystencjalnych mieścić się będzie na przykład gimnastyka *health-related fitness*, a wśród wzorów społecznych – obyczajowo-estetyczne praktyki „strojenia” i „rzeźbienia” ciała czy też hedonistyczno/ascetyczne praktyki wzmagające/pomniejszające atrakcyjność seksualną¹⁰.

W kontekście poczynionych ustaleń można przyjąć, że kultura zdrowotna stanowi składnik kultury zogniskowany wokół symboli oraz znaczeń odnoszonych do zdrowia jako uznawanej przez społeczeństwo wartości, przy czym jej postać zinternalizowana obejmuje tkwiące w świadomości ludzi znaczenia nadawane ciału i zdrowiu oraz sposoby ich podmiotowego identyfikowania, w formie zobiektywizowanej zaś przejawia się w społecznie akceptowanych praktykach chronienia i odzyskiwania zdrowia oraz we wzorach obchodzenia się z ciałem.

Wyznaczenie zakresu treściowego pojęcia kultury zdrowotnej jako jednego z elementów szeroko rozumianej kultury współczesnego człowieka stanowi niewątpliwie punkt wyjścia zrozumienia istoty procesu jej kształtowania się, następnie pojawia się pytanie o przebieg tegoż procesu i czynniki go warunkujące. W pierwszym rzędzie należałoby podkreślić, że proces kształtowania się kultury zdrowotnej przebiega zawsze z udziałem osobowości stanowiącej centralny system integracji i regulacji ludzkiego zachowania¹¹. Można w tym miejscu powiedzieć za Wiesławem Łukaszewskim, że wrastanie w kulturę oznacza przejmowanie sposobów myślenia, gdyż „kultura nie tylko oferuje pewien system wartości i reguł określających pożądane sposoby realizacji tych wartości, ale zawiera w sobie także mechanizmy nakłaniania człowieka do wyboru tych właśnie wartości i tych właśnie reguł. Inaczej mówiąc, żadna kultura nie jest tylko oferentem. Każda jest także systemem nacisków ukierunkowujących człowieka na określone wartości i określone reguły działania”¹². Analiza procesu formowania się kultury zdrowotnej wymaga przy tym odwołania się do prawidłowości rozwoju psychicznego człowieka w cyklu jego życia oraz do mechanizmów socjalizacji i szerokiej gamy czynników związanych z oddziaływaniem grup i kontekstów społecznych uczestniczących w społecznym przekazywaniu środowiska. Chodzi tu zarówno o zamierzone i celowe wpływy instytucji wychowawczych, w tym

¹⁰ A. Pa w ł u c k i: *Nauki o kulturze fizycznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2015.

¹¹ J. R e y k o w s k i, G. K o c h a ń s k a: *Szkice z teorii osobowości*. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1980.

¹² W. Ł u k a s z e w s k i: *Szanse rozwoju osobowości*. Warszawa: PWN, 1984, s. 85.

w szczególności rodziny i szkoły, jak i niezamierzone, spontaniczne i nieuświadomiane wpływy środowiska społecznego. Trzeba w tym miejscu zauważyć, że jakkolwiek w proces ten wyraźnie wpisuje się szeroko rozumiana edukacja, a w szczególności te jej wymiary, które określa się mianem edukacji zdrowotnej, to w rzeczywistości współczesnej wrastanie w kulturę zdrowotną wiąże się w niespotykanym dotychczas stopniu z oddziaływaniami socjalizacyjnymi mającymi swe źródło w kulturze popularnej. Warto w tym kontekście postawić pytanie o konsekwencje tego zjawiska dla szeroko rozumianego zdrowia dzisiejszego człowieka, a w dalszej kolejności o to, jakie wynikają z tego wyzwania dla edukacji.

Ciało i zdrowie w treściach przekazów medialnych – analiza znaczeń

Nie wnikając w dylematy związane z odróżnianiem tzw. kultury wysokiej od niskiej, treści związanych z ciałem i ze zdrowiem należy poszukiwać przede wszystkim w kulturze masowej, określanej dziś mianem kultury popularnej, która z uwagi na znaczący udział tradycyjnych mass mediów oraz najnowszej generacji elektronicznych środków przekazu jest dziś w przeważającej mierze kulturą medialną. Co więcej, kreowana przez nią przestrzeń medialna cechująca się znaczną siłą psychologicznego oddziaływania nadawcy na odbiorcę, którą potęguje eliminacja ich fizycznej bliskości, jest dziś jednym z najbardziej dynamicznie rozwijających się obszarów przestrzeni publicznej¹³. Należy też zauważyć, że towarzyszące nam w życiu codziennym nośniki wartości i ideałów współczesnej kultury to telewizja, film, reklama i Internet, toteż można powiedzieć, że żyjemy w „otoczeniu wizualnym”¹⁴. Teksty kultury popularnej, w tym zwłaszcza reklamy jako szczególnej formy wypowiedzi tej kultury, są przy tym nadawane przy użyciu technik stwarzających niespotykane dotąd możliwości oddziaływania na emocje i wyobraźnię odbiorcy, stąd domagają się odczytywania, a tym samym pełnią ważną funkcję socjalizacyjną. W związku z tym coraz częściej można się spotkać z określeniem współczesnej kultury

¹³ M. W r o ń s k a: *Kultura medialna adolescentów. Studium dostępu i zastosowań*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2012.

¹⁴ A. J a w ł o w s k a: *Reklama jako przekaz wartości*. W: *Kultura w procesie zmiany. Z badań nad kulturą w Polsce lat dziewięćdziesiątych*. Red. A. J a w ł o w s k a, G. W o r o n i e c k a. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2003.

jako kultury wizualnej¹⁵ i nie będzie chyba w tym miejscu przesadą stwierdzenie, że jest ona „prześlągnięta” przez treści odnoszące się do ciała i zdrowia.

Usystematyzowanie treści przekazów kultury popularnej dotyczących ciała i zdrowia nie jest zadaniem łatwym nie tylko ze względu na ich ilość i wielość gatunków kultury, w jakich się pojawiają. Zasadnicza trudność wiąże się z tym, że częstokroć treści te są transmitowane w sposób pośredni, niejako przy okazji głównego tematu zawartego w określonym programie czy spocie reklamowym.

W odniesieniu do przekazów medialnych ukierunkowanych na bezpośrednią transmisję informacji związanych ze zdrowiem warto podkreślić, że niemal w każdym przypadku odnajdujemy obrazy zdrowia symbolizujące sprawność fizyczną, energię, witalność, otwartość na kontakty społeczne oraz zadowolenie z życia rodzinnego i zawodowego, czyli cechy wskazujące na dobre fizyczne i psychiczne samopoczucie, określane w terminologii Światowej Organizacji Zdrowia mianem dobrostanu. Jednocześnie można zauważyć, że przestrzeń medialna jest niezwykle mocno nasycona informacjami związanymi ze zdrowiem somatycznym. Przekazy medialne niosą z sobą pokaźny ładunek informacji na temat zasad racjonalnego żywienia, sposobów zapobiegania chorobom czy domowych sposobów leczenia z wykorzystaniem leków dostępnych bez recepty. Są też niezwykle pojemnym źródłem informacji o fizjologii organizmu człowieka (z reklam dowiadujemy się na przykład o związku poziomu magnezu z pracą serca, czy też o dobroczynnym wpływie witaminy D na odporność).

We wszystkich niemal przekazach medialnych odnajdujemy obrazy ludzkiego ciała, które stanowi najbardziej czytelny wskaźnik zdrowia. Można tu przytoczyć niezliczone przykłady obrazów ciała młodego, sprawnego i atrakcyjnego seksualnie oraz wielość instrukcji działań służących uzyskaniu takiego właśnie jego wizerunku. Wśród tychże instrukcji można spotkać wiele propozycji realizacji wartości zdrowia cielesnego, takich jak jogging, jazda na rowerze czy gimnastyka *fitness*. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na pojawienie się niezwykle specyficznej formy kultury popularnej określanej mianem kultury wizerunku, ważnym jej aspektem jest bowiem wymiar socjomedyczny. On zresztą w dużej mierze zdynamizował rozwój tej kultury poprzez takie zjawiska, jak kult młodości, komercjalizacja wielu zabiegów związanych z pielęgnowaniem i estetyzowaniem ciała oraz popular-

¹⁵ D. Ratajczak-Parzyńska: *Alfabetyzacja wizualna jako wyznacznik kultury wizualnej w rozwoju humanistycznym*. „*Studia z Teorii Wychowania. Półrocznik Zespołu Teorii Wychowania Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN*” 2013, nr 4/1 (6).

ność i dostępność usług oraz produktów służących zmianom image'u. Jednym ze znaczących komponentów kreowania wizerunku są „technologie cielesności”, które w warstwie ideowej obejmują wyobrażenia i przekonania na temat zdrowia i urody, w warstwie praktycznej zaś są realizowane na drodze szerokiego repertuaru zachowań związanych z higieną, dietą, modelowaniem sylwetki i estetyzowaniem ciała¹⁶.

Trzeba też zauważyć, że można spotkać w przestrzeni medialnej wizerunki ciała starzejącego się, a także takiego, które nie odpowiada kulturowo uformowanym wzorom wskazującym na zdolność jednostki do społecznego uczestnictwa. Co więcej, wizerunki te są niejednokrotnie prezentowane w powiązaniu z informacjami świadczącymi o dobrej jakości życia, czy wręcz powodzeniu życiowym takich osób, czego efektem okazuje się obserwowane współcześnie „przesunięcie” w socjalizacji zdrowotnej wyrażające się społecznym przyzwoleniem na pełne uczestnictwo społeczne osób, których kompetencje zdrowotne w zakresie prezencji czy dynamiki ciała odbiegają od utrwalanych na drodze przekazu kulturowego społecznych oznak zdrowia¹⁷.

Przedstawiona analiza przekazów medialnych pod kątem sposobów prezentowania w nich treści odnoszących się do wartości ciała i zdrowia pozwala na stwierdzenie, że niewątpliwie przekazy te pełnią ważną funkcję edukacyjną. Legitymuje ją przekazywanie informacji, promowanie prozdrowotnego stylu życia opartego na racjonalnej diecie i aktywności fizycznej, kształtowanie postaw ukierunkowanych na społeczną inkluzję osób o kompetencjach zdrowotnych odbiegających od podzielanych społecznie oznak zdrowia oraz wzmocnienie u odbiorców przekonania o kulturowym znaczeniu ciała i zdrowia. Analiza ta skłania też do wypunktowania pewnych niekorzystnych zjawisk, które mogą towarzyszyć wrastaniu w kulturę zdrowotną przez uczestnictwo w przestrzeni medialnej, a sygnalizowanie tych zjawisk wydaje się szczególnie ważne dla projektowania programów edukacji zdrowotnej.

Przede wszystkim należy zauważyć, że przekazywane w mediach informacje na temat zdrowia w wielu przypadkach nie służą rozwojowi alfabetyzacji zdrowotnej odbiorców, mijają się bowiem z wiedzą naukową bądź też odwołują się do tzw. wiedzy pseudoekspertckiej. Ze zjawiskiem takim mamy niejednokrotnie do czynienia w przypadku

¹⁶ U. Jarecka: *Style życia w kontekście kultury wizerunku*. W: *Style życia, wartości, obyczaje. Stare dylematy, nowe spojrzenia*. Red. A. Jawłowska, W. Pawlik, B. Fatyga. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2012.

¹⁷ Mieszkająca w Nagpur w Indiach najmniejsza kobieta świata (cierpiąca na achondroplazję) ma obecnie 21 lat i niespełna 63 cm wzrostu, co nie przeszkadza jej w realizowaniu się w aktorstwie.

szczególnej, a zarazem wszechdostępnej dziś dla każdego formy kulturowej wypowiedzi, jaką jest reklama. Rzetelność przekazywanych informacji schodzi tu często na drugi plan, ponieważ zawarty w niej przekaz stanowi w istocie swoistą indoktrynację zdrowotną służącą pozyskiwaniu klientów przez koncerny spożywcze i farmaceutyczne¹⁸ (dobitnym tego przykładem są reklamy wielu produktów żywnościowych czy suplementów diety). Istotny problem wiąże się też z tym, że treści przekazów pochodzących z różnych źródeł (Internetu, programów popularnonaukowych, reklam) są częstokroć niespójne i zachęcają do podejmowania diametralnie różnych działań. Dotyczy to nie tylko często poruszanej w mediach kwestii zdrowego żywienia, lecz także zagadnień związanych z zapobieganiem problemom zdrowotnym. Można tu wskazać na przykład pojawianie się dwóch zdecydowanie odmiennych stanowisk w kwestii zasadności poddawania się szczepieniom ochronnym, zwłaszcza w odniesieniu do szczepień u dzieci. Tego rodzaju szum informacyjny w treściach przekazów wskazujących na zdrowe i niezdrowe praktyki biotyczne i zdrowotne nie tylko prowadzi do dysonansu poznawczego uniemożliwiającego formowanie się spójnego obszaru wiedzy, przekonań i motywacji do podejmowania aktywności ukierunkowanej na cele zdrowotne, ale niejednokrotnie może skutkować poważnymi konsekwencjami u osób, które bezrefleksyjnie podzielają opinie niezgodne z wiedzą naukową i opierają na nich swoje decyzje zdrowotne.

Nie można też nie wspomnieć o ubocznych skutkach „edukacji farmakologicznej” u adresatów reklamy. Prześciganie się koncernów farmaceutycznych w udostępnianiu klientom szybko i skutecznie działających środków przeciwbólowych, ułatwiających zasypianie, poprawiających nastrój, wspomagających trawienie czy wzmacniających włosy i paznokcie służy nie tylko interesom biznesowym koncernów, lecz jest także swoistą zachętą do reagowania na każdą, nawet błąhą dolegliwość środkami farmakologicznymi. Jeżeli dodać do tego promocję leków przeciwko zaburzeniom, o których istnieniu – ze względu na rzadkość ich występowania i niegroźne konsekwencje zdrowotne – bez udziału reklamy wiele osób nigdy by się nie dowiedziało i nie podejmowało w związku z tym prób diagnozy w kierunku tych zaburzeń (na przykład tzw. zespół niespokojnych nóg czy aftoza), to można zasadnie twierdzić, że jednym ze znaczących efektów obcowania w przestrzeni medialnej z treściami zdrowotnymi jest kształtowanie się zmedykalizowanego podejścia do ciała i zdrowia. Za Zbyszkiem Me-

¹⁸ A. Wójtewicz: *Ciało w kulturze konsumpcji. Efektywność edukacji zdrowotnej na przykładzie sieci szkół promujących zdrowie*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2014.

losikiem można powiedzieć, że mamy tu do czynienia z tzw. medykalizacją „rozproszoną”, której istotą jest zmniejszenie autorytetu lekarza przy jednoczesnym przekazaniu współczesnemu człowiekowi znacznej dozy kontroli i odpowiedzialności w zakresie kreowania swojego losu w kontekście zdrowotnym¹⁹.

Należy też dodać, że wrastanie w kulturę zdrowotną w lustrze medialnych wzorów praktyk zdrowotnych skutkuje ryzykiem witalizmu (*healthism*), który przejawia się szczególnym rodzajem koncentracji na zdrowiu. Osoby dotknięte witalizmem cechuje tak silne przekonanie o indywidualnej odpowiedzialności za własne zdrowie, że wszelkie od niego odchylenia stają się przedmiotem oceny moralnej. Nie traktują zdrowia jako środka służącego osiągnięciu ważnych celów życiowych, ale staje się ono dla nich najważniejszą wartością autoteliczną, toteż za podstawowe kryterium oceny wszelkich zachowań i zjawisk społecznych uznają ich konsekwencje zdrowotne²⁰.

W procesie wrastania współczesnego człowieka w kulturę zdrowotną dominującą rolę pełnią naciski kulturowe ukierunkowujące go na wartość ciała. Z punktu widzenia promocji zdrowia trzeba podkreślić, że kultura medialna dostarcza wielu pozytywnych propozycji realizacji wartości zdrowia cielesnego. Osobną kwestię stanowi natomiast obecność w przestrzeni medialnej związanych z kulturą ciała społecznych wzorów zachowań o charakterze obyczajowo-estetycznym. Jest sprawą oczywistą, że prezentowanie takich ich przykładów, jak pielęgnacja skóry i włosów, jest wprzęgnięte w komercjalizm kosmetyczny, jednakowoż można też wskazać na walory wychowawcze takiego przekazu, związane z kształtowaniem kultury osobistej jednostki. Mamy też szeroką ofertę skomercjalizowanych, promowanych przez przemysł kultury ciała, wzorów zachowań estetyzujących, takich jak makijaż, piercing czy tatuaż, oraz opartą na postępie technologicznym, osiągnięciach medycyny plastycznej i kosmetyologii ofertę różnorodnych, niespotykanych dotąd możliwości modyfikowania rozmiarów i kształtów ciała. Z jednej strony uczestnik przestrzeni medialnej otrzymuje tu czytelną informację, że powierzchnie, kształty i rozmiary jego ciała są „przekształcalne” pod warunkiem konsumowania określonych produktów, usług i zabiegów oraz stosowania zalecanych schematów dbania o ciało, z drugiej zaś odbiera sugestywny obraz pożądanego kulturowo i oczekiwanego społecznie wizerunku ciała. Ciało zostaje tu więc podwójnie uprzedmiotowione: dla przemysłu kultury

¹⁹ Z. Melosik: *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.

²⁰ R. Crawford: *Healthism and the Medicalization of Everyday Life*. „International Journal of Health Services” 1980, vol. 10 (3).

ciała jest narzędziem perswazji, a dla posiadacza ciała – obiektem indywidualnego zarządzania i modyfikacji. Używając określenia Jeana-Paula Sartre’a, można powiedzieć, że współczesny człowiek, jako posiadający swoje ciało, zaczyna je traktować przede wszystkim jako *ciało-przedmiot-dla-mnie*, co oznacza, że zawiązuje sytuacje aksjologiczne dla pojedynczej wartości ciała²¹. Warto w tym miejscu przywołać słowa Andrzeja Pawłuckiego, który twierdzi, że „wartość ciała nie istnieje inaczej jak w łączności z inną wartością i [...] zawsze jest wobec tej innej wartością niższego rzędu. Kiedy zaś ciało staje się wartością dla siebie na wyłączenie, człowiek zaprzecza sobie godnościowo, przestaje być osobą”²². W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera potrzeba wychowania do wartości ciała.

Wreszcie, umasowione przez media gatunki i style kultury popularnej, tworząc dziś znaczący kontekst konstruowania sposobu rozumienia roli ciała, przyczyniają się do „somatyzacji” jednostkowej tożsamości. Jak zauważa Anthony Giddens, ciało przestało dziś być jedynie obiektem fizycznym, ale stało się dla człowieka „układem działania, źródłem praktyk, którego czynne zaangażowanie w codzienne interakcje jest konieczne do zachowania spójnego poczucia własnej tożsamości”²³. Szczęólnego znaczenia dla „ja” i tożsamości nabiera dziś wygląd ciała, sposób jego wykorzystania w ramach konwencji składających się na życie codzienne, zmysłowość ciała oraz rozmaite reżimy, jakim jest ono poddawane²⁴. Z punktu widzenia procesu kształtowania się tożsamości kwestią niezwykle ryzykowną jest przy tym to, że w powierzchwie ciała rekonstruowane za pomocą promowanych w mediach produktów i zabiegów mogą być wpisywane coraz to nowe znaczenia²⁵, co nie sprzyja budowaniu tożsamości niezmiennej, zmierzającej w kierunku stałego i pewnego samookreślenia.

Zakończenie

Kultura zdrowotna jako składnik kultury zogniskowany wokół symboli i znaczeń odnoszonych do zdrowia jako uznawanej przez społec-

²¹ Por. A. Pawłucki: *Nauki o kulturze fizycznej...*

²² Ibidem, s. 18.

²³ A. Giddens: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Tłum. A. Szulżycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010, s. 138.

²⁴ Ibidem.

²⁵ Por. Z. Melosik: *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*. Toruń–Poznań: „Edytor”, 1996.

czeństwo wartości jest dla współczesnego człowieka światem zastanym, rzeczywistością, w którą jednostka wrasta od najmłodszych lat życia. Znamienne dla nowoczesnych społeczeństw wzbogacenie przestrzeni publicznej o obszar medialny spowodowało poszerzenie granic tej zastanej rzeczywistości. Przestrzeń medialna jako znacząca dziś instytucja socjalizująca²⁶ oferuje określony system wartości, stosując przy tym przemyślane, a zarazem niezwykle skuteczne mechanizmy nakłaniania człowieka do wyboru ukierunkowanych na te wartości reguł postępowania.

W kontekście poczynionych ustaleń w pełni zasadne jest twierdzenie, że w procesie wrastania współczesnego człowieka w kulturę zdrowotną niezwykle znaczącą rolę ma do odegrania edukacja zdrowotna. Wydaje się przy tym, że jedynie edukacyjna ingerencja w socjalizację zdrowotną może dziś uchronić przed jej negatywnymi konsekwencjami dla zdrowia człowieka zarówno w jego wymiarze somatycznym, jak i psychospołecznym. Okazuje się jednak, że edukacja zdrowotna ma niewielkie szanse na osiągnięcie założonych celów bez wsparcia edukacji medialnej. Mowa tu o tym jej wymiarze, który jest związany z podnoszeniem poziomu wiedzy na temat zasad funkcjonowania przestrzeni medialnej oraz kształtowaniem kompetencji w zakresie rozpoznawania znaczeń ukrytych w treściach przekazów medialnych. Można nawet twierdzić, że warunkiem powodzenia alfabetyzacji zdrowotnej jest równoległa alfabetyzacja wizualna rozumiana jako szeroko pojęta umiejętność czytania i interpretacji treści wizualnych²⁷. Trzeba przy tym z całą mocą podkreślić, że na poziomie edukacji szkolnej alfabetyzacja wizualna, czy też mówiąc szerzej: ingerencja edukacyjna w proces kształtowania kultury medialnej, ma szanse powodzenia pod warunkiem odpowiedniego przygotowania nauczycieli. Jedynie nauczyciel legitymujący się wysokim poziomem kultury medialnej będzie bowiem w stanie udzielić młodym ludziom skutecznej pomocy w konstruowaniu znaczeń zdrowia i ciała oraz kształtowaniu motywacji do podejmowania określonych praktyk biotycznych i zdrowotnych nie tylko i nie przede wszystkim ze względu na hedonistyczną radość życia i imperatyw konsumpcji, lecz także z uwagi na służebną wartość ciała i zdrowia wobec wielu innych, wypełniających przestrzeń aksjologiczną, wartości.

W podsumowaniu warto raz jeszcze podkreślić, że obserwowane dziś przemiany w kulturze zdrowotnej stanowią ważne wyzwanie

²⁶ Por. K.-J. Tillmann: *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Wyd. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005.

²⁷ N. Pater-Ejgierd: *Kultura wizualna a edukacja*. Poznań: Fundacja Tranzyt, 2010.

edukacyjne, które jednak nie może być odnoszone wyłącznie do edukacji zdrowotnej, szanse jej powodzenia są bowiem sprzężone z działaniami edukacyjnymi ukierunkowanymi na przygotowanie człowieka do racjonalnego funkcjonowania w przestrzeni medialnej.

Bibliografia

- Crawford R.: *Healthism and the Medicalization of Everyday Life*. „International Journal of Health Services” 1980, vol. 10 (3).
- Demel M.: *Pedagogika zdrowia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1980.
- Gajda J.: *Media wytworem i kreatorem współczesnej kultury – kulturowe uwarunkowania mediów*. W: *Pedagogika medialna*. Red. B. Siemieniecki. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.
- Giddens A.: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Tłum. A. Szulżycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010.
- Golka M.: *Socjologia kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2008.
- Jarecka U.: *Style życia w kontekście kultury wizerunku*. W: *Style życia, wartości, obyczaje. Stare dylematy, nowe spojrzenia*. Red. A. Jawłowska, W. Pawlik, B. Fatyga. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2012.
- Jawłowska A.: *Reklama jako przekaz wartości*. W: *Kultura w procesie zmiany. Z badań nad kulturą w Polsce lat dziewięćdziesiątych*. Red. A. Jawłowska, G. Woroniecka. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2003.
- Kłoskowska A.: *Socjologia kultury*. Warszawa: PWN, 1981.
- Kowalski M., Gawęł A.: *Zdrowie, wartość, edukacja*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006.
- Łukaszewski W.: *Szanse rozwoju osobowości*. Warszawa: PWN, 1984.
- Melosik Z.: *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.
- Melosik Z.: *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*. Toruń-Poznań: „Edytor”, 1996.
- Modrzewski J.: *Socjalizacja wartości zdrowia*. „Chowanna” 2008, T. 2 (31).
- Ossowski S.: *Z zagadnień psychologii społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000.
- Pater-Ejgierd N.: *Kultura wizualna a edukacja*. Poznań: Fundacja Tranzyt, 2010.

- Pawłucki A.: *Nauki o kulturze fizycznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2015.
- Ratajczak-Parzyńska D.: *Alfabetyzacja wizualna jako wyznacznik kultury wizualnej w rozwoju humanistycznym*. „Studia z Teorii Wychowania. Półrocznik Zespołu Teorii Wychowania Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN” 2013, nr 4/1 (6).
- Reykowski J., Kochańska G.: *Szkice z teorii osobowości*. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1980.
- Shilling Ch.: *Socjologia ciała*. Przeł. M. Skowrońska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010.
- Tillmann K.-J.: *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Wyd. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005.
- Wójtewicz A.: *Ciało w kulturze konsumpcji. Efektywność edukacji zdrowotnej na przykładzie sieci szkół promujących zdrowie*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2014.
- Wróńska M.: *Kultura medialna adolescentów. Studium dostępu i zastosowań*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2012.

Anna Gawęł

Media Health Culture Patterns as a Challenge to Education

Summary: Reflections are centered around educational aspects of shaping health culture. The author assumes that health culture lies in the educational reality. Referring to psychological and sociological approaches to culture the author shows cultural referents of health as a value and the meanings that are attributed to the human body in contemporary culture and tries to define the concept of health culture. Based on analysis of media information related to the body and health the author states that today only education can protect man from negative consequences of socialization for its health and proper development. The author emphasizes the role of health education in a proces of health literacy and states that its effectiveness requires educational activities that prepare man to rational functioning in the media space.

Key words: culture, health culture, popular culture, media culture, education

Anna Gawęł

Mediale Muster der Gesundheitskultur als eine Herausforderung für Bildungswesen

Zusammenfassung: Die im vorliegenden Beitrag angestellten Betrachtungen konzentrieren sich auf Bildungsaspekte des Aufbaus von der Gesundheitskultur. Der Ausgangspunkt ist die Annahme, dass die Gesundheitskultur in der Bildungswirklichkeit steckt. Sich auf psychologische und soziologische Kul-

turauffassungen beziehend schildert die Verfasserin kulturelle Designate des Gesundheitswertes und die dem Körper in gegenwärtiger Kultur zugeschriebenen Bedeutungen, und bemüht sich, den Begriff „Gesundheitskultur“ zu definieren. Anhand der Analyse von den den menschlichen Körper und die Gesundheit betreffenden medialen Inhalten stellt die Verfasserin fest, dass nur die Bildungsmaßnahmen im Stande sind, den heutigen Menschen vor den für seine Gesundheit und richtige Entwicklung negativen Folgen der Sozialisierung zu schützen. Bedeutungsschwangere Rolle der Gesundheitsbildung im Prozess der Gesundheitsalphabetisierung hervorzuheben, behauptet sie, dass die Effektivität der Bildung solcher Bildungsmaßnahmen erfordert, die auf Vorbereitung des Menschen auf rationelles Funktionieren im medialen Raum ausgerichtet werden.

Schlüsselwörter: Kultur, Gesundheitskultur, Popkultur, mediale Kultur, Bildung



Alina Dworak

University of Silesia in Katowice

Physical Activity as a Challenge for Education and the Promotion of Women’s Health

Physical activity as an element of the modern woman’s lifestyle

Amid progressing globalization process and development of innovative technologies, the changes that took place in the world in the last decades of the 20th century brought about new possibilities along with challenges for the modern individual, simultaneously forcing a new lifestyle upon them. Widespread consumerism, in turn, determines high material aspirations, the participation in culture and the models of pasttime and leisure that are associated with it. As a result, being in good health is a means to achieving a better quality of life.

The manifold ways in which lifestyle affects health have been repeatedly observed and described. According to modern concepts within this scope, a person’s health is determined by numerous factors and one makes autonomous decisions regarding it. The interest in healthy lifestyle has been on the increase since the second half of the 20th century, also called the period of the second public health revolution or the “lifestyle age.” From the mid-1980s onwards, the notion of lifestyle systematically appears in academic publications and in documents of the World Health Organization (WHO), as an expression of medical science searching for methods of improving the society’s health. Therefore, the popularization of healthy lifestyle in order to increase the society’s health became a priority. Both WHO and the European Union have ordered a monitoring of the health-promoting behaviours determining the healthy lifestyle.

The notion of lifestyle originated in sociology and over the years has gained a status of a crucial health-determining variable. It is characterized by the individual, environmental, and cultural diversity; it is a factor that differentiates social classes, when taking into account not only the economic criteria, but also the amount of free time and the methods of spending it, as well as cultural interests and degree of participation in cultural events, the fulfilment of goals and life purposes.¹

Physical activity, closely related to other elements of healthy lifestyle – eating, personal hygiene, coping with stress, abstaining from drinking alcohol and abusing drugs, optimistic outlook on life – became the basis thereof, positively influencing both physical health and general mental state. Performing physical exercise, as a natural biological need, is a part of human life in its entirety, determining physical development, the possibility of gainful employment, and one's relation with the natural environment.²

The field of physical education is the one that encompasses the complete set of values associated with health, fitness, resilience, and boosting immune system.³ Physical education is a system of non-communal activities and it always exists within a particular social culture, susceptible to historical changes, justified axiologically and appropriate to the ideological interpretation of life accepted by a given society. Physical education as society-based system belongs within the scope of social education.⁴ As an element and a prerequisite of healthy lifestyle, physical education is a crucial factor determining health, the quality of life and the human species' lifespan.⁵

By being a crucial factor in shaping person's wellbeing, developing good habits and other healthy behaviours, regular physical activity is a notion prompting multiple definitions and interpretations. It is

¹ E. Syrek: *Zdrowie i wychowanie a jakość życia. Perspektywy i humanistyczne orientacje Poznawcze*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2008, pp. 50–51.

² A. Jopkiewicz, P. Wróblewski: *Aktywność fizyczna a zdrowie*. W: *Auksologia a promocja zdrowia*. Red. A. Jopkiewicz. Kielce-Warszawa: Kieleckie Towarzystwo Naukowe–Almamer Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Warszawie, 2010, p. 261.

³ W. Okoń: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2004, p. 208.

⁴ A. Pawłucki: *Nauki o kulturze fizycznej*. Wrocław: Wydawnictwo AWF, 2013, p. 162.

⁵ E. Rutkowska: *Aktywność fizyczna w pielęgnowaniu zdrowia*. W: *Promocja zdrowia w praktyce pielęgniarstwa i położnej*. T. 2. Red. A. Andruszkiewicz, M. Banaszkiwicz. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL, 2010, pp. 303–304.

most often broadly defined as: all actions involving physical effort and exercise. It includes various forms of physical mobility encompassing physical exercise and sports understood as planned and repeated body movements aiming to improve fitness level as well as the efforts associated with everyday actions or professional activities.⁶

Currently, there is a growing tendency to treat physical activity as vital. The reasons behind it include both the rising awareness of health problems in the world, which in highly-developed countries include diseases of affluence, and the rise in the number of diseases caused by the increasing immobility?⁷

The needs concerning physical activity differ across the spectrum of individuals, determined by age and everyday burdens associated with a given career path or health condition.

Depending on the stage of ontogenetic development, exercise acts as a stimulus that shapes the biological functions of the human body and, relatively to a form of participation, enables the social and mental development. In the period of individual's physical progressing growth, spontaneous movement and games involving physical movement stimulate development. In adulthood, directed and supervised physical activities support one's adaptation to changeable and frequently specific work-environment requirements, compensating for the physical or mental overburdening triggered by professional activities, and simultaneously comprising the stimulus that introduces equilibrium into our daily routine in the age of information technology and heavy industry. When human body ages, physical training reduces the consequences of physiological involution changes, the decrease in fitness and body functioning.⁸

Sedentary behaviours are the opposite of physical activity; they are characterized by immobility or low movement intensity and include: watching television, using a computer, reading.⁹ Immobility, the so-called inactivity of movement is a phenomenon that intensified in the second half of the 20th century and relates to a disproportion between the increasing burdening of the nervous system and the decreasing

⁶ B. Woynarowska: *Zdrowe żywienie i aktywność fizyczna*. W: *Edukacja zdrowotna*. Red. B. Woynarowska. Warszawa: PWN, 2007, p. 314.

⁷ M. Zapała, B. Kowalczyk, B. Lubińska-Żądło: *Aktywność fizyczna a styl życia w wieku produkcyjnym*. „*Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu*” 2015, T. 21, nr 4, pp. 391-397.

⁸ E. Rutkowska: *Aktywność fizyczna w pielęgnowaniu zdrowia...*, p. 303.

⁹ B. Woynarowska: *Aktywność fizyczna*. W: *Biomedyczne podstawy kształcenia i wychowania*. Red. B. Woynarowska, A. Kowalewska, Z. Izdebski, K. Komosińska. Warszawa: PWN, 2010, p. 201.

burdening of the motor system. The World Health Organization considers hypokinesia a phenomenon of affluence and the main cause of death, especially in highly-developed countries.¹⁰ Social diseases are (mostly) explainable by the modern person's immobility.¹¹

Insufficient amount of physical activity as well along with the lower fitness level and worse physical functioning, chronic fatigue, bad mental state and neurotic disorders, make an individual susceptible to diseases of affluence.¹² The lack of regular physical exercise is the cause of cardiovascular diseases, some types of cancer, diabetes, obesity, osteoporosis, hypertension, depression, spinal aches, and joint afflictions. Systematic physical exercise influences a person's wellbeing positively, in both therapeutic and preventive way, contributing to the lowering of blood pressure and the reduction of fat tissue, while the regulation of the carbohydrate and lipid metabolism decreases the risk of the diseases of affluence that tend to occur.¹³

According to the HBSC research carried out in Poland in 2014, in more than three-fourths of youth aged 11-15, health is under risk due to the lack of physical activity. Physical activity decreases with age in both boys and girls. Yet girls are more at risk of hypokinetic diseases, since their general physical activity is lower than boys'. In the last four years, a statistically crucial 4% increase of youth aged 11-15 meeting the international recommendations regarding the level of physical activity was observed, which forecasts a positive direction of changes in the level of physical activity.¹⁴

A collection of studies *Stan zdrowia ludności Polski w 2014 roku* (The health condition of Poles in 2014), published by Główny Urząd Statystyczny (the Central Statistical Office) shows that 47% of adult Poles perform everyday activities while standing or sitting and 40% of adults have jobs that involve sitting or moderate physical activity. One in ten Poles declares to have a job that is too physically strenuous. High level of physical strain was declared mainly by men and people with lower level of education. Among individuals in their twenties, every

¹⁰ M. Zapała, B. Kowalczyk, B. Lubińska-Żądło: *Aktywność fizyczna a styl życia...*, pp. 391-397.

¹¹ R. Przewęda: *Promocja zdrowia przez wychowanie fizyczne*. W: *Promocja zdrowia*. Red. J.B. Karński. Warszawa: Ignis, 1999, p. 201.

¹² A. Jopkiewicz, P. Wróblewski: *Aktywność fizyczna a zdrowie...*, p. 261.

¹³ A. Andruszkiewicz, M. Banaszkiewicz, B. Kiełbratowska: *Ocena stanu zdrowia dla potrzeb działań z zakresu promocji zdrowia*. W: *Promocja zdrowia w praktyce pielęgniarstwa i położnej*. T. 2..., pp. 317-318.

¹⁴ See http://www.imid.med.pl/images/dopobrania/Zdrowie_i_zachowania_zdrowotne_www.pdf [accessed: 14.02.2017].

third person declares going in for sports, among individuals in their thirties – every fourth person. The average exercise time amounts to 62 minutes a week among people in their twenties and 48 minutes a week among individuals in their thirties. The analysis of physical activity during free time has shown that women are less likely to undertake physical exercise or their exercise time is shorter than men's. The universality of taking up sports decreases dramatically with age. As much as 2.2 million of adult Poles have declared participation in resistance or strengthening exercises requiring specialist equipment. One in ten men and one in 18 women claim to attend gym. Doing away without physical exercises at all was declared mostly by women – 62% of all women and 55% of all men. Only one in seven women and one in five men can be described as being physically active.¹⁵ According to *Raport z badań TNS Polska: Aktywność sportowa Polaków* (A report of the research of TNS Polska: The sport activity of Poles), published in September 2015, almost one third of Poles practises sports regularly or engages in other forms of physical activities at least three times a week. However, the percentage of people who are not physically active is similar and amounts to 32%. Men and city inhabitants aged up to 25 practise sports considerably more often. As they age this level of activity gradually decreases only to rise again in the 60+ age group. The forms of activity most often taken up by Poles include: cycling – declared by 53% of those physically active, running – declared by 33% of active Poles, and swimming regularly – declared by 29%. At the same time, those are disciplines that are popular across all the studied age groups, regardless of the place of residence, gender, or education. Moreover, 20% of physically active women and 22% of physically active men goes to fitness clubs where women prefer group classes and men – individual trainings.¹⁶

Research methodology and results

The needs pertaining to being physically active are highly individual. According to the up-to-date research, the effects considered the most

¹⁵ Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 4 sierpnia 2016 r. w sprawie Narodowego Programu Zdrowia na lata 2016–2020. Dz.U. 2016, poz. 1492. <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/zdrowie/zdrowie/stan-zdrowia-ludnosci-polski-w-2014> [accessed: 14.02.2017].

¹⁶ *Porozmawiajmy o sporcie, czyli aktywność fizyczna Polaków i... jej brak.* <http://www.tnsglobal.pl/informacje/porozmawiajmy-o-sporcie-czyli-aktywnosc-fizyczna-polakow-i-jej-brak> [accessed: 14.02.2017].

beneficial to health are achieved by practising physical activities on most, if not all, days of the week. For example, a brisk 30-minute march each day, or on most days of the week, brings multiple benefits. Single exercises should last about 30 minutes, but even several very brief sessions, which amount to 30 minutes altogether, positively affect person's health (see <http://www.izz.waw.pl/pl/aktywno-fizyczna>). Practising sports when young, as well as positive experiences associated with it, shape the habits facilitating health preservation in later years.¹⁷

A survey questionnaire was conducted on a representative sample of 445 women, residents of the Silesian Voivodeship. The respondents were aged 18 to 45. The survey was conducted in the year 2014. Its main purpose was to verify whether the respondent women exercise regularly, what kinds of physical activities they prefer, and what are their motives for either practising or not practising physical exercises.

As much as 67.64% of the respondents declared remaining physically active. On the scale from 0 to 3, taking into account the type and frequency of particular forms of physical activity, the respondent women declared (decreasing order): gymnastic workout, other forms of activity, swimming, aerobics, running, and stretching (Figure 1).

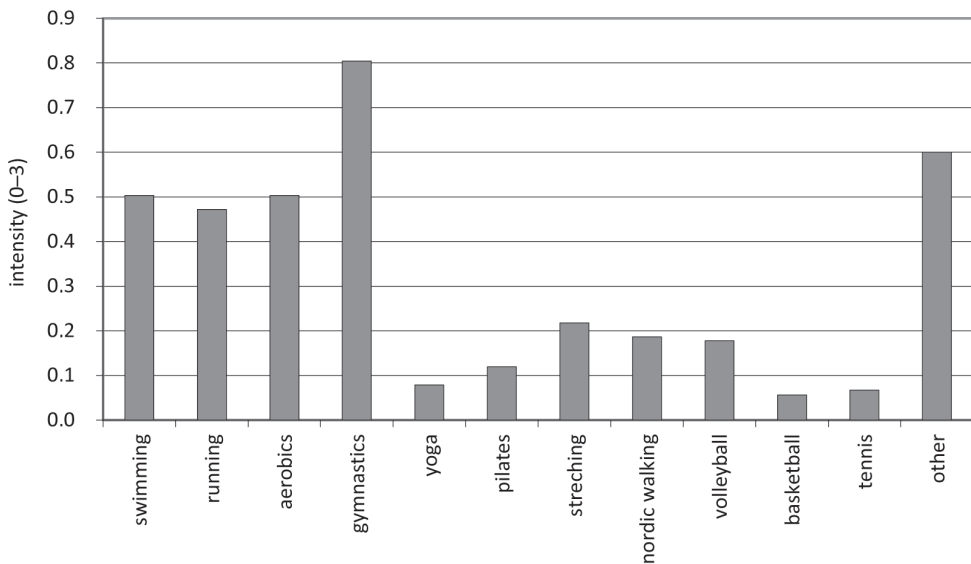


Fig. 1. The frequency of particular forms of physical activity among the female respondents
Source: the author's own elaboration.

¹⁷ See www.mz.gov.pl/zdrowie-i-profilaktyka/zdrowie-matki-i-dziecka/zdrowie-uczni/aktywnosc-fizyczna-i-sport [accessed: 8.03.2017].

From among 32.36% ($N = 144$) of women who declared their physical inactivity, the survey elicited the following reasons (with respective percentages): *the lack of time* – 64%, 14% of the “inactive” women claim that *there is no need*, and 2% of women give *feeling ashamed* as a reason for no physical activity, 1% of women *fears injuries*, 11% of respondents maintain that *they [have] noone to practise with*, and 8% declares *other reasons* (Figure 2).

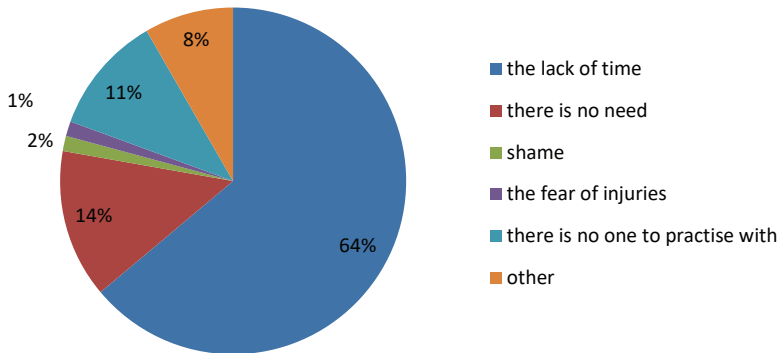


Fig. 2. Reasons for no physical activeness among the female respondents ($N = 144$)
Source: the author's own elaboration.

From among all the respondent women, 11.46% claim that physical activity helps them relieve stress.

As much as 49% of physically active respondents give *weight loss* as the motive for exercise, whereas 19% exercises in order to attain *better mental state*. *Being persuaded by friends (to take up exercises)* is given as a reason by 15% of respondents, 6% exercises due to *physician's orders* and 11% cites *other reasons* for physical trainings (Figure 3).

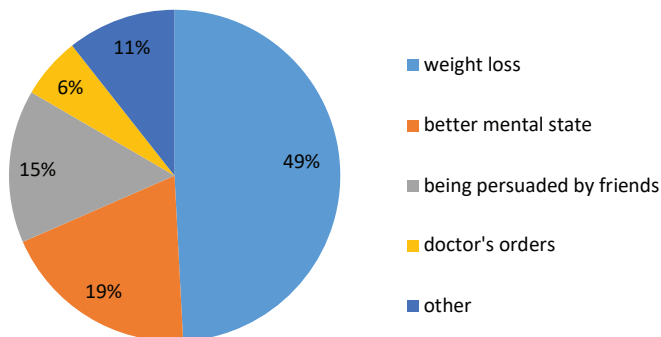


Fig. 3. The respondent women's motives for performing physical exercise ($N = 445$)
Source: the author's own elaboration.

The day-to-day lifestyles of women are determined mainly by their family situation, their career, or place of residence. Having to incur a heavy burden of both household chores and professional obligations, the help and support of the closest people determine the scheduling of free time, including the regular daily exercise.

Physical activity as a challenge for education and the promotion of women's health

Participating in the culture of physical education may, among others, take a form of workout, which constitutes an integral and key element of a healthy lifestyle. Without physical exercise any strategy of maintaining health or improving it is impossible. Systematic physical exercise brings numerous benefits to all aspects of health; the biological, psychological, and social. Therefore, it can be called a crucial factor in ensuring health, particularly developing healthy habits and behaviours, and additionally, is considered a valuable form of spending free time.

Both national and international institutions which promote healthy lifestyle, list the development and implementation of different forms of physical activity as one of their main purposes.

Global organizations such as: WHO – the World Health Organization, FIMS – the International Federation of Sports Medicine, NIH – the National Institute of Health in the United States, UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, alarmed by the effects of the increase in hypokinetic behaviours, call for the promotion of the health-improving physical activities as a modern strategy of public health. The new Public Health Act dated 11th of September 2015 legally defines the notion of public health by enumerating the actions that are its elements, including the works in the field of physical activity.¹⁸

In the National Health Programme for the years 2016–2020 (Polish: *Narodowy Program Zdrowia na lata 2016–2020*) the Operational Target B is: “The increase in the physical activity of the general population.” The achievement of this target will be a contributing factor in limiting the disease occurrence and premature deaths caused by cardiovascular diseases, different types of cancer, and metabolic disorders. The Polish Ministry of Sport and Tourism in cooperation with the Minister

¹⁸ Ustawa z dnia 11 września 2015 r. o zdrowiu publicznym. Dz.U. 2015, poz. 1916. <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20150001916> [accessed: 8.03.2017].

of Health and the Minister of National Education were the subjects responsible for the implementation of the said operational target, and the local government units were the contractors. The tasks included: promoting the safety of pedestrians and cyclists, and simultaneously persuading individuals to take up these forms of movement, the increase of the affordability and physical accessibility of sport facilities, introducing the campaigns encouraging lifestyle changes, encouraging the attendance at school physical education (PE) classes by diversifying their forms, attempting to make the elderly more active, the improvement of the equipment of the infrastructure and increasing the accessibility and competencies of the organizers of events associated with physical exercise.¹⁹ The World Health Organization intensifies its campaigns serving to improve the society's health and quality of life. The investments in the promotion of health, primary prevention including ecology, healthy lifestyle, the environmental conditions favourable to health, the early monitoring of risk factors and the implementation of preventive measures are the most successful. The programmes promoting physical health emphasize that physical activity is one of the easiest and, at the same time, one of the most neglected forms of health care. The popularization programmes attempt to bring the activity of social groups, usually beyond the reach of the obligatory physical education, up to the desired level.²⁰

Shaping the appropriate health-promoting behaviours is the target of health education. Health education as a lifelong process concerns the entire context of human life. As an element of primary socialization, encompassing childhood and youth, and secondary socialization, in adulthood, it occurs naturally in all human settlements, including their homes, places of study, work, rest, and medical facilities.²¹ Parents play an indisputable role in their children's physical exercise practises. According to the subject literature, the healthy behaviours of children and youth are determined by the parents' levels of education. The parents' awareness of the function of exercising during childhood and youth, the models of behaviour favoured by the parents as well as a given child's age – all the aforesaid factors determine a family's lifestyle characterized by the integrating role of physical activities. The younger the child, the greater its bond with the parents. Parental

¹⁹ Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 4 sierpnia 2016 r. w sprawie Narodowego Programu Zdrowia na lata 2016–2020...

²⁰ E. Rutkowska: *Aktywność fizyczna w pielęgnowaniu zdrowia...*, pp. 305–306.

²¹ B. Woynarowska: *Zdrowe żywienie i aktywność fizyczna...*, p. 2015.

authority decreases considerably with time, while the peer authority regarding life choices, including those lifestyle-related, grows.²²

Physical education at school remains of crucial importance on both the social and individual level. The PE class directly influences the physical and mental state of the younger generation. It improves the society's health and builds the habits of exercising that contain benefit of health improvement to individuals from all the age groups.

One of the education reform's assumptions is that school shall prepare a student not only for the next stage of education, but also for a wise and responsible life, which is proven by health education being included into in the latest Core Curriculum (Polish: *Podstawy programowe kształcenia ogólnego*) for primary and secondary schools. A given teacher plays a key role in health education, as he or she is not only an educator, but also a designer of models of healthy behaviours for both children and their parents. The teacher fulfils the purposes and assumptions of health education through a rational approach thereto, the forming of sanitary habits and introducing healthy patterns of nutrition.²³

The most important source of information regarding multiple aspects of life, including health-related behaviours, are the mass media. The National Health Programme (Polish *Narodowy Program Zdrowia*) and the Broadcasting Act (*Ustawa o radiofonii i telewizji*) also mention the educational role of mass media. Media adjust their offer to the expectations of the society. However, that requires the identification of appropriate social groups and targeting at them the mass medium of their preference. Such action will allow a greater chance of succeeding and the effectiveness of influencing the society's health-related choices.²⁴

The activities in the field of health promotion and education should include the development of individual skills favourable to the optimal development of man; those include the systematic and rational physical effort and healthy workout undertaken to obtain physical and mental results leading to the prevention of the decrease in adaptation capabilities of the human body. Therefore, these activities constitute a crucial element of the healthy lifestyle.

²² M. Skonieczka: *Rodzinne uwarunkowania aktywności fizycznej w przeglądzie piśmiennictwa*. „Rocznik Naukowy AWFIS w Gdańsku” 2011, T. 21, p. 99.

²³ C. Lewicki: *Edukacja zdrowotna – systemowa analiza zagadnień*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2006, pp. 173–174.

²⁴ M. Syrkiewicz-Światała, T. Holeccki, E. Wojtynek: *Znaczenie mass mediów w promocji zdrowia*. „Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu” 2014, T. 20, nr 2, pp. 171–176.

References

- Andruszkiewicz A., Banaszekiewicz M., Kiełbratowska B.: *Ocena stanu zdrowia dla potrzeb działań z zakresu promocji zdrowia*. W: *Promocja zdrowia w praktyce pielęgniarstwa i położnej*. T. 2. Red. A. Andruszkiewicz, M. Banaszekiewicz. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL, 2010.
- Jopkiewicz A., Wróblewski P.: *Aktywność fizyczna a zdrowie*. W: *Auksologia a promocja zdrowia*. Red. A. Jopkiewicz. Kielce-Warszawa: Kieleckie Towarzystwo Naukowe-Almamer Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Warszawie, 2010.
- Lewicki C.: *Edukacja zdrowotna – systemowa analiza zagadnień*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2006.
- Okoń W.: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2004.
- Pawłucki A.: *Nauki o kulturze fizycznej*. Wrocław: Wydawnictwo AWF, 2013.
- Przewęda R.: *Promocja zdrowia przez wychowanie fizyczne*. W: *Promocja zdrowia*. Red. J.B. Karński. Warszawa: Ignis, 1999.
- Rutkowska E.: *Aktywność fizyczna w pielęgnowaniu zdrowia*. W: *Promocja zdrowia w praktyce pielęgniarstwa i położnej*. T. 2. Red. A. Andruszkiewicz, M. Banaszekiewicz. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL, 2010.
- Skonieczka M.: *Rodzinne uwarunkowania aktywności fizycznej w przeglądzie piśmiennictwa*. „Rocznik Naukowy AWFIS w Gdańsku” 2011, T. 21.
- Syrek E.: *Zdrowie i wychowanie a jakość życia. Perspektywy i humanistyczne orientacje poznawcze*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2008.
- Syrkiewicz-Świtała M., Holecki T., Wojtynek E.: *Znaczenie mass mediów w promocji zdrowia*. „Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu” 2014, T. 20, nr 2.
- Wojnarowska B.: *Aktywność fizyczna*. W: *Biomedyczne podstawy kształcenia i wychowania*. Red. B. Wojnarowska et al. Warszawa: PWN, 2010.
- Wojnarowska B.: *Edukacja zdrowotna – podstawy teoretyczne i metodyczne*. W: *Edukacja zdrowotna*. Red. B. Wojnarowska. Warszawa: PWN, 2007.
- Wojnarowska B.: *Zdrowe żywienie i aktywność fizyczna*. W: *Edukacja zdrowotna*. Red. B. Wojnarowska. Warszawa: PWN, 2007.
- Zapała M., Kowalczyk B., Lubińska-Żądło B.: *Aktywność fizyczna a styl życia w wieku produkcyjnym*. „Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu” 2015, T. 21, nr 4.

Electronic sources

http://www.imid.med.pl/images/do-pobrania/Zdrowie_i_zachowania_zdrowotne_www.pdf

Porozmawiajmy o sporcie, czyli aktywność fizyczna Polaków i... jej brak.

<http://www.tnsglobal.pl/informacje/porozmawiajmy-o-sporcie-czyli-aktywnosc-fizyczna-polakow-i-jej-brak>

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 4 sierpnia 2016 r. w sprawie Narodowego Programu Zdrowia na lata 2016-2020. Dz.U. 2016, poz. 1492. <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/zdrowie/zdrowie/stan-zdrowia-ludnosci-polski-w-2014->

Ustawa z dnia 11 września 2015 r. o zdrowiu publicznym. Dz.U. 2015, poz. 1916. <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20150001916>

www.mz.gov.pl/zdrowie-i-profilaktyka/zdrowie-matki-i-dziecka/zdrowie-uczni/aktywnosc-fizyczna-i-sport

Alina Dworak

Physical Activity as a Challenge for Education and the Promotion of Women's Health

Summary: A crucial element of the health culture is physical education. Physical training is one of the conditions of healthy lifestyle and achieving a better quality of life. Without the economic pressure or other vital necessity, an individual is prone to save his or her energy. As a result, sedentary lifestyle proliferates with all its consequences, including those health-related. Inactivity with predominating sedentary behaviours became a part of the society's lifestyle.

The article characterises types of physical activities undertaken by women residing in the Silesian Voivodeship, simultaneously indicating the necessity of educational and promotional actions regarding this sphere of life.

Key words: physical activity, lifestyle, woman, health promotion, health education

Alina Dworak

Körperliche Aktivität als eine Herausforderung für Bildung und Popularisierung der Frauengesundheit

Zusammenfassung: Ein wichtiges Element der Gesundheitskultur stellt die Körperkultur dar. Körperlicher Training ist einer von den ein gesundes Lebensstil und bessere Lebensqualität bestimmenden Faktoren. Der aus ökonomischen Gründen oder aus Lebensnotwendigkeit nicht dazu gezwungene Mensch ist bereit, seine körperlichen Kräfte zu schonen. Im Resultat wird

die sitzende Lebensweise samt deren allen, darunter auch gesundheitlichen Konsequenzen verbreitet. Die Passivität und der Bewegungsmangel mit dominanter sesshafter Lebensweise wurden zu normalen Elementen des gesellschaftlichen Lebens. Im vorliegenden Beitrag werden verschiedene Formen der körperlichen Aktivität von den in der schlesischen Woiwodschaft lebenden Frauen geschildert. Die Verfasserin weist dabei hin auf die Notwendigkeit, die körperliche Aktivität zu verbreiten und zu popularisieren.

Schlüsselwörter: körperliche Aktivität, Lebensstil, Frau, Gesundheitspopularisierung, Gesundheitsbildung



Józef Binnebesel

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Zbigniew Formella

Università Pontificia Salesiana, Roma

Percepcja lęku przed śmiercią w kontekście Tanatopedagogicznej Relacyjnej Terapii Zastępczej – badania realizowane na terenie Włoch

Wprowadzenie¹

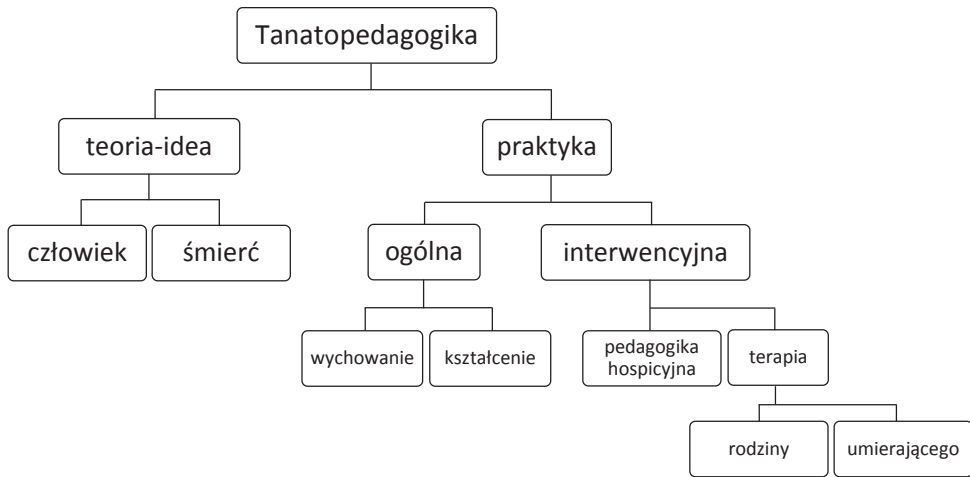
Prezentacja wstępnych wyników badań realizowanych w latach 2009–2014 w Czechach, Polsce, na Ukrainie i we Włoszech oparta jest na założeniach Tanatopedagogicznej Relacyjnej Terapii Zastępczej (TRTZ), która swoje źródło ma w autorskim rozumieniu tanatopedagogiki definiowanej jako: „nauki o wychowaniu ze świadomością śmiertelności, wpisaną w naturę bytu ludzkiego, opartą na fundamentalnej zasadzie poszanowania godności każdej istoty ludzkiej oraz nienaruszalności i apriorycznej wartości życia ludzkiego”². Istotę tak rozumianej tanatopedagogiki ujęto w sposób schematyczny na ryc. 1.

Jak pokazano na ryc. 1, istotę tanatopedagogiki ujmują dwa wzajemnie zależne od siebie filary (aspekty): teoria-idea oraz aspekt praktyczny³. W kontekście teorii-idei pierwszym paradygmatem jest rozumienie życia ludzkiego jako nienaruszalnej wartości od poczęcia po naturalną śmierć oraz jego aprioryczna godność i przyrodzone mu

¹ Wprowadzenie powtarzamy za innym artykułem: J. Binnebesel: *Percepcja lęku przed śmiercią w kontekście Tanatopedagogicznej Relacyjnej Terapii Zastępczej – analiza porównawcza wyników badań z Czech, Polski, Ukrainy, Włoch*. „Rocznik Andragogiczny” 2017, nr 24. DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/RA.2017.17>, s. 236–237.

² J. Binnebesel: *Tanatopedagogika w doświadczaniu wielowymiarowości człowieka i śmierci*. Toruń: Adam Marszałek, 2013, s. 251.

³ Ibidem, s. 239.



Ryc. 1. Struktura autorskiego rozumienia tanatopedagogiki

dobro⁴. Paradygmat drugi odnosi się do istoty śmierci i ujmuje ją jako naturalny, integralny element życia⁵. Istota praktycznego pojmowania tanatopedagogiki ujmuje jej charakter ogólny, w którego obrębie można mówić o wychowaniu i kształceniu, oraz charakter interwencyjny, którego elementem jest pedagogika hospicyjna i terapia. W autorskim rozumieniu koncepcji tanatopedagogiki terapia swoim zakresem oddziaływań obejmuje osoby doświadczające śmierci poprzez fakt choroby terminalnej, towarzyszenia umierającemu lub doświadczania żałoby⁶. Pewnym swoistym elementem owych oddziaływań terapeutycznych, będących na granicy *sensu stricto* samej terapii, jak i wychowania oraz kształcenia ujętego w ogólnym charakterze tanatopedagogiki jako praktyki, jest swoiste oddziaływanie wychowawczo-terapeutyczne realizowane w kontekście doświadczania lęków egzystencjalnych związanych z percepcją śmierci, ujmuje się przy tym pedagogiczny kontekst postawy wobec cierpienia⁷. Elementem metody jest opracowany kwestionariusz diagnostyczno-terapeutyczny CCJ⁸, który w pierwotnym charakterze był używany jako narzędzie wspierające proces terapii pedagogicznej dzieci w stanie terminalnym, jak i doświadczających ża-

⁴ Ibidem, s. 17-168.

⁵ Ibidem, s. 170-234.

⁶ Ibidem, s. 239-250.

⁷ J. Binnebesel: *Ból i cierpienie w kontekście wychowania, czyli elementy tanatopedagogiki*. W: *Ból i cierpienie – ujęcie interdyscyplinarne. Życie godnie do końca*. Red. D. Krzyżanowski, M. Payne, A. Fal. Wrocław: Presscom, 2013, s. 421-424.

⁸ J. Binnebesel: *Tanatopedagogika...*, s. 252-255.

łoby po bliskich członkach rodziny. Istotę owego narzędzia, jak i całej Tanatopedagogicznej Relacyjnej Terapii Zastępczej, ująć można w przekonaniu, że, jak podkreśla to Paul Tillich⁹ w swoich rozważaniach, lęk przed śmiercią jako jedna z podstawowych kategorii doświadczania ludzkiej egzystencji jest elementem percepcji świata przybierającym postać konkretnych lęków doświadczania codzienności. Można więc powiedzieć, że istotnym elementem tego lęku jest fakt uczenia się go. Boimy się konkretnych doświadczeń związanych ze śmiercią, bólu, samotności, pochowania żywcem itp. Większość owych lęków¹⁰ swoje źródło ma jednak w życiu – w nieprzepracowanych lękach, stratach czy traumatycznych doświadczeniach. Doświadczenie terapeutyczne w pracy z dziećmi przewlekle i terminalnie chorymi oraz naukowe w badaniu psychopedagogicznych aspektów choroby przewlekłej i terminalnej pokazują, iż źródeł owego lęku należy szukać w życiu i jego przeżywaniu¹¹. Zaprezentowane kwestie wskazują na swoistą edukację lękową opartą na negatywnym doświadczaniu siebie; wychowanie, socjalizacja i edukacja generuje swoistą schizofrenię percepcji śmierci. Z jednej strony media bez większych ograniczeń pokazują obrazy śmierci i umierania, z drugiej zaś śmierć jest tematem tabu, stanowi pewne niedopowiedzenie w programach kształcenia nauczycieli, pedagogów i psychologów, jak również w podręcznikach pedagogicznych i psychologicznych¹². Za punkt wyjścia rozumienia lęku

⁹ P. Tillich: *Męstwo bycia*. Paris: Editions du Dialogue, 1983, s. 20, 48; Idem: *Pytanie o Nieuwarunkowane*. Pisma z filozofii religii. Tłum. J. Zychowicz. Przedmowa K. Mech. Kraków: Znak, 1994, s. 245.

¹⁰ Pamiętajmy o różnicowaniu kwestii lęku i strachu oraz kwestii związanych z doświadczaniem lęków tanatycznych.

¹¹ J. Binnebesel: *Opieka nad dzieckiem z chorobą nowotworową – aspekt pozamedyczny*. Toruń: Wydawnictwo UMK, 2000; Idem: *Opieka nad dziećmi i młodzieżą z chorobą nowotworową w doświadczeniu pacjentów*. Toruń: UMK, 2003; Idem: *The Problem of Communicating with a Child in the Context of Death and Dying*. In: *Sociální pedagogika v souvislostech globální krize*. Eds. M. Bargel, E. Jarosz, M. Jůzl. 2., dopl. vyd. Brno: Institut mezioborových studií, 2011; J. Binnebesel: *The Experience of Living Through a Death in a School and an Academic Environment*. „Advances in Palliative Medicine” 2012, vol. 11. <http://czasopisma.viamedica.pl/apm/article/view/35092/25515>; J. Binnebesel et al.: *Parlare di cose serie con i bambini a casa e a scuola. La sofferenza e la fine della vita*. Roma: LAS – Libreria Ateneo Salesiano, 2011.

¹² J. Binnebesel: *Pedagogiczno-kulturowe uwarunkowania percepcji śmierci u dzieci i młodzieży*. W: *Pedagogika wobec problemów opieki i resocjalizacji*. Red. S. Badora, R. Stojcka-Zuber. Tarnobrzeg: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. prof. Stanisława Tarnowskiego, 2007; J. Binnebesel: *The Problem of Communicating with a Child...*

przed śmiercią (w autorskiej koncepcji tanatopedagogicznej) przyjąć można między innymi rozważania Sorena Kierkegaarda¹³, Antoniego Kępińskiego¹⁴, Józefa Makselona¹⁵ czy Paula Tillicha¹⁶. Ujęcia istoty doświadczania owego lęku doszukiwać się więc można w szeroko rozumianym kontekście kulturowo-socjalizacyjnym¹⁷. Nestorka tanatopsychologii, główna postać idei hospicyjnej Elisabeth Kübler-Ross, charakteryzując lęk przed śmiercią w zaprezentowanym kontekście, stwierdza: „Lęk jest naturalną emocją, chociaż wrodzone są nam tylko dwa jego przejawy: lęk przed upadkiem z wysoka oraz lęk przed nieoczekiwanym i głośnym hałasem”¹⁸. W dalszej swojej analizie podkreśla, że lęku przed śmiercią uczymy się, a elementem owej nauki jest brak akceptacji siebie. Autorka ta problemowi akceptacji i percepcji lęku poświęca wiele uwagi, między innymi wskazuje pośrednio na aspekt znaczenia wychowania w owym procesie¹⁹. Wielokrotnie pod-

¹³ S. Kierkegaard: *Pojęcie lęku*. Przeł., wstępem i przypisami opatrzył A. Szwed. Kęty: Wydawnictwo Antyk, 2000.

¹⁴ A. Kępińskiego: *Lęk*. Warszawa: Wydawnictwo Literackie, 2012.

¹⁵ J. Makselon: *Lęk wobec śmierci*. Kraków: Polskie Towarzystwo Teologiczne, 1988.

¹⁶ P. Tillich: *Męstwo bycia...*; Idem: *Pytanie o Nieuwarunkowane...*; Idem: *Prawda jest w głębi. Pisma z filozofii religii*. Tłum. J. Zychowicz. Przedmowa K. Mech. Wrocław-Oleśnica: Signum, 1996.

¹⁷ P. Palgi, H. Abramovitch: *Death: A Cross-Cultural Perspective*. „Annual Review of Anthropology” 1984, vol. 13; J. Binnebesel: *Kulturowa koncepcja lęku przed śmiercią jako nadzieja dla pedagogiki*. W: *Z problematyki teorii edukacji. Materiały z działalności PTP w Toruniu*. Red. J. Górniewicz. Toruń: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, 1995; C. Bryan: *Handbook of Death and Dying*. London: Saga Publication, 2003; F.B. Kominkiewicz: *Heideggerian Existentialism and Social Work Practice with Death and Survivor Bereavement*. „The Social Science Journal” 2006, vol. 43; D. Krzyżanowski, A. Chybicka, A. Fal: *Ocena komfortu i stanu psychicznego osób objętych opieką paliatywną z ciężkimi zaburzeniami poznawczymi*. „Onkologia Polska” 2008, vol. 11 (4); J. Belanti, M. Perera, K. Jagadheesan: *Phenomenology of Near-Death Experiences: A Cross-Cultural Perspective*. „Transcultural Psychiatry” 2008, vol. 15 (1); P. Cozzolino, L. Bleckie: *Self-Related Consequences of Death Fear and Death Denial*. „Death Studies” 2014, vol. 38 (6). DOI: 10.1080/07481187.2013.780110; A. Nowicka: *Crisis Situations in the Course of Alzheimer's Disease as a Source of Suffering for Patients and Their Carers*. In: *Experiencing a Suffering*. Eds. J. Binnebesel et al. Vol. 2. Roma-Lodz: Libreria Ateneo Salesiano-Roma - WSEZiNS-Łódź, 2012.

¹⁸ E. Kübler-Ross: *Dzieci i śmierć. Jak dzieci i ich rodzice radzą sobie ze śmiercią*. Tłum. M. Gajdzińska. Poznań: Media Rodzina, 2007, s. 77.

¹⁹ E. Kübler-Ross: *Życiodajna śmierć. O życiu, śmierci i życiu po śmierci*. Przeł. E. Stahre-Godycka. Poznań: Księgarnia św. Wojciecha, 1996;

kreśla fakt, że kwestia percepcji samej śmierci, jak i lęku przed nią to efekt procesu uczenia, wychowania i socjalizacji opartego na braku akceptacji siebie i życia, a istotą owego lęku jest to, „co robimy z naszym życiem [...], jesteśmy odpowiedzialni za całe nasze życie, że nie możemy tej odpowiedzialności z siebie zrzucić”²⁰. Istotą owej odpowiedzialności jest wychowanie zanurzone w miłości: „Musimy zacząć od siebie. Bo nie możemy kochać innych ludzi, jeśli nie Kochamy samych siebie. Nie możemy polegać na innych, jeżeli nie polegamy na sobie. Dlatego jeśli mówimy: mamy wychowywać następną generację, mamy w istocie na myśli to, że powinniśmy zacząć od siebie”²¹. Kwintesencją prezentacji wyników badania oraz kwestionariusza CCJ, a także samej Tanatopedagogicznej Relacyjnej Terapii Zastępczej (TRTZ) jest zdanie przywoływanej już Kübler-Ross: „umieranie uczy nas nie tylko procesów związanych z umieraniem, ale przede wszystkim tego, jak żyć, aby nie mieć »nie załatwionych życiowych spraw« i nierozwiązanych życiowych problemów”²². Psychoterapeutka z hospicjum²³ swoją opinię o metodzie CCJ wyraziła w następujący sposób:

Z mojej pracy psychologa hospicyjnego i psychoonkologa wynika przeświadczenie, że warto, by tematy związane z nieuleczalną chorobą, śmiercią były poruszane w każdej rodzinie. Lęk przed śmiercią wydaje się nieunikniony, jednak rozmowa i edukacja pomaga go zmniejszać, co staje się niezwykle ważne, kiedy życie doświadcza straty bliskiej osoby. Przedstawiony kwestionariusz wpisuje się w nurt oswojania się ze śmiercią. Jego zalety widzę głównie w pracy z osobami, które w przyszłości będą zajmować się bezpośrednią pomocą drugiemu człowiekowi: pedagogami, psychologami, lekarzami, pracownikami socjalnymi, duchownymi. Dla-

E. Kübler-Ross: *Rozmowy o śmierci i umieraniu*. Przeł. I. Doleżał-Nowicka. Poznań: Media Rodzina, 1998; E. Kübler-Ross: *Śmierć. Ostatni etap rozwoju*. Red. E. Kübler-Ross. Przeł. K. Sobiepanek-Szczęsna. Warszawa: MT Biznes, 2008; E. Kübler-Ross: *Pytania i odpowiedzi na temat śmierci i umierania. Odpowiedzi na najczęściej zadawane pytania dotyczące śmierci*. Przeł. K. Sobiepanek-Szczęsna. Poznań: MT Biznes, 2010; E. Kübler-Ross, D. Kesser: *Lekcje życia. Specjaliści od śmierci i umierania zdradzają tajemnice życia*. Tłum. K. Puławska. Poznań: Media Rodzina, 2014.

²⁰ E. Kübler-Ross: *Życiodajna śmierć...*, s. 69.

²¹ Ibidem, s. 118.

²² Ibidem, s. 41.

²³ Agnieszka Paczkowska – psycholog, psychoonkolog, trener warsztatów umiejętności psychospołecznych. Od 2004 roku pracuje w Hospicjum im. ks. E. Dutkiewicza SAC w Gdańsku, prowadzi terapię dla osób chorych onkologicznie i ich rodzin oraz dla osób w żałobie. Współpracuje z trójmiejskimi szkołami i uczelniami oraz Fundacją Hospicyjną i Fundacją „Lubię Pomagać”.

czego? Zmierzenie się z tematem umierania przyszłych pomagających zwiększa szansę na udzielenie umiejętnego wsparcia osobie nieuleczalnie chorej lub osobie w żałobie. Kwestionariusz stanowi doskonałe narzędzie wyjściowe do pracy nad własnymi przekonaniami na temat umierania i żałoby. Zachęca do zdiagnozowania wewnętrznych obaw, poszukiwania źródeł lęku i, co ważne, zmusza do poszukania sposobu zmiany tego stanu. Jako osoba pracująca ze studentami, nauczycielami, chętnie wzbogacę zajęcia warsztatowe o kwestionariusz CCJ. Metoda ta, użyta w odpowiednim etapie procesu wsparcia w żałobie, może mieć także terapeutyczne walory w pracy ze starszymi dziećmi i młodzieżą doświadczającymi straty²⁴.

Psycholog, psychoterapeuta na co dzień pracujący z dziećmi i ich rodzicami w hospicjum dziecięcym²⁵ w następujących słowach wyraziła swój pogląd:

Zaprezentowana dokładna analiza lęku przed śmiercią może ujawnić sposoby radzenia sobie z nim, na przykład poprzez jego minimalizowanie. Przeprowadzony projekt badawczy warto wykorzystać w szkolnictwie, gdzie prawie zupełnie pomijana jest problematyka wychowania do śmierci. Metoda ta może mieć również zastosowanie w poradnictwie psychologicznym czy w programach nakierowanych na rozwój wewnętrzny ich uczestników²⁶.

Psychoterapeuta, psychoonkolog²⁷ w swojej notce na temat kwestionariusza napisała:

Opracowany Kwestionariusz bez wątpienia będzie mógł być wykorzystany jako techniczne wsparcie w trudnych rozmowach o śmierci, umieraniu i żałobie. Sądzę też, że w prosty sposób ułatwia dokonanie wstępnego rozeznania w „krajnie lęków” dotyczących śmierci. Jak już rozpozna się własne lęki i odkryje mocne strony, można zaryzykować poznanie lęków drugiej osoby. By móc dobrze rozmawiać o tak intymnym temacie, trzeba zadbać o nawiązanie kontaktu z rozmówcą i umiejętnie go podtrzymać²⁸.

²⁴ J. Binnebesel: *Ból i cierpienie...*, s. 246.

²⁵ Małgorzata Kostek – psycholog w Lubelskim Hospicjum dla Dzieci im. Małego Księcia, doktor psychologii, psychoterapeuta, trener i superwizor Krajowej Szkoły Psychoonkologii, specjalista psychologii klinicznej.

²⁶ J. Binnebesel: *Ból i cierpienie w kontekście wychowania...*, s. 245.

²⁷ Bożena Winh – psychoterapeutka, psychoonkolog; wykładowca na podyplomowych studiach z psychoonkologii w SWPS.

²⁸ J. Binnebesel: *Ból i cierpienie w kontekście wychowania...*, s. 245.

Metoda

Kwestionariusz CCJ szczegółowo opisany został w mojej publikacji poświęconej tanatopedagogice²⁹ oraz w monografii pod tytułem *Percepcja lęku przed śmiercią w kontekście Tanatopedagogicznej Relacyjnej Terapii Zastępczej* (Toruń 2017). W monografii tej poza szczegółowym opisem samych zasad Terapii oraz stosowanych w niej narzędzi, w tym kwestionariusza CCJ, zaprezentowane zostały szczegółowe wyniki badań uzyskanych w toku realizowanego projektu badawczego *Tanatopedagogika*.

Niniejsze opracowanie odnosi się do fragmentu projektu badawczego *Tanatopedagogika*, realizowanego we Włoszech w latach 2012–2014. Założenia całości projektu odnoszą się do badań realizowanych w Polsce, Czechach, we Włoszech i na Ukrainie. W ramach części włoskiej przebadano 131 osób, z czego do analizy dopuszczono 111 kwestionariuszy, co stanowiło prawie 18% całego przyjętego do analizy materiału. Badania podzielić można na dwie tury – istotą owego podziału było bezpośrednio użycie gotowego formularza kwestionariusza CCJ. W pierwszej turze, w której przebadano 75 osób bezpośrednio, nie użyto formularza kwestionariusza, jednak cała sekwencja zapisu i zdarzeń wynikająca z założeń narzędzia generalnie nie odbiegała od toku badań tury drugiej, w której w badaniu osób korzystano z opracowanego kwestionariusza CCJ. Analiza wyników tury pierwszej badań, jak i wyników tury drugiej nie wykazała istotnych ilościowo i jakościowo różnic w uzyskanym materiale analitycznym.

Istotą badania było wypisanie przez respondentów pięciu rzeczy, których się boją, gdy myślą o swojej śmierci. Osoby z pierwszej tury badań miały wypisać je na czystej kartce papieru, jeden element pod drugim, natomiast osoby używające kwestionariusza – w poszczególnych wskazanych polach. Następnie adekwatnie i według przyjętych zasad poproszono, by respondenci odpowiedzieli na pytanie: *Czemu się tego boję?* (chodziło o wskazanie w miarę możliwości konkretnych wydarzeń, przeżyć, doświadczeń, które – zdaniem badanych – mogły stanowić przyczynę owego lęku). Ostatnim zadaniem było wskazanie, co konkretnie mogliby badani zrobić, by ów lęk ograniczyć. Każdorazowo zadawanemu pytaniu towarzyszyła instrukcja dotycząca istoty kwestii i zasady zapisu odpowiedzi. Końcowym elementem badania była prośba, by wyrazić swoje emocje, odczucia związane z badaniem lub by opisać te emocje na kartce, ewentualnie napisać o konkretnych przeżyciach związanych z treściami odpowiedzi. Badania w większości przypadków odbywały się w grupach liczących maksymalnie 30 osób

²⁹ J. Binnebesel: *Tanatopedagogika...*, s. 244–256.

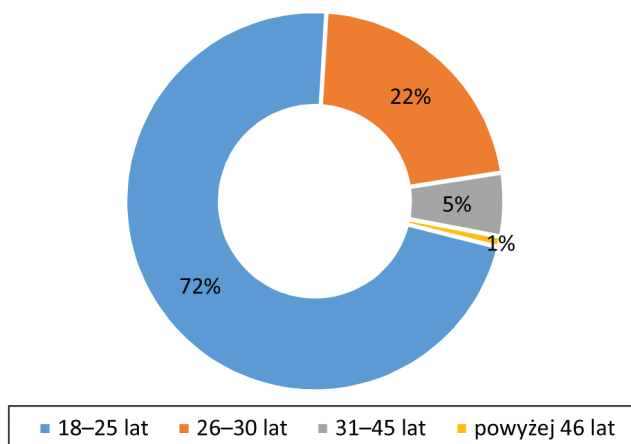
lub w trakcie indywidualnych spotkań. Praca w grupach kończyła się każdorazowo propozycją indywidualnego spotkania dla osób czujących taką potrzebę, jak również podaniem adresu mailowego badacza do korespondencji. Z możliwości indywidualnej rozmowy skorzystało 9 osób, natomiast z kontaktu mailowego – 49 osób.

Jak wcześniej wskazano, spośród 131 wypełnionych kwestionariuszy 20 nie zostało poddanych szczegółowej analizie ze względów formalnych. Prezentacja zebranego materiału analitycznego ma jedynie wstępny, ogólny charakter – odnosi się wyłącznie do analizy procentowej wyników badań realizowanych wśród respondentów z Włoch.

Nazwa kwestionariusza CCJ pochodzi od pierwszych liter zadawanych w trakcie badania pytań: **Co, Czemu, Jak**. W module pytania **C1** – **CO** każdy z badanych miał wskazać na pięć lęków; moduł pytania **C2** – **CZEMU** umożliwiał podjęcie próby uzasadnienia owych lęków, a moduł **J** – **JAK** – próby znalezienia konkretnych działań zmierzających do złagodzenia doświadczania wskazanego lęku. W pierwszym module – **CO** – wyabstrahowano 27 typów wskazań odnoszących się do przeżywanych lęków związanych z percepcją śmierci. Analiza wypowiedzi w module **CZEMU** pozwoliła wyodrębnić 23 typy wskazań, natomiast w module **JAK** uogólniono 19 typów wskazań.

Prezentacja wyników

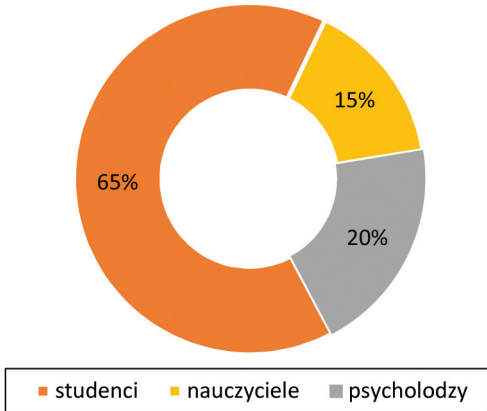
Badaniu przez dobór nieprobabilistyczny poddano 111 osób, z czego 98 stanowiły kobiety, a 13 – mężczyźni. Badanych respondentów z Włoch podzielono na 5 grup wiekowych, których szczegółowy rozkład procentowy zaprezentowano na ryc. 2.



Ryc. 2. Uczestnicy badań z podziałem na grupy wiekowe (grupa z Włoch) – dane procentowe

Z danych przedstawionych na ryc. 2 wynika, że w badaniu dominowały osoby pomiędzy 18. a 25. rokiem życia, najmniej liczną grupę stanowiły osoby pomiędzy 46. a 60. rokiem życia³⁰.

Kolejnym elementem różnicującym, mającym charakter zmiennej niezależnej, był deklarowany przez osoby badane z Włoch zawód. W grupie osób, które wypełniły kwestionariusze, wskazać można było 3 grupy zawodowe. Najliczniejszą grupę stanowiły osoby zakwalifikowane jako studenci, następne pod względem liczebności grupy stanowili psychologowie i nauczyciele³¹ (ryc. 3).



Ryc. 3. Zróżnicowanie włoskiej grupy uczestników badań pod względem deklarowanego zawodu – dane procentowe

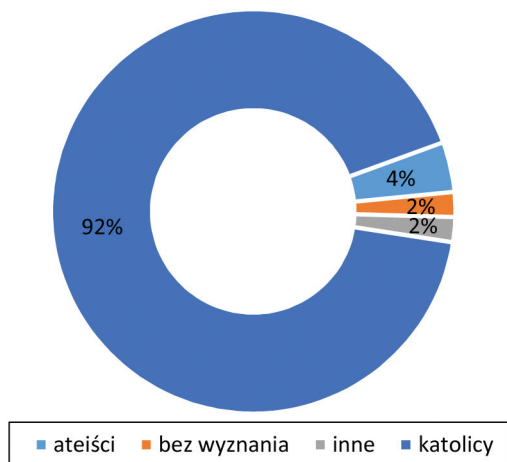
Istotnym elementem wymagającym tutaj wyjaśnienia jest kwestia związana z kwalifikacją respondentów do poszczególnych grup. W przypadkach studentów warunkiem głównym kwalifikacji do badań był kierunek studiów związany z szeroko rozumianym pomaganiem, realizowany w ramach studiów z zakresu nauk społecznych lub humanistycznych. W badaniach uczestniczyli słuchacze kierunków nauczycielskich, pedagogicznych i psychologii. Istotnym elementem dopełniającym obrazu tej grupy jest fakt, że w gronie badanych były osoby duchowne – kapłani i zakonnice.

W gronie badanych były 72 osoby z wykształceniem średnim i 39 osób deklarujących wykształcenie wyższe.

³⁰ W wypadku tej grupy analiza respondentów włoskich będzie pominięta, gdyż dotyczyłaby jednej osoby; wykresy odnoszące się do dynamiki wieku uwzględniają jednak wskazania tej osoby, gdyż w pozostałych nacjach ta grupa wiekowa miała istotną statystycznie reprezentację.

³¹ Do grona tych osób zaliczyć można nauczycieli wszystkich typów szkół, w tym nauczycieli akademickich.

Grupę pod względem deklarowanego wyznania traktować można jako grupę prawie jednorodną, gdyż 92% respondentów wskazało, że są katolikami (ryc. 4).



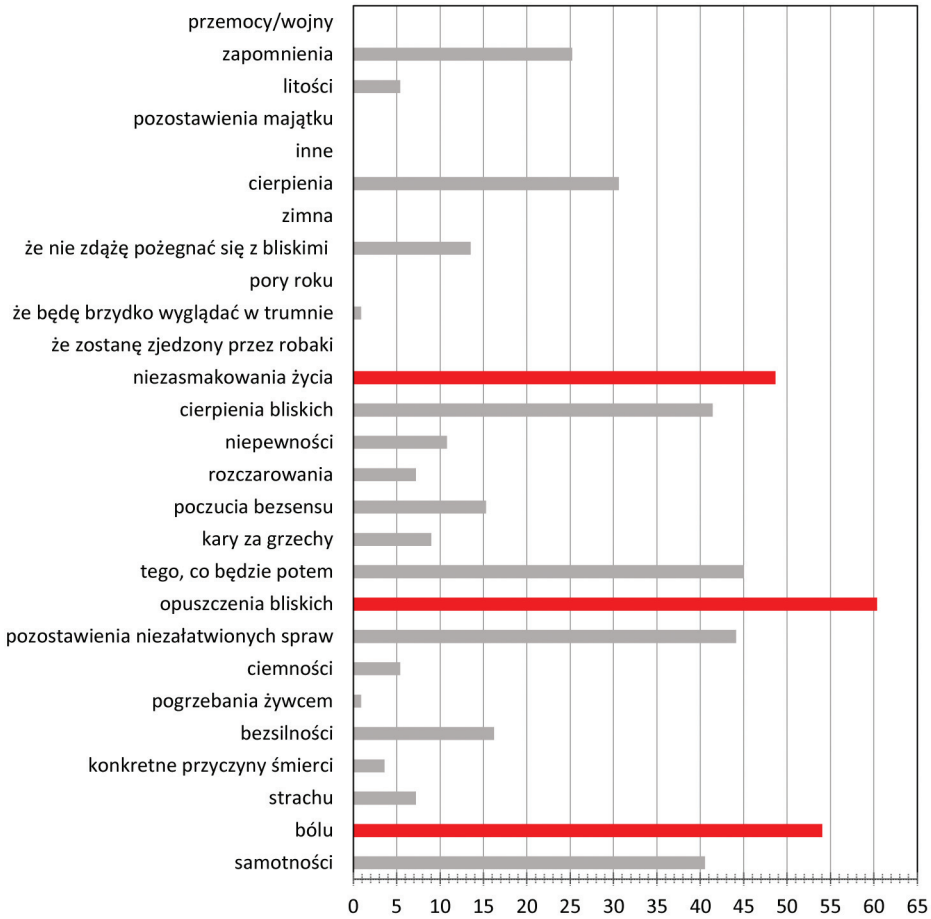
Ryc. 4. Zróżnicowanie włoskiej grupy uczestników badań pod względem deklarowanego wyznania – dane procentowe

Szczegółowa analiza uzyskanych odpowiedzi na pytanie **modułu C1**: *Czego boisz się, gdy myślisz o swojej śmierci?* – pozwoliła na wygenerowanie 27 typów wskazań (ryc. 5).

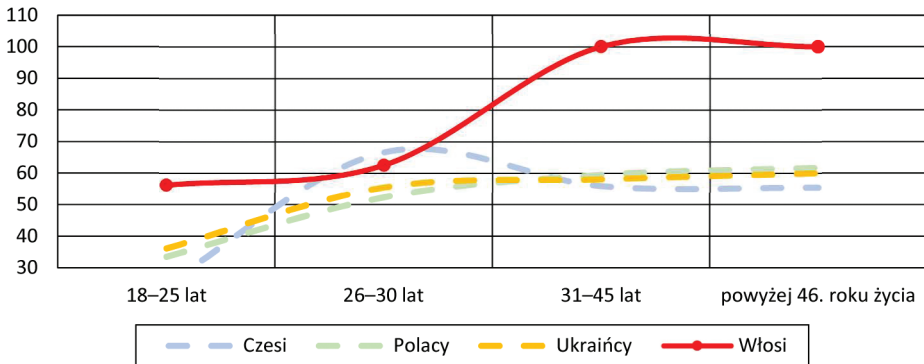
Spośród wszystkich wskazań ujętych na ryc. 5 do szczegółowego omówienia wybrano 3 najczęściej wymieniane.

Najwięcej wskazań w module C1 miał typ odpowiedzi odnoszący się do kwestii związanych z **opuszczeniem bliskich**³² jako formy przeżywania swojego lęku przed śmiercią. W gronie wszystkich osób, które udzieliły takiej odpowiedzi na pytanie, było przeszło 94% kobiet ($N = 63$) i niespełna 6% mężczyzn ($N = 4$), w tych grupach było odpowiednio przeszło 64% Włosek i ponad 30% Włochów. Okazało się, że prezentowany typ lęku rośnie wraz z wiekiem respondentów. W przypadku Włochów szczególnie duża liczba wskazań **modułu C1** jest obserwowana wśród najstarszych respondentów, co znacznie odbiega od tendencji w obrębie badanych z pozostałych nacji (ryc. 6).

³² Respondenci w odniesieniu do tego wskazania (lęk przed opuszczeniem bliskich) używają najczęściej sformułowań: *opuszczenie bliskich, samotność bez rodziny, zostawienie dzieci, zostawienie bliskich*, itp.



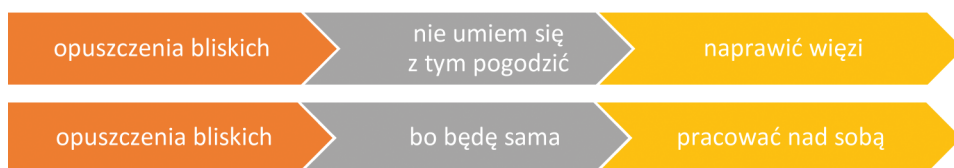
Ryc. 5. Wskazania respondentów z Włoch w odpowiedzi na pytanie z modułu C1: Czego się boisz, gdy myślisz o swojej śmierci? – dane procentowe



Ryc. 6. Wskazania lęku przed opuszczeniem bliskich a wiek i państwowość respondentów – dane procentowe

Wyraźnie dostrzegalna jest także dynamika zmian w zakresie odpowiedzi na pytanie w module C1 w przypadku Czechów i Włochów (zob. ryc. 6).

Dynamika zależności wskazań lęku, percepcji jego przyczyn i możliwości przeciwdziałania im oraz naprawienia jego skutków pokazuje, że najczęściej przyczyn doświadczanego lęku przed opuszczeniem bliskich respondenci doszukują się w dwóch faktach: *niemożności pogodzenia się z zaistniałą sytuacją* oraz *doświadczeniem samotności*. Dynamika CCJ, w której badani wskazują na doświadczany schemat lęku, jego przyczyny i działania, które – zdaniem respondentów – mogą złagodzić ów lęk, została pokazana na ryc. 7.



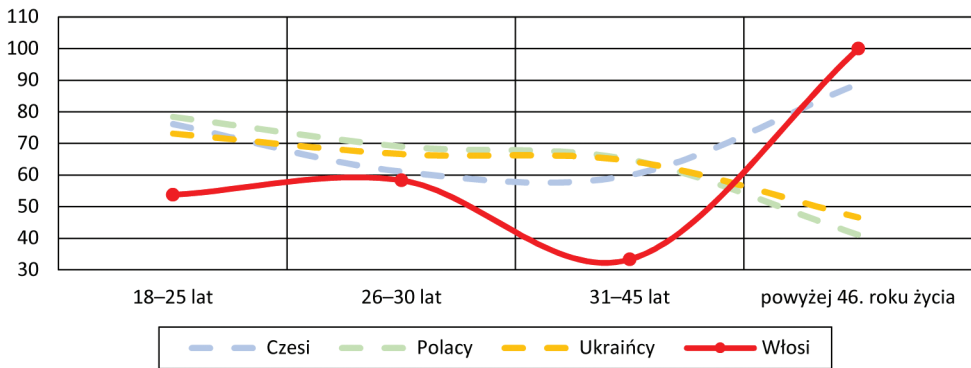
Ryc. 7. Najczęstsze dynamiki wskazań w kwestionariuszu CCJ w odniesieniu do lęku przed opuszczeniem bliskich

Widać wyraźnie, że badane osoby wskazujące na lęk związany z opuszczeniem bliskich najczęściej jego przyczyny doszukują się w fakcie, iż nie umieli się pogodzić z sytuacją związaną z relacjami. Drogą swoistej autoterapii – zdaniem tych badanych – jest naprawienie więzi. Drugą przyczynę lęku przed śmiercią stanowi strach przed samotnością, swoista projekcja życia bez owej bliskiej osoby; jako działania mogące ograniczyć percepcję owego lęku respondenci wskazywali pracę nad sobą.

Kolejnym elementem analizy jest druga pod względem liczby wskazań grupa odpowiedzi ujawniająca lęk badanych przed bólem (**boję się bólu**³³) jako element lęku w kontekście percepcji własnej śmierci. Wśród wskazujących na tę kwestię było przeszło 81% kobiet ($N = 49$) i ponad 18% mężczyzn ($N = 11$). W badanej populacji Włochów, Ukraińców, Czechów i Polaków kwestię bólu częściej wskazywali mężczyźni – przeszło 84% badanych panów udzieliło takiej odpowiedzi; natomiast wśród kobiet odpowiedzi *boję się bólu* udzieliła równo połowa pań.

Odpowiedzi Włochów charakteryzowały się odwrotną tendencją do do tendencji cechującej odpowiedzi Polaków i Ukraińców, natomiast były częściowo zbieżne (choć zmiany w zakresie odpowiedzi mają charakter bardziej dynamiczny) z odpowiedziami Czechów (ryc. 8).

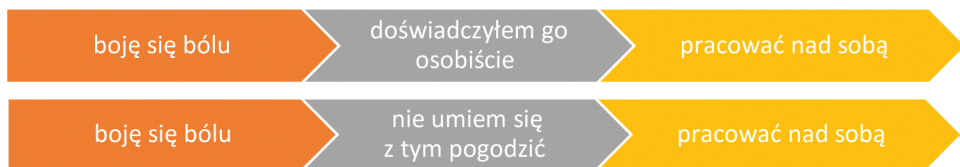
³³ Respondenci w odniesieniu do tego wskazania używali na ogół bezpośredniej analogii odnoszącej się do bólu.



Ryc. 8. Wskazania lęku przed bólem a wiek i państwowość respondentów – dane procentowe

Wykres ukazuje wyraźne różnice w percepcji lęku przed bólem w poszczególnych nacjach w wyodrębnionych grupach wiekowych. Bardzo podobnie we wszystkich grupach wiekowych rozkład wskazań wygląda zarówno wśród badanych Ukraińców, jak i wśród Polaków. Rozkłady wskazań Włochów i Czechów są do siebie zbliżone i różnią się od rozkładów wskazań Ukraińców i Polaków. Widać to szczególnie przy skrajnych wartościach wiekowych. Lęk przed bólem miał wśród Włochów i Czechów najmniej wskazań w grupie wiekowej 31-45 lat; w przypadku Włochów najwięcej było wskazań wśród badanych mających od 26 do 30 lat (jak zaznaczyliśmy, w analizie pomijamy grupę najstarszą, gdyż była w niej tylko 1 osoba). Natomiast wśród Ukraińców i Polaków najsilniej lęk przed bólem reprezentowany był w najmłodszych grupach wiekowych, inaczej niż wśród Czechów i Włochów.

Można wskazać na dwie najczęściej wybierane przez respondentów z Włoch strategie zmniejszenia percepcji lęku przed śmiercią w postaci lęku przed bólem (ciągi wskazań C1-C2-J) (ryc. 9).

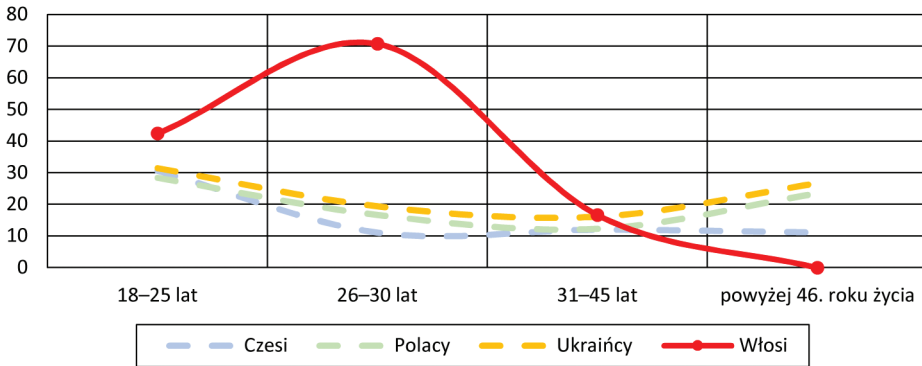


Ryc. 9. Najczęstsze w grupie badanych Włochów dynamiki wskazań CCJ w odniesieniu do lęku przed bólem

Ryc. 9, prezentująca dwie najczęstsze dynamiki, ilustruje schemat percepcji lęku, wskazywane przyczyny i drogi radzenia sobie z nim. Widać, że respondenci wskazujący lęk przed bólem najczęściej odnosili się do własnego doświadczenia bólu i jako drogę radzenia sobie z tym doświadczeniem wskazywali na konieczność pracy nad sobą. Drugim motywem lęku przed bólem jest brak akceptacji; rozwiązaniem służą-

cym złagodzeniu wskazywanego lęku może być, podobnie jak w przypadku lęku przed opuszczeniem bliskich, praca nad sobą.

Trzecim najczęściej wskazywanym typem odpowiedzi w grupie Włochów jest **niezasmakowanie życia**³⁴. Tego typu odpowiedzi udzieliło prawie 50% respondentów, wśród których było przeszło 90% kobiet (N = 49) i ponad 9% mężczyzn (N = 5), co stanowiło przeszło połowę wszystkich Włoszek biorących udział w badaniu i ponad 38% Włochów. Okazało się, że wśród Włochów tendencja percepcji tego lęku zmniejsza się wraz z wiekiem (ryc. 10); co ciekawe, na rycinie linie obrazujące liczby wskazań w pozostałych grupach wyglądają zupełnie inaczej niż linia ukazująca dane dotyczące populacji włoskiej.



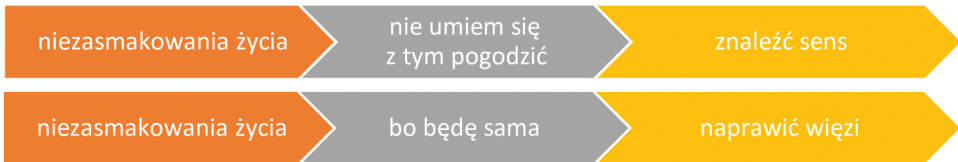
Ryc. 10. Wskazania percepcji niezasmakowania życia a wiek i państwowość respondentów – dane procentowe

Wyraźnie widoczna jest rozbieżność między wskazaniami Włochów a wskazaniami badanych pozostałych narodowości – wśród włoskich respondentów najczęściej prezentowanego wskazania było wśród 26-30-latków natomiast wśród Polaków i Ukraińców była to grupa o najmniejszym wskazaniu kwestii niezasmakowania życia; trochę inaczej wyglądało to wśród Czechów, gdzie wskazania 26-30-latków i osób powyżej 46. roku życia były na tym samym, najniższym poziomie. Charakterystyczna jest jednak sama dynamika wskazań Włochów, wyraźnie odbiegająca od dynamiki wskazań pozostałych nacji.

W przypadku wskazań związanych z niezasmakowaniem życia w percepcji lęku przed śmiercią ujawniają się dwie tendencje w przyjętych przez respondentów dynamikach (ryc. 11). Respondenci, którzy

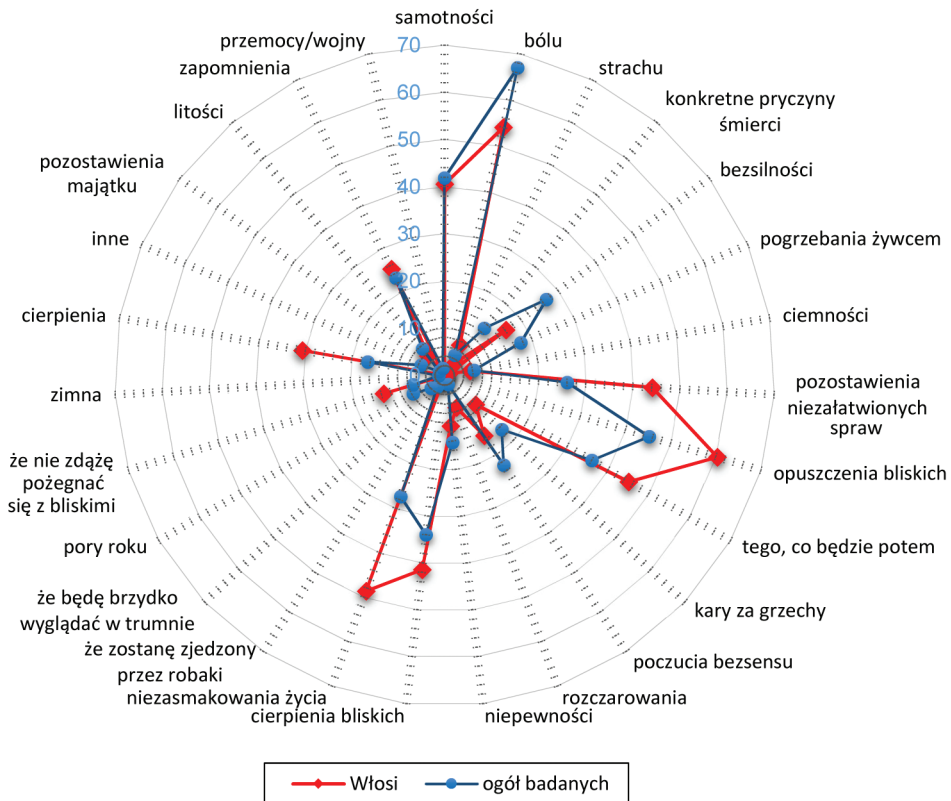
³⁴ Ten typ wskazania odnosił się do tego, iż respondenci boją się śmierci, gdyż nie zdążyli zasmakować życia; do tego typu wskazania zakwalifikowano odpowiedzi: *nie zdążyłem zasmakować życia, nie zdążyłem poszaleć, nie zdążyłem zrobić tylu rzeczy, boję się, że umrę zbyt wcześnie* itp.

boją się, że nie zasmakowali życia, uzasadniają swój lęk w perspektywie doświadczenia śmierci brakiem pogodzenia się z tym faktem, czemu może zaradzić znalezienie sensu. Jeśli natomiast przyczyna lęku tkwi w samotności, można pracować nad relacjami i więziami z innymi ludźmi, bliskimi, przyjaciółmi.



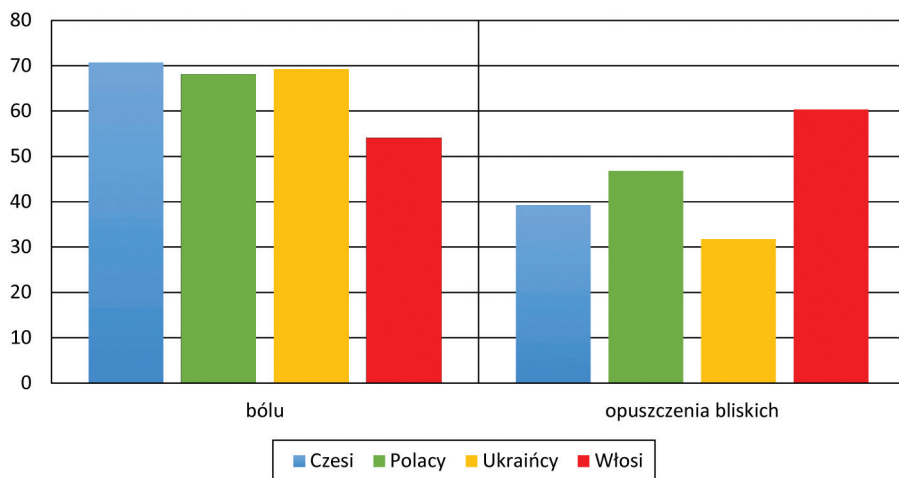
Ryc. 11. Najczęstsze dynamiki wskaźników CCJ w grupie badanych Włochów w odniesieniu do lęku związanego z niezasmakowaniem życia

Podsumowaniem tej części wstępnej prezentacji wyników badań niech będzie ryc. 12 ukazująca odpowiedzi włoskich respondentów na tle średniej wskaźników wszystkich nacji.



Ryc. 12. Wskazania respondentów z Włoch dotyczące modułu C1 – Czego się boisz, gdy myślisz o swojej śmierci? w zestawieniu ze średnią wskaźników ogółu badanych – dane procentowe

Respondenci z Włoch często wykazywali się inną tendencją wskazań niż tendencja ogółu badanej populacji (zob. ryc. 12). Kwestia ta jest szczególnie widoczna w odpowiedziach: opuszczenie bliskich, pozostawienie niezafatwionych spraw, tego, co będzie potem, niezasmakowania życia, cierpienia bliskich czy chociażby cierpienia – zaobserwowano tu znacząco więcej odpowiedzi; natomiast w przypadku lęku przed bólem, bezsilnością i poczuciem bezsensu odnotowano wyraźnie mniej wskazań respondentów z Włoch. W tym miejscu należy podkreślić, iż wyniki uzyskane w grupie badanych Włochów w wielu miejscach najbardziej odbiegały od wyników w grupach poszczególnych nacji. Najbardziej wskazania Włochów różniły się od wskazań Ukraińców, następnie – Polaków, najmniej, chociaż również znacząco, od wskazań Czechów (ryc. 13).

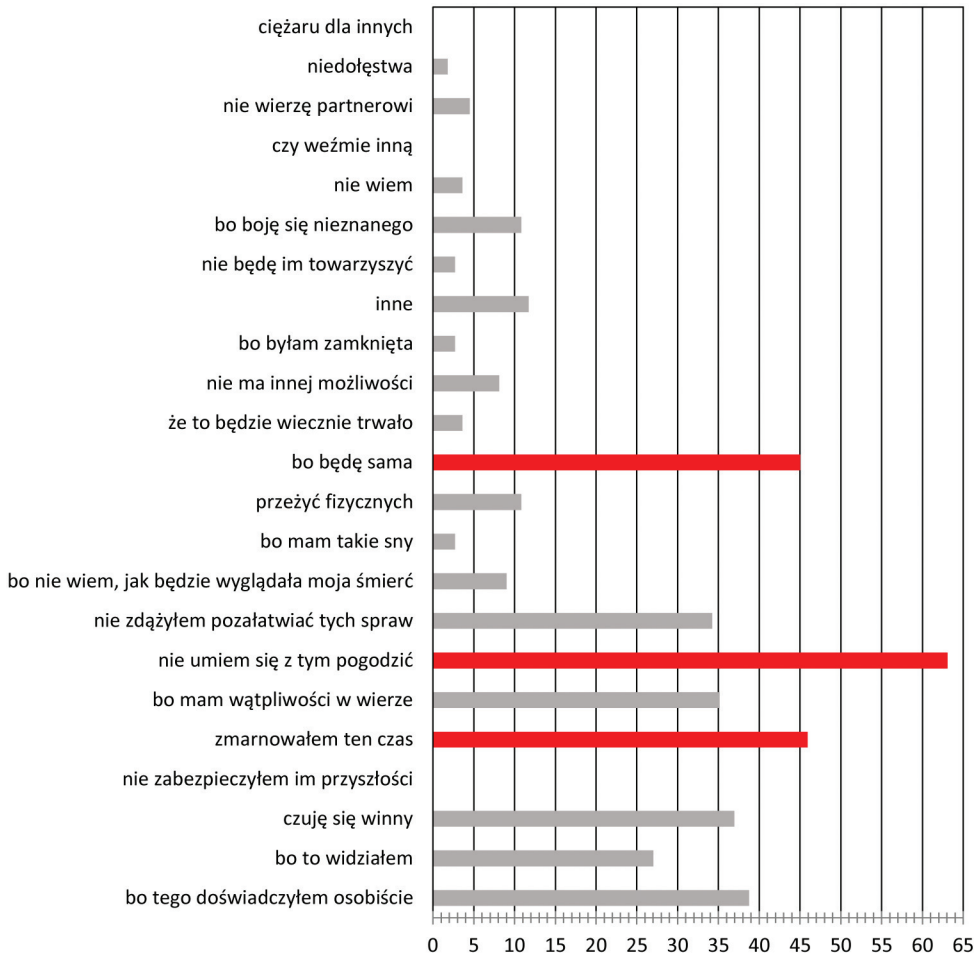


Ryc. 13. Dwa najczęstsze wskazania w ramach modułu C1 – Czego się boisz, gdy myślisz o swojej śmierci? a narodowość badanych – dane procentowe

Ryc. 13 prezentuje dwie najczęściej udzielane odpowiedzi w poszczególnych grupach narodowościowych. Pierwsza odpowiedź odnosi się do wskazania bólu jako lęku związanego z percepcją śmierci, druga – do opuszczenia bliskich jako elementu percepcji tegoż lęku. Pierwszej odpowiedzi najczęściej udzielali Czesi, Polacy i Ukraińcy, drugiej – Włosi.

Dalsza analiza przeprowadzona na potrzeby niniejszego opracowania koncentruje się na przedstawieniu modułu C2 – Dlaczego się tego boisz? w odniesieniu do respondentów z Włoch.

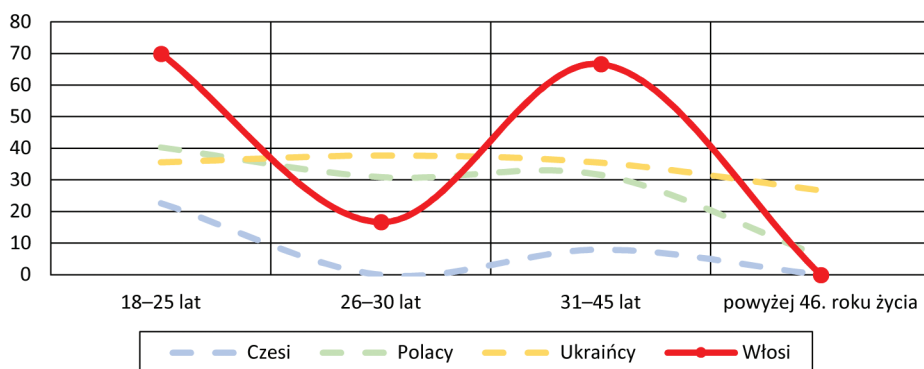
Najwięcej wskazań dotyczących uzasadnień doświadczanego lęku w grupie badanych osób miał brak możliwości pogodzenia się z sytuacją (*nie umiem się z tym pogodzić*), ze zmarnowanym czasem oraz z samotnością.



Ryc. 14. Wskazania respondentów z Włoch w ramach modułu C2 – *Dlaczego się tego boisz?* odnoszące się do przyczyn lęków – dane procentowe

Spośród wszystkich odpowiedzi wskazanie typu *bo nie umiem się z tym pogodzić*³⁵ zostało użyte przez przeszło 63% respondentów. Wśród respondentów udzielających tego typu odpowiedzi było ponad 88% kobiet ($N = 62$) i ponad 11% mężczyzn ($N = 8$), co stanowiło przeszło 63% badanych kobiet z Włoch oraz niespełna 62% Włochów. Kwestie dotyczące zależności między wskazaniem, wiekiem respondentów a ich narodowością ujmuje ryc. 15.

³⁵ Ten typ wskazań odnosił się do przyczyny – respondenci akcentowali, iż z istotą doświadczanego lęku i jego przyczyny nie mogą się pogodzić, nie wskazywali na konkretne przyczyny, lecz na fakt, iż nie godzą się z tym, co się stało. Do tej grupy wskazań zaliczono między innymi odpowiedzi: *nie akceptuję tego, nie mogę się z tym pogodzić, nie zgadzam się z tym, co się stało* itp.



Ryc. 15. Wskazania niemożności pogodzenia się ze śmiercią jako przyczyny lęku a wiek i państwowość respondentów – dane procentowe

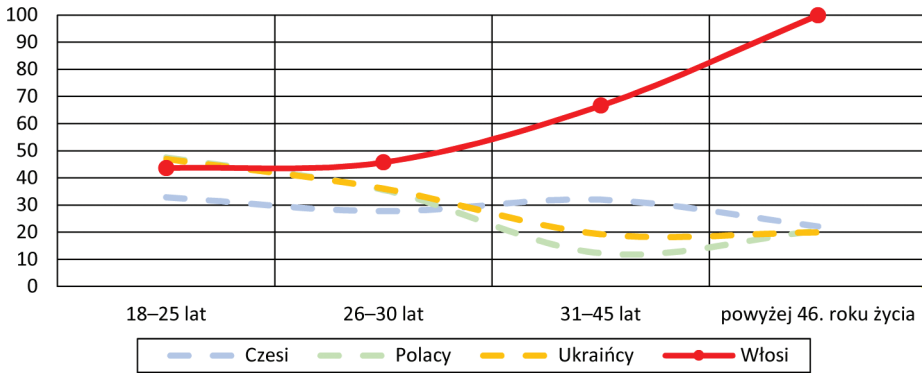
Analiza udziału poszczególnych grup wiekowych w kontekście przynależności państwowej ukazuje w prezentowanym wyborze uzasadnienia doświadczanego lęku, iż dynamika wskazań Włochów wyraźnie różni się od dynamiki wskazań pozostałych narodowości. Sam rozkład wskazań włoskich respondentów jest zbliżony z rozkładem wskazań Czechów – dynamika zmian w obrębie obu nacji przybiera kształt sinusoidy – różne są jednak dane liczbowe dotyczące wskazań. Liczba wskazań respondentów z Polski i Ukrainy nie różni się znacząco od liczby wskazań Włochów, jednak dynamika przebiega odmiennie; podobieństwo można zauważyć w liczbie wskazań osób z ostatniej grupy wiekowej – we wszystkich grupach respondentów odnotowano tendencję spadkową liczby wskazań.

Badani uzasadniali ten typ wskazania najczęściej lękiem przed opuszczeniem bliskich, dodawali przy tym, że najlepszym sposobem na złagodzenie tego lęku będzie naprawa więzi z rodziną, przyjaciółmi i innymi ludźmi.

Kolejnym typem wskazania w module C2 był typ uzasadnienia odnoszący się do kwestii **zmarowanego czasu** (*zmarowałam ten czas*)³⁶. Ten typ uzasadnienia został wybrany przez prawie 46% respondentów z Włoch ($N = 51$). Na grono tych osób składało się niemal 44% badanych Włosek ($N = 43$) i przeszło 61% badanych Włochów ($N = 8$). Analiza rozkładu analizowanej odpowiedzi jako źródła percepcji lęku w kontekście wieku i narodowości respondentów ukazała, iż krzywa osób

³⁶ Wskazanie tego typu odnosiło się do wypowiedzi respondentów podkreślających kwestię związaną z niewykorzystaniem czasu i jego zmarnowaniem jako przyczyny wcześniej definiowanego lęku. Do tego typu wskazania zakwalifikowano między innymi odpowiedzi: *zmarowałam ten czas, nie wykorzystałam czasu, nie umiałam wykorzystać danego mi czasu itp.*

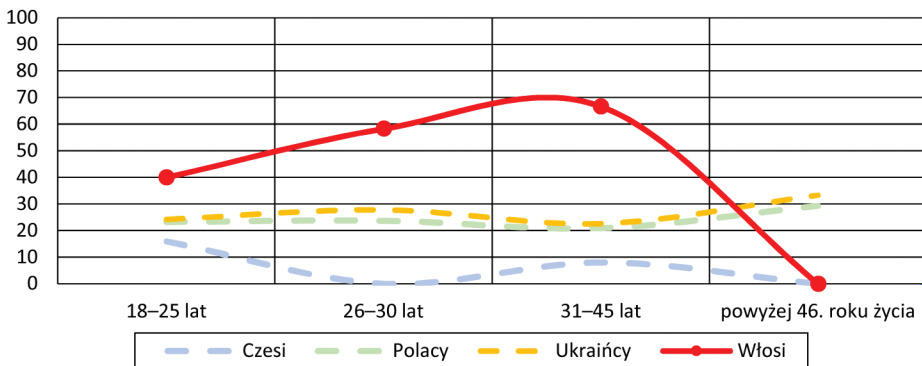
badanych z Włoch, podobnie jak krzywe Włochów na wcześniej omawianych rycinach, odbiega kształtem od krzywych pozostałych nacji.



Ryc. 16. Wskazania zmarnowanego czasu jako przyczyny lęku a wiek i państwowość respondentów - dane procentowe

W przypadku Włochów widać wyraźnie, iż percepcja zmarnowanego czasu jako elementu uzasadniającego wskazany lęk rośnie wraz z wiekiem. Lęk ten najczęściej kojarzony jest z *opuszczeniem bliskich*, natomiast respondenci jako sposób na jego złagodzenie wskazują *naprawienie więzi*.

Ostatnim poddanym wstępnej analizie typem odpowiedzi dotyczących przyczyn lęku przed śmiercią była kwestia ujęta we frazie bezpośrednio używanej przez badanych: *bo będę sama*³⁷. Wskazanie to użyte zostało przez 50 osób z Włoch, wszystkie z nich to kobiety. Rozkład wskazań w poszczególnych grupach wiekowych ujęto na ryc. 17.

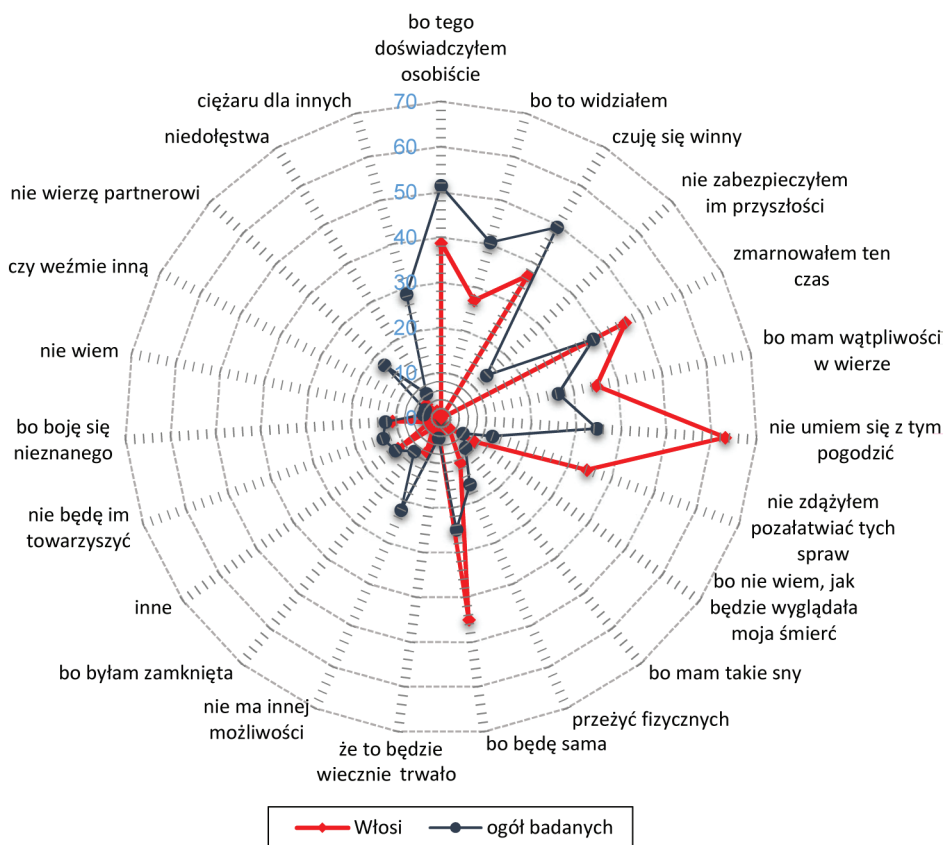


Ryc. 17. Wskazania doświadczenia samotności jako przyczyny lęku przed śmiercią a wiek i państwowość respondentów - dane procentowe

³⁷ Wskazanie odnosi się do odpowiedzi typu: *bo będę sama*, *bo nikogo przy mnie nie będzie*, *będę samotna*, *będę opuszczona* itp.

Można zaobserwować zasadnicze różnice w liczbie wskazań w poszczególnych grupach wiekowych badanych Włochów, jak i w samej dynamice wskazania. Wskazanie powiązane było przede wszystkim z lękiem przed *opuszczeniem bliskich*. Jak widać w rozkładzie wskazań w module J, większość badanych uważała, że sytuacja zmusza ich do *pracy nad sobą*.

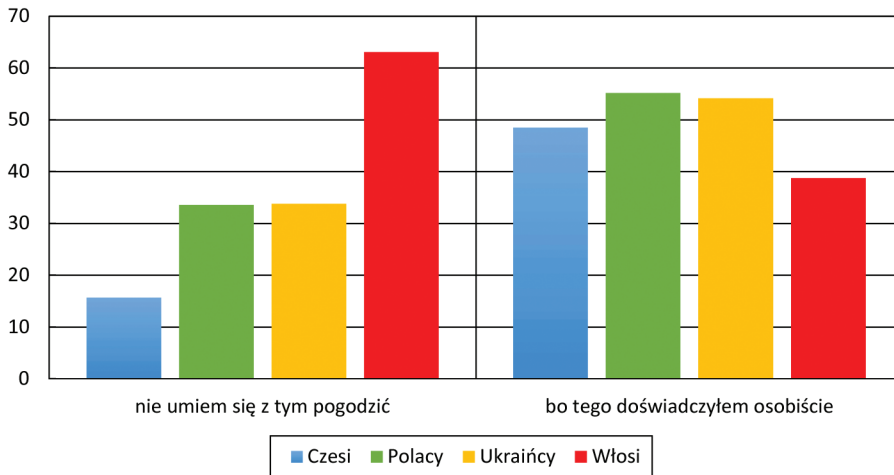
Formą podsumowania prezentacji najczęstszych wskazań modułu C2 udzielonych przez respondentów z Włoch jest ryc. 18, na której porównano liczbę danych wskazań przez osoby z Włoch ze średnią liczbą wskazań w grupie wszystkich respondentów.



Ryc. 18. Wskazania wśród respondentów z Włoch w ramach modułu C2 – Czemu się tego boisz? w zestawieniu ze średnią wskazań ogółu badanych – dane procentowe

Jak można zauważyć (ryc. 18), występuje duża rozbieżność pomiędzy liczbą wskazań włoskich respondentów a średnimi wskazaniami ogółu badanej populacji. Widać w wielu miejscach istotnie większą liczbę wskazań Włochów od liczby wskazań ogółu badanych, na przykład wśród odpowiedzi typu: *nie umiem się z tym pogodzić*, *bo będę sama*.

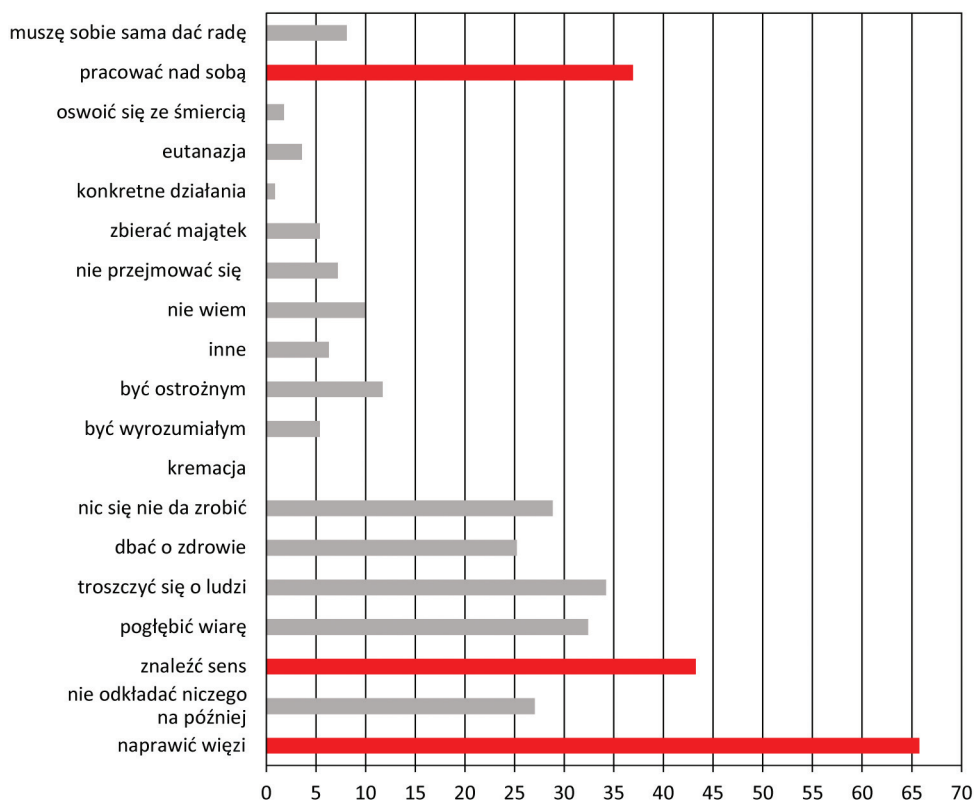
W innych wskazaniach, na przykład *bo tego doświadczyłam osobiście, czuję się winny czy choćby nie ma innej możliwości*, różnice są odwrotne do wcześniej wskazanych. Średnia wskazań w obrębie badanej populacji jest wyższa niż liczba wskazań Włochów. Poza wskazaniem *bo boję się nieznanego*, ogólnie słabo reprezentowanym w całej populacji, gdzie zaobserwować można dużą zbieżność wyników, liczby wszystkich pozostałych wskazań Włochów różnią się od liczby wskazań ogółu respondentów. Różnice te widać szczególnie wśród najczęstszych wskazań w poszczególnych nacjach (ryc. 19).



Ryc. 19. Dwa najczęstsze wskazania w ramach modułu C2 - *Dlaczego się tego boisz?* w zestawieniu narodowym - dane procentowe

Na wykresie (ryc. 19) widać wyraźnie różnicę: wskazanie, które wśród Czechów, Polaków i Ukraińców było najczęstsze, nie należało do najczęściej wskazywanych przez Włochów. Natomiast odpowiedź najczęściej udzielana w module C2 przez Włochów była dużo rzadziej udzielana przez reprezentantów pozostałych nacji. Podkreślić należy również, że wśród odpowiedzi Włochów nie było wskazań odnoszących się do odpowiedzi: *ciężaru dla innych, czy weźmie inną oraz nie zabezpieczyłem im przyszłości*. Wskazania te, odnotowane w grupach Czechów, Polaków i Ukraińców, nie miały miejsca w grupie Włochów.

Ostatnim elementem wstępnej prezentacji wyników badań jest porównawcza analiza odpowiedzi modułu J będącego poniekąd podsumowaniem badania. Analiza jakościowa materiału uzyskanego z odpowiedzi na pytanie: *Co mógłbyś zrobić konkretnego, by ów lęk złagodzić lub wyeliminować?*, pozwoliła na wyodrębnienie 19 typów wskazań. Na ryc. 20 zaprezentowano wyniki badań w grupie Włochów.

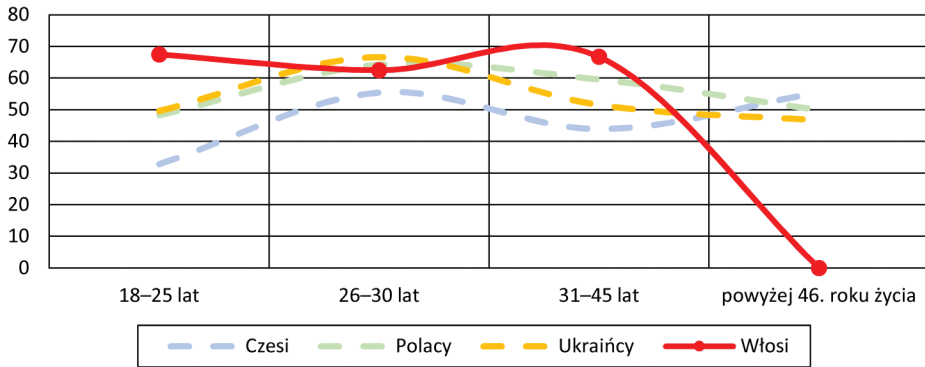


Ryc. 20. Wskazania respondentów z Włoch modułu J: *Co mógłbyś zrobić konkretnego, by ów lęk złagodzić lub wyeliminować?* – dane procentowe

Włosi za element radzenia sobie z lękiem przed śmiercią uważali przede wszystkim konieczność *naprawienia więzi, znalezienia sensu oraz pracowania nad sobą* (ryc. 20).

Wśród osób dostrzegających w **naprawieniu więzi**³⁸ sposób radzenia sobie z lękiem znalazło się przeszło 65% respondentów z Włoch; prawie 88% ($N = 64$) wskazujących ten sposób stanowiły kobiety i przeszło 12% ($N = 9$) mężczyźni, w tym ponad 65% Włoszek i 69% Włochów (zob. ryc. 21).

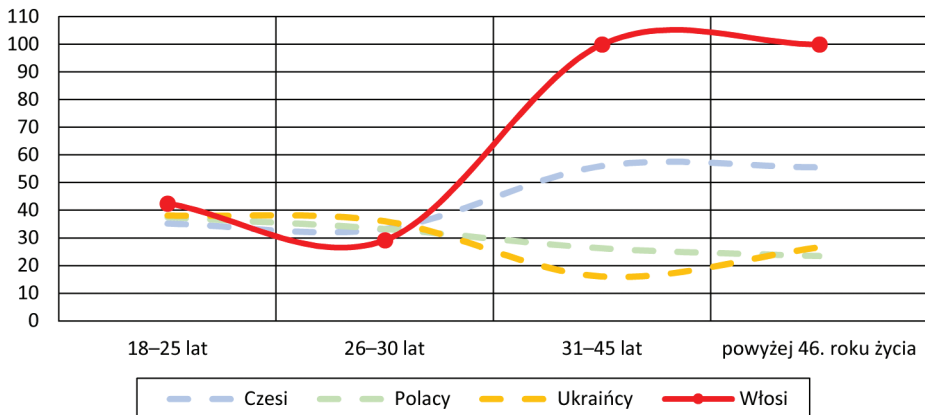
³⁸ Istotą tego typu odpowiedzi były wskazania respondentów odnoszące się do konieczności naprawienia więzi, relacji z rodziną, bliskimi, przyjaciółmi i innymi ludźmi. Wśród tych wskazań najczęściej zaobserwować można było odpowiedzi: *naprawić więzi, postarać się, by moje relacje z rodziną były lepsze, muszę pogodzić się z rodziną*, albo wskazywanie na konkretne osoby, na przykład: *muszę pogodzić się z ...*



Ryc. 21. Wskazanie *naprawić więzi* a wiek i państwowość respondentów - dane procentowe

Ryc. 20 pokazuje, iż w pierwszych trzech grupach wiekowych dynamika wskazania w grupie Włochów jest odwrotna od dynamiki wskazania w grupach Czechów, Polaków i Ukraińców. Wśród osób udzielających tej odpowiedzi najczęściej wskazań odnoszących się do modułu C1 przypadało przede wszystkim na *opuszczenie bliskich*. Wśród uzasadnień tych osób przeważało wskazanie *nie umiem się z tym pogodzić*.

Drugim co do liczebności wskazaniem była odpowiedź: **znaleźć sens**³⁹; udzieliło jej przeszło 43% włoskich respondentów, wśród których było ponad 87% kobiet ($N = 42$) i przeszło 12% ($N = 6$) mężczyzn, co stanowiło prawie 43% kobiet z Włoch oraz przeszło 46% Włochów. Ujęcie wyników analizowanego wskazania w rozkładzie uwzględniającym wiek i przynależność narodową respondentów ukazuje dużą dynamikę we wszystkich grupach narodowych (ryc. 22).



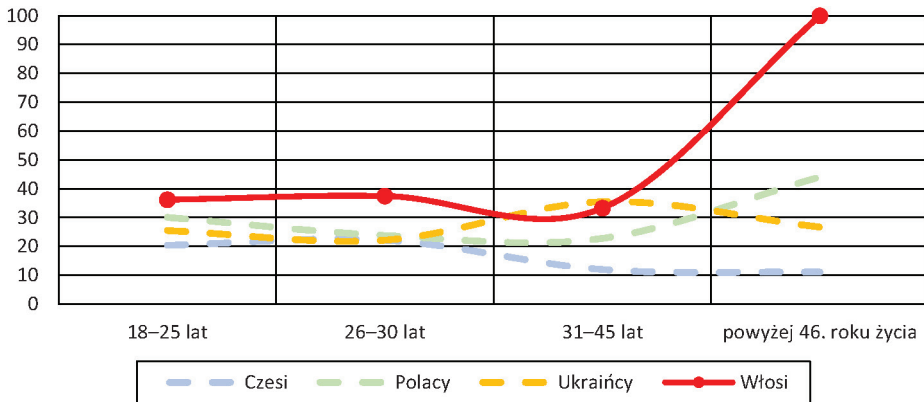
Ryc. 22. Wskazanie *znaleźć sens* a wiek i państwowość respondentów - dane procentowe

³⁹ Wskazanie obejmowało odpowiedzi odnoszące się do konieczności odnalezienia sensu w tym, co się stało. Wśród odpowiedzi tego typu dominowała fraza: *znaleźć sens*.

W trzech pierwszych grupach wiekowych (zob. ryc. 22) widoczna jest zbieżność trendu w grupach Włochów i Czechów, inaczej rysuje się trend w gronie Polaków i Ukraińców.

Analiza trendu CCJ ukazała, że wśród badanych widzących w *znalezieniu sensu* możliwość złagodzenia doświadczanego lęku przed śmiercią były przede wszystkim osoby doszukujące się owego lęku w *opuszczeniu bliskich*; jego źródło widzą w *niemożności pogodzenia się*.

Ostatnim poddanym analizie w tym tekście wskazaniem była kwestia *pracowania nad sobą*⁴⁰ jako element złagodzenia lub wyeliminowania lęku. Tej odpowiedzi udzieliło prawie 37% włoskich respondentów; w grupie udzielających tego wskazania było prawie 83% kobiet ($N = 34$) i przeszło 17% mężczyzn ($N = 7$), co stanowiło niespełna 35% wszystkich Włoszek i prawie 53% Włochów (ryc. 23).



Ryc. 23. Wskazanie *pracować nad sobą* a wiek i państwowość respondentów – dane procentowe

Analiza danych pokazuje podobny procent wskazań we wszystkich nacjach⁴¹. Jednak wyraźnie widać zbieżność trendu włoskiego z trendami w pozostałych grupach narodowych w pierwszym i drugim przedziale wiekowym; natomiast wśród 31-45-latków tendencja w grupie Włochów zbieżna jest z tendencją w grupie Polaków.

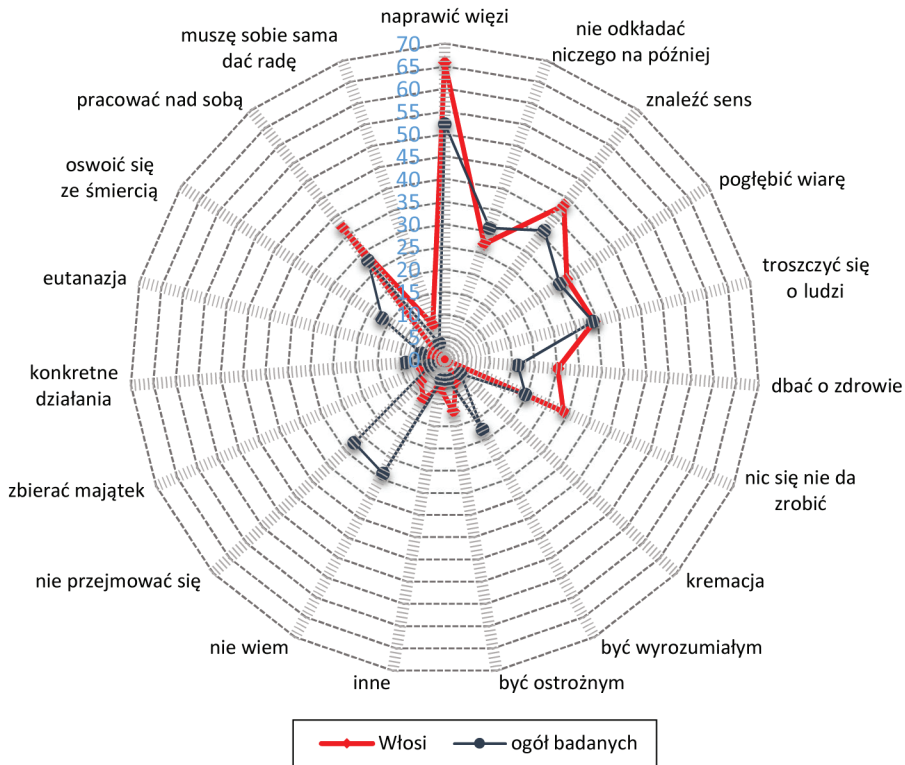
Wypowiedź *pracować nad sobą* przede wszystkim łączyła się z percepcją *opuszczenia bliskich* związanego z umieraniem jako lęku przed

⁴⁰ Typ wskazania odnosił się do tego, by strategią radzenia sobie z lękiem przed śmiercią było podjęcie pracy nad sobą. W tej grupie odpowiedzi najczęściej padały sformułowania: *muszę pracować nad sobą*, *muszę podjąć trud pracy nad sobą* itp.

⁴¹ Wykluczeniem jest wskazanie włoskie w grupie osób powyżej 46 lat (takie wskazanie uczyniła jedna osoba). Kwestia ta została wyjaśniona na wstępie tekstu.

śmiercią; respondenci doszukiwali się przyczyn lęku przede wszystkim w doświadczaniu samotności (*bo będę sama*).

Zgodnie z przyjętą w niniejszym tekście logiką wywodu, podsumowaniem niech będzie zestawienie wskazań w ramach modułu J w grupie badanych we Włoszech ze średnią wskazań w całej populacji respondentów (ryc. 24).



Ryc. 24. Wskazania respondentów z Włoch modułu J: *Co mógłbyś zrobić konkretnego, by ów lęk złagodzić lub wyeliminować?*, w zestawieniu ze średnią wskazań ogółu badanych – dane procentowe

Procent dotyczących przyjętej strategii radzenia sobie z lękiem wskazań respondentów włoskich w 8 przypadkach jest większy od średniej wskazań w całej grupie badanych. Dotyczy to przede wszystkim kwestii *naprawienia więzi*, *pracowania nad sobą* oraz *znalezienia sensu*. W 6 przypadkach procent wskazań Włochów jest niższy od średniej reszty badanych. Wyraźnie różnice te widać w przypadku odpowiedzi: *nie wiem*, *nie przejmować się*, jak również *oswoić się ze śmiercią* i *być wyrozumiałym*.

Zakończenie i wnioski

Jak już wcześniej wspomniano, zaprezentowana analiza jest zaledwie początkiem szerszego działania zmierzającego do prezentacji całości wyników przeprowadzonych badań, uwzględniających wszystkie zmienne zależne i niezależne, jak również zachodzące relacje pomiędzy nimi. Pomimo iż analiza porównawcza zebranego materiału z poszczególnych państw ma charakter jedynie szcztakowy, widać wyraźnie, co charakteryzuje wskazania respondentów z Włoch. W analizie tych różnic dostrzec można odmienność włoskich respondentów od badanych z pozostałych grup narodowych. Włoscy respondenci swój lęk przed śmiercią lokują przede wszystkim w lękach związanych z relacjami interpersonalnymi, w tym na pierwszym miejscu z utratą kontaktu z najbliższymi, rodziną, dziećmi. Dostrzeżono także dwa główne podobieństwa między grupami narodowymi. Pierwsze to fakt, iż lęk przed śmiercią⁴² – lęk tanatyczny – jest przede wszystkim doświadczaniem konkretnych obaw, zagrożeń i lęków związanych z szeroko rozumianą sytuacją umierania, mającą silne konotacje z doświadczaniem nieprzepracowanych lęków życia: *boję się bólu, bo go w życiu doświadczyłem* lub *widziałem osobę cierpiącą, boję się samotności, gdyż jej doświadczyłem* lub *widziałem, jak jej doświadczają inni*. Druga kwestia to swoisty uniwersalizm wskazań – stworzone kategorie odpowiedzi we wszystkich trzech modułach pokazują, iż doświadczamy podobnych lęków, podobnie je sobie tłumaczymy i w podobnych obszarach działania szukamy sposobów eliminacji lub złagodzenia tych lęków. Różnice dotyczą stopnia nasilenia lęków u reprezentantów poszczególnych grup narodowych, wiekowych itp., ale nie zaobserwowano specyficznej kategorii odpowiedzi dla respondentów z danego państwa.

Ciekawą konkluzją wydaje się to, iż około 30% włoskich respondentów pośrednio lub bezpośrednio wskazało na chęć uczestnictwa w warsztatach lub wykładach poświęconych tanatopedagogice i problematyce śmierci. Odsetek ten jest najniższy spośród odsetków wszystkich badanych grup narodowych (średnia wynosiła przeszło 50%). Natomiast duży odsetek Włochów, a podobnie było wśród reprezentantów pozostałych nacji, wskazał, iż pierwszy raz spotkał się z tak otwartym podejściem do tematu śmierci i umierania.

⁴² Istota rozumienia lęku tanatycznego zaprezentowana będzie w przygotowywanej monografii poświęconej całościowej prezentacji przytoczonych w niniejszym tekście wyników badań w kontekście autorskiego rozumienia tanatopedagogiki i Tanatopedagogicznej Relacyjnej Terapii Zastępczej.

Bibliografia

- Belanti J., Perera M., Jagadheesan K.: *Phenomenology of Near-Death Experiences: A Cross-Cultural Perspective*. „Transcultural Psychiatria” 2008, vol. 15 (1).
- Binnebesel J.: *Ból i cierpienie w kontekście wychowania, czyli elementy tanatopedagogiki*. W: *Ból i cierpienie – ujęcie interdyscyplinarne. Życie godnie do końca*. Red. D. Krzyżanowski, M. Payne, A. Fal. Wrocław: Presscom, 2013.
- Binnebesel J.: *The Experience of Living Through a Death in a School and an Academic Environment*. „Advances in Palliative Medicine” 2012, vol. 11. <http://czasopisma.viamedica.pl/apm/article/view/35092/25515>
- Binnebesel J.: *Kulturowa koncepcja lęku przed śmiercią jako nadzieja dla pedagogiki*. W: *Z problematyki teorii edukacji. Materiały z działalności PTP w Toruniu*. Red. J. Górniewicz. Toruń: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, 1995.
- Binnebesel J.: *Opieka nad dzieckiem z chorobą nowotworową – aspekt pozamedyczny*. Toruń: Wydawnictwo UMK, 2000.
- Binnebesel J.: *Opieka nad dziećmi i młodzieżą z chorobą nowotworową w doświadczeniu pacjentów*. Toruń: UMK, 2003.
- Binnebesel J.: *Pedagogiczno-kulturowe uwarunkowania percepcji śmierci u dzieci i młodzieży*. W: *Pedagogika wobec problemów opieki i resocjalizacji*. Red. S. Badora, R. Stojcka-Zuber. Tarnobrzeg: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. prof. Stanisława Tarnowskiego, 2007.
- Binnebesel J.: *Percepcja lęku przed śmiercią w kontekście Tanatopedagogicznej Relacyjnej Terapii Zastępczej – analiza porównawcza wyników badań z Czech, Polski, Ukrainy, Włoch*. „Rocznik Andragogiczny” 2017, nr 24. DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/RA.2017.17>
- Binnebesel J.: *The Problem of Communicating with a Child in the Context of Death and Dying*. In: *Sociální pedagogika v souvislostech globální krize*. Eds. M. Bargel, E. Jarosz, M. Jůzl. 2., dopl. vyd. Brno: Institut mezioborových studií, 2011.
- Binnebesel J.: *Tanatopedagogika w doświadczeniu wielowymiarowości człowieka i śmierci*. Toruń: Adam Marszałek, 2013.
- Binnebesel J. et al.: *Parlare di cose serie con i bambini a casa e a scuola. La sofferenza e la fine della vita*. Roma: LAS – Libreria Ateneo Salesiano, 2011.
- Bryan C.: *Handbook of Death and Dying*. London: Saga Publication, 2003.
- Cozzolino P., Bleckie L.: *Self-Related Consequences of Death Fear and Death Denial*. „Death Studies” 2014, vol. 38 (6). DOI: 10.1080/07481187.2013.780110.

- Kępiński A.: *Lęk*. Warszawa: Wydawnictwo Literackie: 2012.
- Kierkegaard S.: *Pojęcie lęku*. Przeł., wstępem i przypisami opatrzył A. Szwed. Kęty: Wydawnictwo Antyk, 2000.
- Kominkiewicz F.B.: *Heideggerian Existentialism and Social Work Practice with Death and Survivor Bereavement*. „The Social Science Journal” 2006, vol. 43.
- Krzyżanowski D., Chylicka A., Fal A.: *Ocena komfortu i stanu psychicznego osób objętych opieką paliatywną z ciężkimi zaburzeniami poznawczymi*. „Onkologia Polska” 2008, vol. 11 (4).
- Kübler-Ross E.: *Dzieci i śmierć. Jak dzieci i ich rodzice radzą sobie ze śmiercią*. Tłum. M. Gajdzińska. Poznań: Media Rodzina, 2007.
- Kübler-Ross E.: *Pytania i odpowiedzi na temat śmierci i umierania. Odpowiedzi na najczęściej zadawane pytania dotyczące śmierci*. Przekł. K. Sobiepanek-Szczęsna. Poznań: MT Biznes, 2010.
- Kübler-Ross E.: *Rozmowy o śmierci i umieraniu*. Przeł. I. Doleżal-Nowicka. Poznań: Media Rodzina: 1998.
- Kübler-Ross E.: *Śmierć. Ostatni etap rozwoju*. Red. E. Kübler-Ross. Przekł. K. Sobiepanek-Szczęsna. Warszawa: MT Biznes, 2008.
- Kübler-Ross E.: *Życiodajna śmierć. O życiu, śmierci i życiu po śmierci*. Przeł. E. Stahre-Godycka. Poznań: Księgarnia św. Wojciecha: 1996.
- Kübler-Ross E., Kessler D.: *Lekcje życia. Specjaliści od śmierci i umierania zdradzają tajemnice życia*. Tłum. K. Puławski. Poznań: Media Rodzina, 2014.
- Makselon J.: *Lęk wobec śmierci*. Kraków: Polskie Towarzystwo Teologiczne, 1988.
- Nowicka A.: *Crisis Situations in the Course of Alzheimer’s Disease as a Source of Suffering for Patients and Their Carers*. In: *Experiencing a Suffering*. Eds. J. Binnebesel et al. Vol. 2. Roma-Lodz: Libreria Ateneo Salesiano-Roma-WSEZiNS-Łódź, 2012.
- Palgi P., Abramovitch H.: *Death: A Cross-Cultural Perspective*. „Annual Review of Anthropology” 1984, vol. 13.
- Tillich P.: *Męstwo bycia*. Paris: Editions du Dialogue, 1983.
- Tillich P.: *Prawda jest w głębi*. Pisma z filozofii religii. Tłum. J. Zychowicz. Przedmowa K. Mech. Wrocław-Oleśnica: Signum, 1996.
- Tillich P.: *Pytanie o Nieuwarunkowane*. Pisma z filozofii religii. Tłum. J. Zychowicz. Przedmowa K. Mech. Kraków: Znak, 1994.

Józef Binnebesel, Zbigniew Formella

**The Fear of Death Perception
in the Context
of the Thanatopedagogical Relational Replacement Therapy
Research Outcomes from Italy**

Summary: The paper includes an initial analysis of qualitative research, conducted in Italy in the years 2009–2014. It is a part of the author's research programme, whose final outcomes will be published shortly. The subject of the study is the perception of fear of death in the context of Thanatopedagogical Relational Replacement Therapy. The present results of the research on the Italian population will be confronted with findings of the research in the Czech Republic, Ukraine and Poland. Preliminary analysis of the results shows that in some research areas, the Italian population differs significantly from the others.

Key words: thanatopedagogy, thanatopsychology, fear, anxiety, fear of death, psychotherapy, Paul Tillich, Elisabeth Kübler-Ross

Józef Binnebesel, Zbigniew Formella

**Die Wahrnehmung der Todesangst
im Zusammenhang
mit thanatopädagogischer Relationsersatztherapie
Die in Italien durchgeführten Forschungen**

Zusammenfassung: Der Beitrag behandelt die Rohanalyse von den in dem Zeitraum 2009-2014 in Italien durchgeführten qualitativen Forschungen, die einen Teil des eigenen Forschungsprogramms der Verfasser darstellen. Im Mittelpunkt der Erörterung steht die Wahrnehmung der Todesangst in Bezug auf thanatopädagogische Relationsersatztherapie. Die Verfasser analysieren die Ergebnisse der Untersuchung von italienischer Population, um sie dann mit den Ergebnissen der an tschechischer, ukrainischer und polnischer Forschungspopulation durchgeführten Untersuchungen zu vergleichen. Die Rohanalyse beweist, dass die italienische Population auf einigen Forschungsebenen von der in Tschechien, Polen und in der Ukraine lebender Population deutlich abweicht.

Schlüsselwörter: Thanatopädagogik, Angst, Furcht, Todesangst, Therapie, Paul Tillich, Elisabeth Kübler-Ross



Joanna Bulska

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Współczesny człowiek wobec zdrowotnych i społecznych zagrożeń wynikających z uzależnień od czynności

Zdrowie jest ważnym elementem zdolności człowieka do funkcjonowania w życiu codziennym. Jest wartością, dzięki której możemy się rozwijać i realizować własne aspiracje i potrzeby, kształtować i zmieniać środowisko, jest środkiem codziennego życia i zasobem dla społeczeństwa¹ oraz jednym z podstawowych praw każdej istoty ludzkiej². Współczesny człowiek narażony jest na psychospołeczne komplikacje własnego zdrowia. Często nie zdaje sobie sprawy z pewnych własnych zachowań czy też działań wkomponowanych w życie codzienne, które w niektórych przypadkach może przyjmować formy patologiczne.

Inne niż dawniej, przyspieszone tempo życia, poszukiwanie szybkiej przyjemności połączonej z otrzymaniem nagrody, rozluźnienie zasad funkcjonowania oraz trudności w kontrolowaniu własnych zachowań zapewne przyczyniły się do tego, że coraz więcej naszych zachowań przybiera charakter nałogowy, a tym samym chorobowy. Osoby z deficytami niektórych umiejętności życiowych stają się ofiarami uzależnień i pozornego rozwiązywania własnych problemów. Skłonności takich

¹ E.J. Frątczakowie: *Edukacja zdrowotna dzieci przedszkolnych*. Toruń: Wydawnictwo TURPRESS, 1996, s. 10.

² *Zdrowie 21. Zdrowie dla wszystkich w XXI wieku. Podstawowe założenia polityki zdrowia dla wszystkich w Regionie Europejskim WHO*. Światowa Deklaracja Zdrowia przyjęta na XXXI Światowym Zgromadzeniu Zdrowia w maju 1998. Tłum. i oprac. J. Karski, A. Koronkiewicz. Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych. www.parpa.pl/index.php/alkohol-w-europie/zdrowie-21-zdrowie-dla-wszystkich-who [14.12.2017].

osób do podejmowania, a w konsekwencji uzależniania się od wykonywania danej czynności wynikają z wielu czynników zarówno środowiskowych, jak i indywidualnych związanych z osobowością człowieka i jego siłą woli.

Uzależnienie od czynności – specyfika problemu

Niekontrolowane wykonywanie pewnych czynności, w których przedmiotem zaabsorbowania są na przykład zakupy, opalanie się, uprawianie sportu, gra w gry hazardowe, praca, korzystanie z komputera czy Internetu lub telefonu komórkowego, prowadzi do szeregu zachowań, które stanowią przejaw patologii ze względu na intensywność ich podejmowania i negatywne konsekwencje, jakie ponosi jednostka i jej otoczenie.

Uzależnienia³ od czynności charakteryzują się brakiem kontroli i przymusem; na ich określenie stosuje się często nazwy „zachowania kompulsywne” lub „nałogowe”, a także używa się pojęcia z sufiksem „-holizm” (na przykład zakupoholizm). Można mówić o uzależnieniu psychicznym (niesubstancjonalnym behawioralnym) o patologicznym charakterze, o czym świadczy duże zapotrzebowanie na wykonywanie określonych czynności, ich powtarzalność, siła, utrata kontroli oraz ekstremalność⁴.

Chęć radzenia sobie z problemami dnia codziennego często jest przyczyną powstawania uzależnień. Każdy sposób radzenia sobie z problemami wydaje się skuteczny, jeżeli sprawia przyjemność (przynajmniej w początkowej fazie). Uzależnić się zatem można od wszystkiego. Jednak wyzwolić się od uzależnienia już nie jest tak łatwo. W Polsce działania profilaktyczne w zakresie zapobiegania uzależnieniom podejmowane są na poziomie lokalnym, a dużych kampanii informacyjnych jest wciąż za mało⁵. Każda debata nad tym problemem wydaje

³ Według WHO (Światowa Organizacja Zdrowia), uzależnienie to psychiczny i fizyczny stan wynikający z interakcji między żywym organizmem a substancją chemiczną, charakteryzujący się zmianami zachowania i innymi reakcjami, do których należy konieczność przyjmowania danej substancji w sposób ciągły bądź okresowy w celu doświadczenia jej wpływu na psychikę lub by uniknąć przykrych objawów towarzyszących brakowi tej substancji. Por. K. Kiełtyka: *Tanoreksja – nowe zagrożenie zdrowotne*. „Dermatologia Estetyczna” 2008, nr 3, s. 174–182.

⁴ Z. Juczyński: *Dylematy i kontrowersje dotyczące uzależnień*. W: *Zdrowie i choroba. Problemy teorii, diagnozy i praktyki*. Red. J. Brzeziński, L. Cierpiąłkowska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2008, s. 190–212.

⁵ I. Niewiadomska, M. Brzezińska, B. Lelonek: *Hazard*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2005, s. 187–191.

się zasadna, a wręcz konieczna, ponieważ praca nad własnym stylem życia „nie jest dla dzisiejszego człowieka zadaniem jednorazowym”⁶. Styl życia uzależniony jest od „środowiska, społeczności oraz jej norm, a także norm kulturowych, sytuacji ekonomicznej człowieka, polityki społeczno-zdrowotnej państwa, osobistych przekonań, wiedzy, wartości i świadomości człowieka, dotyczącej użyteczności zdrowia”⁷ oraz szeroko pojętej edukacji zdrowotnej, która może kształcić umiejętności życiowe, aby zdrowie własne i innych wzmocnić.

Przegląd wybranych uzależnień od czynności

Obecnie poważne zagrożenie w kwestii powstawania **natręctwa (przymusu) kupowania**, określanego mianem **zakupoholizmu**⁸, stanowią media. Reklama przestaje tylko informować klienta, zaczyna wzbudzać sztuczne potrzeby nieplanowanych zakupów. W reklamie i handlu w celu skłonienia konsumenta do nabycia artykułów, których nie planował wcześniej kupić, stosuje się tzw. merchandising⁹, który polega na celowym manipulowaniu przestrzenią sklepu w celu nakłonienia potencjalnych nabywców do dokonania nieplanowanych zakupów. Techniki merchandisingu służą do budowania w świadomości klienta pozytywnego wizerunku artykułu opartego na skojarzeniach między markami lub symbolami produktów a na przykład postaciami z filmów czy kreskówek dla najmłodszych¹⁰. W walce o nowych klientów światowe koncerny starają się wpływać również na dzieci, które pośrednio oddziałują na decyzje o zakupach konsumenta – osoby dorosłej. Nie-

⁶ A. Płotka: *Zdrowy styl życia psychicznego*. Lublin: „NeuroCentrum”, 2003, s. 98.

⁷ B. Zawaadzka: *Aspekty zdrowotne stylu życia młodzieży w Polsce*. W: *Zdrowie i sport w edukacji globalnej*. Red. Z. Żukowska, R. Żukowski. Warszawa: Wydawnictwo AWF im. J. Piłsudskiego. Katedra Nauk Humanistycznych, 2002, s. 205.

⁸ Zakupoholizm – zamiennie określanym jest jako kupowanie kompulsywne, impulsywne, kupowanie nadmierne, kupowanie dysfunkcyjne, shopoholizm, kupnoholizm, zakupomania czy uzależnienie od kupowania. Jednak najczęściej używa się określenia „kupowanie kompulsywne” lub „zakupoholizm”. Por. N. Ogńska-Bulik: *Uzależnienie od czynności: mit czy rzeczywistość?* Warszawa: Wydawnictwo Difin, 2010, s. 117.

⁹ Merchandising pochodzi od słowa *merchandise* i oznacza artykuły przeznaczone do sprzedaży, jest pewnego rodzaju stosowaną w handlu techniką. Por. M.Z. Stepulak: *Zespół zakupów nieplanowanych*. „Remedium” 2010, grudzień, s. 22.

¹⁰ Ibidem, s. 22–23.

pokojącym zjawiskiem pojawiającym się we współczesnych mediach jest pokazywanie dzieci podejmujących tzw. zabawę w dorosłego; cel tego zabiegu stanowi kształtowanie postaw konsumpcyjnych u coraz młodszych dzieci. W specjalnie przygotowanych programach telewizyjnych typu: „Od przedszkola do Opola”, „Duże dzieci” czy „Mam talent”, lansuje się obraz dziecka bezkrytycznie naśladowającego osoby dorosłe. W konsekwencji „przestaje liczyć się kreatywność, antywartością staje się dziecięcość, a sukces kojarzony jest z wiernym naśladowaniem dorosłych”¹¹. Reklama staje się pewnego rodzaju czynnikiem przyspieszającym bądź też wymuszającym niekontrolowane zachowania konsumenckie. Warto podkreślić, że dodatkowym ułatwieniem w dokonywaniu zakupów są możliwości, jakie daje Internet¹². Nie ulega wątpliwości, że odpowiednie oddziaływanie środków społecznego przekazu połączone z edukacją może przyczynić się do zmiany postaw konsumenckich, a jest to szczególnie istotne z uwagi na stale postępujący wzrost wpływu mediów na styl życia i zachowania konsumentów.

Media, szczególnie telewizja, kreując i wzmacniając wartości materialistyczne, a w konsekwencji postawy konsumpcyjne poprzez podkreślanie wartości przedmiotów i kupowania, przyczyniają się do wzrostu ryzyka uzależnienia. Również zmiany cywilizacyjne wiążą się z większą dostępnością różnych towarów. Dla niektórych ludzi kupowanie nowych rzeczy staje się nałogiem oraz wyznacznikiem statusu społeczno-ekonomicznego, ma wpływ na akceptację społeczną. Skłonność do nadmiernego kupowania może wynikać z presji grupy społecznej, wcześniejszego ubóstwa, postawy wobec pieniędzy, naśladowania zachowań rodziców, z doświadczanej w dzieciństwie przemocy psychicznej oraz uwarunkowań genetycznych¹³.

Zakupoholik zachowuje się podobnie jak narkoman, alkoholik, hazardzista czy seksoholik. U podstaw uzależnienia znajduje się niepohamowana, bardzo silna potrzeba wykonania konkretnej czynności. Dla zakupoholika kupowanie jest koniecznością i chociaż zdaje on sobie sprawę z tego, że źle postępuje, nie może uwolnić się od pewnego toku postępowania¹⁴. Zakupy dla osoby od nich uzależnionej są pewnego rodzaju medykamentem na przygnębienie, alienację czy złe samopoczucie, ale dają tylko tymczasową ulgę w momencie kupowania, po czym znów pojawiają się przykre uczucia.

¹¹ Ibidem, s. 22.

¹² Internet – wielka sieć łącząca sieci komputerowe na całym świecie. Jest to „sieć sieci”. Por. T. B i e n i a s: *Internet*. Kraków: Wydawnictwo Znak, 1998, s. 13.

¹³ N. O g i ń s k a - B u l i k: *Uzależnienie od czynności...*, s. 124–129.

¹⁴ Ibidem, s. 120.

Problemem, który dotyka młode kobiety, a czasami również młodych mężczyzn, najczęściej tych, którzy korzystają z siłowni, przyjmują anaboliki bądź inne środki dopingujące, jest uzależnienie od opalania, określane jako **tanoreksja**. Tanoreksję często porównuje się z anoreksją, ponieważ tak jak niewiarygodnie szczupła, wręcz chuda anorektyczka jest przekonana, że jest zbyt gruba, tak przesadnie opalona tanorektyczka sądzi, że jest zbyt blada i w związku z tym mało atrakcyjna. Ciągła potrzeba bycia opalonym sprawia, że tanokretycy bezustannie poszukują okazji do opalania się. W lecie zażywają kąpeli słonecznych na dworze, a w zimie korzystają z solarium¹⁵. Opalona skóra wydaje się im piękna i zdrowa. Tanoreksja prowadzi jednak do wysuszenia i nieodwracalnych zniszczeń naskórka, co z kolei może być przyczyną zmian nowotworowych. Według danych Głównego Urzędu Statystycznego, w Polsce systematycznie wzrasta liczba zachorowań na choroby nowotworowe. W 2000 roku zanotowano ponad 114 tys. nowych zachorowań, w 2005 ponad 124 tys., a w 2007 roku już ponad 127 tys. nowych zachorowań¹⁶. Podobnie jak przy innych uzależnieniach, w tanoreksji schemat powtarzających się określonych zachowań jest podobny. Czerpanie przyjemności z korzystania ze słońca połączone z myśleniem o własnym wyglądzie stopniowo przechodzi w obsesję opalania się.

Tanoreksja może być traktowana jako objaw dysmorfofobii (BDD), będącej „zaburzeniem psychicznym, specyficzną odmianą zaburzenia hipochondrycznego, które charakteryzuje się subiektywnym wrażliwym zaburzeniem poczucia estetyki własnego ciała, mimo braku widocznych defektów w wyglądzie”¹⁷. Próbując zredukować wyobrażony defekt, osoby wykazują zachowania obsesyjno-kompulsywne. Osoby z objawami tego zaburzenia mają natrętne myśli i podejmują określone czynności, a powstrzymywanie się przed ich wykonaniem doprowadza do napięcia emocjonalnego. Wyimaginowane przekonanie o deformacji własnego ciała i niechęć do niego oraz swojego wyglądu w niektórych przypadkach doprowadza człowieka do samobójstwa. Osoby chore na BDD mają niską samoocenę wynikającą z postrzegania własnego ciała jako nieatrakcyjnego oraz często towarzyszy im lęk i niepokój.

Oczywiście opalanie się ma też pozytywne aspekty. Niewielkie ilości promieniowania UV są korzystne, a nawet niezbędne dla naszego

¹⁵ B.T. Woronowicz: *Uzależnienia. Geneza, terapia, powrót do zdrowia*. Poznań-Warszawa: Media Rodzina-Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia, 2009, s. 524.

¹⁶ *Mały rocznik statystyczny Polski 2010*. Główny Urząd Statystyczny. 19.07.2010 r. http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_oz_maly_rocznik_statystyczny_2010.pdf

¹⁷ P. Kozera: *Uzależnieni opaleni*. „Charaktery” 2008, lipiec, s. 72.

zdrowia. Wśród korzystnych skutków działania promieniowania UV na organizm człowieka należy wymienić syntezę witaminy D3, która jest potrzebna z kolei do przyswajania wapnia i fosforu, wzrost odporności organizmu, obniżenie ilości cholesterolu, prowadzenie do szybszego gojenia się ran, ustępowania infekcji i niektórych chorób skóry (w tym łuszczycy czy egzemy), a także do leczenia żółtaczki u noworodków¹⁸. Nie zmienia to jednak faktu, że nadużywanie sztucznych i naturalnych kąpiei słonecznych jest niebezpiecznym nałogiem. Osoby, które lubią słońce i jego promieniowanie ultrafioletowe stymulujące wydzielanie się w mózgu endorfin zwanych hormonem szczęścia, ponad wszystko cenią sobie jednak uczucie zadowolenia i przyjemności doświadczane podczas opalania.

Przykładem chorobliwej dbałości o swój wygląd jest **bigoreksja**, nazywana również odwrotną anoreksją, dysmorfią mięśniową lub kompleksem Adonisa. Bigoreksja dotyczy głównie młodych mężczyzn, którzy obsesyjnie dbają o swoje ciało, a mimo iż często przekraczają granice otyłości, czują się słabi i w pełni wadliwi¹⁹. To choroba, do której głównych symptomów można zaliczyć obsesyjne zaabsorbowanie wyglądem zewnętrznym, szczególnie muskulaturą, wagą ciała, oraz żywienie według ustalonych diet, w tym stosowanie odżywek mających wspomóc rozwój tkanki mięśniowej²⁰. Zatem rozkład dnia bigorektyków podporządkowany jest długim i intensywnym ćwiczeniom fizycznym, często na siłowni, oraz diecie (proteinowej i węglowodanowej), stosowaniu suplementacji, w tym odżywek białkowych, węglowodanowych, kreatyny i HMB, a także przyjmowaniu sterydów anabolicznych w postaci testosteronu, który zwiększa nie tylko muskularność, lecz także agresywność²¹.

Sposób funkcjonowania osób z bigoreksją charakteryzują trzy komponenty. Pierwszy z nich to komponent percepcyjny; określa on nieadekwatny, nierealistyczny obraz ciała, postrzeganie go jako zbyt chudego, podczas gdy jest odwrotnie (często jest ono zbyt umięśnione). Drugi komponent – afektywny – to ciągłe zmiany nastrojów, łączone z niemożnością trenowania, brakiem odżywek w sklepie itp. Komponent

¹⁸ Centralny Instytut Ochrony Pracy – Państwowy Instytut Badawczy: *Ocena narażenia na promieniowanie nadfioletowe z zastosowaniem indywidualnych fotochromowych dozymetrów*. Warszawa, grudzień 2009 r.

¹⁹ K. Schier: *Piękne brzydactwo. Psychologiczna problematyka obrazu ciała i jego zaburzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2009.

²⁰ D. Mroczkowska: *Ciało w centrum*. W: *Ciało w kulturze i nauce*. Red. B. Ziółkowska, A. Cwijdzińska, M. Chołody. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2009.

²¹ A. Brytek-Matera: *Obraz ciała – obraz siebie. Wizerunek własnego ciała w ujęciu psychospołecznym*. Warszawa: Wydawnictwo Difin, 2008.

behawioralny funkcjonowania bigorektyków wiąże się z unikaniem chodzenia na basen lub plażę spowodowanym obawą przed negatywną oceną ciała przez innych, przyjmowaniem środków anabolicznych, stosowaniem diety oraz nadmiernymi ćwiczeniami kulturystycznymi²². Silna muskulatura to jeden z podstawowych wyznaczników ideału współczesnego mężczyzny, chociaż umięśnione ciało kojarzy się z brakiem wartości intelektualnych, prymitywizmem, a także brakiem wrażliwości i zachowaniami przemocowymi. W kulturystyce rozbudowane ciało jednoznacznie odzwierciedla ideał prawdziwego mężczyzny. Symbolizuje autorytet, władzę, kontrolę i siłę, a praktyki związane z ciałem dostarczają kulturyście źródeł pozytywnego stosunku do samego siebie, władzy społecznej oraz uwielbienia kobiet²³. Korzyści zdrowotne płynące z ćwiczeń fizycznych są niepodważalne. Jednak jeżeli dbanie o ciało zajmuje w życiu człowieka centralne miejsce i wpływa niekorzystnie na funkcjonowanie w pracy i życiu rodzinnym oraz kontakty towarzyskie, jak każde inne uzależnienie ma wiele negatywnych skutków zdrowotnych i społecznych.

Innym „ryzykownym przedsięwzięciem, którego wynik zależy wyłącznie od przypadku”²⁴, jest granie nałogowe, **hazard**. Chociaż uzależnienie od hazardu nie jest zjawiskiem nowym, to jednak w ostatnich latach coraz gwałtowniej wzrasta liczba uzależnionych, szczególnie duży jest odsetek w tej grupie uzależnionych od różnego rodzaju gier ludzi młodych. Istnieją różne klasyfikacje hazardu. Można wyróżnić hazard rekreacyjny, który jest formą spędzania czasu wolnego o charakterze rozrywki; następnie hazard problemowy, w którym pojawiają się pierwsze negatywne konsekwencje grania; oraz hazard patologiczny, przybierający postać uzależnienia wraz ze wszelkimi jego konsekwencjami²⁵.

Należy pamiętać i uwzględnić przy diagnozie, że osoba uzależniona od hazardu może przejawiać również inne uzależnienia – tj. nadużywać alkoholu, tytoniu, marihuany, kokainy, środków pobudzających, w tym kofeiny, i/lub być od tych środków uzależniona²⁶.

²² K. Schier: *Piękne brzydactwo...*

²³ Z. Melosik: *Tożsamość, ciało i władza*. Poznań-Toruń: Wydawnictwo Edytor, 1996, s. 236–244.

²⁴ *Słownik wyrazów obcych*. Red. J. Tokarski. Warszawa: Wydawnictwo PWN, 1980, s. 269.

²⁵ B.T. Woronowicz: *Uzależnienia...*, s. 468.

²⁶ V. Skrzypulec-Plinta et al.: *Wolni od uzależnień behawioralnych. Raport pokonferencyjny*. Opole: Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej, 2012, s. 25.

Bohdan T. Woronowicz, wyjaśniając mechanizmy uzależnienia od hazardu, stwierdza, iż „siłą napędową patologicznego hazardu jest potrzeba przeżywania silnego napięcia, jakie pojawia się podczas gry. Wygrana zwiększa poczucie mocy i popycha do dalszej gry. Przegrana powoduje spadek szacunku do siebie i zmniejszenie poczucia kontroli oraz niejednokrotnie żądę odzyskania straty, a to z kolei stymuluje do poszukiwania komfortu psychicznego w kolejnych grach”²⁷. Czas trwania przebiegu choroby hazardowej jest zróżnicowany, ale charakterystyczne są jej fazy.

Powody choroby hazardowej nie są jednoznaczne. Wiadomo jednak, że skłonności do uczestnictwa w grze związane są z czynnikami biologicznymi, psychologicznymi oraz środowiskowymi²⁸.

W Polsce pacjentów z rozpoznaniem patologicznego hazardu leczy się podobnie jak uzależnionych od substancji psychoaktywnych. Zalecana jest terapia ambulatoryjna, jeśli środowisko jest wspierające, sytuacja mieszkaniowa stabilna, pacjent ma pracę lub jest w stanie ją pozyskać, jest zdolny do aktywnej współpracy i dotrzymania planu terapii w poradni, chce i jest w stanie dotrzymać abstynencji w trakcie leczenia ambulatoryjnego. Jeśli warunki te nie są spełnione, wówczas należy wziąć pod uwagę terapię w warunkach stacjonarnych²⁹.

Coraz bardziej rozpowszechnionym problemem kliniczno-społecznym i badawczym, traktowanym jak znak współczesnych czasów, jest **pracoholizm**, występujący coraz częściej w środowisku pracy. Zmiany polityczno-społeczno-ekonomiczne zachodzące w Polsce w ostatnich latach sprawiają, że tego rodzaju uzależnienie, chociaż znane od dawna, rozpowszechnia się z większą siłą. Granica pomiędzy życiem prywatnym a zawodowym uległa zatarciu. Często w domu wykonywane są czynności zawodowe bez konieczności przebywania w miejscu pracy. Nierzadko to właśnie praca zaspakaja potrzeby i aspiracje jednostki oraz umożliwia jej oderwanie się od problemów dnia codziennego³⁰. Często dzieje się to jednak kosztem pełnienia innych ważnych ról życiowych. Zostaje zachwiana równowaga pomiędzy pracą a życiem osobistym i sferą funkcjonowania społecznego, co doprowadza do zuboże-

²⁷ B.T. Woronowicz: *Uzależnienia...*, s. 466.

²⁸ M. Sieczkowska: *Wybrane problemy i etapy zdrowienia w terapii hazardzistów*. „Świat Problemów” 2004, nr 3, s. 26–29.

²⁹ V. Skrzypulec-Plinta et al.: *Wolni od uzależnień behawioralnych...*, s. 27.

³⁰ A. Smolbik-Jęczmień: *Zjawiska patologiczne w kształtowaniu kariery zawodowej pracownika*. W: *Dysfunkcje i patologie w sferze zarządzania zasobami ludzkimi*. Red. Z. Janowska. T. 2. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2008, s. 138.

nia relacji z rodziną, osłabia funkcjonowanie w kręgach towarzyskich, powoduje rezygnację z pasji i własnych zainteresowań³¹. Wykonywanie pracy staje się wymówką, stanowi wygodne usprawiedliwienie braku czasu dla najbliższych lub na realizację pozazawodowych zainteresowań³². Uzależnienie od pracy ma „charakter chroniczny, jest stałą, powtarzającą się formą zachowań. Pracoholików chronicznych cechuje patologia zachowań, która przejawia się w przymusie nieustannego zaangażowania w pracę lub inną aktywność o charakterze pracy”³³. Istota pracoholizmu jest ujmowana różnie, w zależności od przyjętych przez badacza ogólnych założeń. Należy podkreślić, iż pracoholizm jest zjawiskiem wielowymiarowym³⁴.

Uzależnienie od pracy na ogół kojarzy się z wysoko prestiżowymi zawodami, jak zawód lekarza lub adwokata, czy z określonymi pozycjami zawodowymi, tj. stanowiskami dyrektora lub kierownika. Jednak pracoholizm nie zależy od zajmowanego stanowiska w pracy i może dotyczyć zarówno wysoko postawionego w hierarchii menedżera, jak i pracownika wykonawczego³⁵. Z badań Lucyny Golińskiej wynika, iż wysokie zaangażowanie pracą najczęściej dotyczy ludzi młodych, zaczynających swoją karierę zawodową (osób poniżej 30. roku życia) bądź pracowników w wieku 41–50 lat³⁶. Warto pamiętać, że pracoholizm jest niełatwy do wyleczenia, szanse wyzdrowienia zależą od stopnia uzależnienia. Ponadto otoczenie nie ma wpływu na zmianę postępowania chorego, jest bezsilne. Pracoholik zaczyna szukać pomocy dopiero wtedy, gdy jego sytuacja jest patowa, czyli wówczas gdy traci już rodzinę, przyjaciół lub zaczyna chorować somatycznie. Istotna jest świadomość zagrożenia uzależnieniem od pracy w sytuacji, kiedy jednostka może się jeszcze wycofać i przewidzieć skutki własnego postępowania.

Telefonia komórkowa wyzwoiliła nowe zachowania oraz sposoby wzajemnego komunikowania się. Korzystanie z telefonu komórko-

³¹ S. Waszcza k: *Pracoholizm jako naruszenie równowagi między pracą zawodową a życiem osobistym*. W: *Człowiek – praca – organizacja. Wymiary socjologiczne, psychologiczne i zarządcze*. Red. F. Byłok, A. Czarnicka, A. Słocińska. Częstochowa: Wydawnictwo Politechniki Częstochowskiej, 2010, s. 180.

³² P. Jurek: *Pracoholizm czy zaangażowanie?* „Personel i Zarządzanie” 2012, nr 4, s. 55.

³³ K. Wojdyło: *Pracoholizm perspektywa poznawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Difin, 2010, s. 27.

³⁴ B. Dudek, W. Szymczak: *Psychologiczne, społeczne i zdrowotne skutki pracoholizmu*. W: *Społeczne, psychologiczne i zdrowotne skutki pracoholizmu*. Red. B. Dudek. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2011, s. 9.

³⁵ P. Jurek: *Pracoholizm czy zaangażowanie?...*, s. 57.

³⁶ L. Golińska: *Pracoholizm – uzależnienie czy pasja*. Warszawa: Wydawnictwo Difin, 2008, s. 12.

wego jest przyjemne, atrakcyjne oraz dostępne, a to wpływa na życie społeczne. Narodziła się nowa forma uzależnienia – **uzależnienie od telefonu komórkowego**. Już od kilku lat lekarze i specjaliści zajmujący się problematyką uzależnień ostrzegają przed wpływem korzystania z telefonu komórkowego na życie człowieka.

Telefon komórkowy wpływa szczególnie niekorzystnie na układ nerwowy. Badania dowodzą, iż promieniowanie elektromagnetyczne emitowane przez telefon komórkowy powoduje zmiany lokalnego przepływu krwi w mózgu. Dłuższe rozmowy przez telefon mogą sprzyjać rozwojowi nowotworów mózgu typu gęślak lub oponiak. Lennart Hardell – szwedzki onkolog i epidemiolog – stwierdził, iż „osoby, które rozpoczęły korzystanie z telefonu komórkowego przed 20. rokiem życia, są pięciokrotnie częściej narażone na rozwój gęślaka, a także na rozwój nowotworu nerwu przedsionkowo-ślimakowego”³⁷. Pomimo jednoznacznych doniesień z badań nadal dyskutuje się nad wpływem długości i częstotliwości rozmów telefonicznych na organizm człowieka.

Korzystanie z telefonu komórkowego sprawia przyjemność i jest niezwykle atrakcyjne. Telefon jest nieodłącznym elementem życia codziennego niektórych osób. Staje się zagrożeniem dla zdrowia fizycznego i psychicznego człowieka, wpływa na życie społeczne. Pojawia się więc nowe uzależnienie: uzależnienie od korzystania z telefonu komórkowego.

Nadużywanie telefonu komórkowego ma niekorzystny wpływ również na psychikę człowieka. Od kilku lat lekarze i naukowcy potwierdzają, iż uzależnienie od smartfona wiąże się z poważnym niepokojem przybierającym formę fobii, którą określa się nomofobią lub **fonoholizmem**³⁸. Uzależnienie od telefonu komórkowego to „specyficzny stan organizmu człowieka oraz zmian w zachowaniu towarzyszącym zawężaniu się wachlarza umiejętności radzenia sobie w życiu wraz z pojawiającym się przymusem korzystania z telefonu komórkowego pomimo negatywnych konsekwencji wcześniejszego ulegania”³⁹.

Fonoholizm to patologia przejawiająca się nadużywaniem telefonu w różnych codziennych czynnościach. Telefonu używa się wówczas nie tylko do komunikowania się, lecz także do wykonywania zdjęć, nagrywania filmów czy słuchania muzyki.

³⁷ B.T. Woronowicz: *Uzależnienia...*, s. 521.

³⁸ S. Kozak: *Patologia fonoholizmu. Przyczyny, skutki i leczenie uzależnienia dzieci i młodzieży od telefonu komórkowego*. Warszawa: Wydawnictwo Difin, 2013, s. 78.

³⁹ S. Kozak: *Patologie komunikowania w Internecie. Zagrożenia i skutki dla dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Difin, 2011, s. 13.

Negatywne konsekwencje uzależnień od czynności a troska o zdrowie - podsumowanie

Uzależnienia od czynności coraz mocniej wpisują się w życie współczesnego człowieka, często przybierają charakter nałogowy, zwrócenie uwagi na ten problem wydaje się więc zasadne. Zaprezentowany przegląd wiedzy służy zasygnalizowaniu potrzeby pogłębiania znajomości zjawiska na gruncie naukowym i praktycznym, ze zwróceniem szczególnej uwagi na daleko idące szkody powodowane przez uzależnienia w różnych sferach funkcjonowania człowieka.

Problem jest poważny, bo negatywne konsekwencje uzależnień dotyczą nie tylko jednostki, lecz także jej najbliższego otoczenia. Utrudniają funkcjonowanie osobie uzależnionej nawet w rodzinie, która zostaje zmuszona do ponoszenia kosztów emocjonalnych czy ekonomicznych i fizycznych nałogu. Szkody społeczne są ogromne. Dlatego też istotne jest, aby podjąć wszechstronne działania o charakterze systemowym. Ważne w tej kwestii jest zdobycie wiedzy na temat nie tylko czynników sprzyjających rozwojowi uzależnień, lecz także mechanizmów warunkujących ich powstawanie i przebieg. Każde uzależnienie w konsekwencji ogranicza wolność człowieka, doprowadza do pogorszenia samopoczucia i zdrowia psychospołecznego. Dążenie do pogłębienia świadomości w tej kwestii wydaje się oczywiste, ale dla wielu decydentów nadal niekonieczne. Żadna kampania w postaci billboardów czy w formie akcji nie zastąpi stałej edukacji skierowanej zarówno do dzieci, jak i osób dorosłych.

Istotne wydaje się zatem dążenie do tego, aby człowiek zrozumiał, że obecnie może sam dokonywać wyborów i podejmować decyzje w sprawie własnego zdrowia. Należy rozwijać i doskonalić umiejętności życiowe, w tym zdolności adaptacyjne, które umożliwiają dokonywanie w zmieniającym się środowisku zmian. Jest to tym bardziej istotne, że sytuacja zdrowotna polskiego społeczeństwa budzi niepokój i wymaga krzewienia działań profilaktycznych i popularyzowania bezpiecznych wzorów zdrowotnych⁴⁰.

Osoba dotknięta problemem uzależnienia od czynności może liczyć na wsparcie jedynie ze strony placówek leczenia tradycyjnych uzależnień, ponieważ nie ma instytucji, które dysponują skutecznymi i specyficznymi metodami profilaktyki i leczenia uzależnień od czynności. W placówkach leczenia uzależnień każdy może odbyć terapię indywi-

⁴⁰ J. Bułska: *Zakończenie*. W: *Zagrożenia zdrowia chorobami cywilizacyjnymi. Pedagogiczne konteksty badawcze*. Red. J. Bułska. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2008, s. 162.

dualną albo grupową i skorzystać z sieci wsparcia w grupach samopomocowych.

Bibliografia

- Bienias T.: *Internet*. Kraków: Wydawnictwo Znak, 1998.
- Brytek-Matera A.: *Obraz ciała - obraz siebie. Wizerunek własnego ciała w ujęciu psychospołecznym*. Warszawa: Wydawnictwo Difin, 2008.
- Centralny Instytut Ochrony Pracy-Państwowy Instytut Badawczy: *Ocena narażenia na promieniowanie nadfioletowe z zastosowaniem indywidualnych fotochromowych dozymetrów*. Warszawa, grudzień 2009 r.
- Dudek B., Szymczak W.: *Psychologiczne, społeczne i zdrowotne skutki pracoholizmu*. W: *Społeczne, psychologiczne i zdrowotne skutki pracoholizmu*. Red. B. Dudek. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2011.
- Frątczakowie F.F.: *Edukacja zdrowotna dzieci przedszkolnych*. Toruń: Wydawnictwo TURPRESS, 1996.
- Golińska L.: *Pracoholizm - uzależnienie czy pasja*. Warszawa: Wydawnictwo Difin, 2008.
- Juczyński Z.: *Dylematy i kontrowersje dotyczące uzależnień*. W: *Zdrowie i choroba. Problemy teorii, diagnozy i praktyki*. Red. J. Brzeziński, L. Cierpiąłkowska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2008.
- Jurek P.: *Pracoholizm czy zaangażowanie?* „Personel i Zarządzanie” 2012, nr 4.
- Kiełtyka K.: *Tanoreksja - nowe zagrożenie zdrowotne*. „Dermatologia Estetyczna” 2008, nr 3.
- Kozak S.: *Patologia fonoholizmu. Przyczyny, skutki i leczenie uzależnienia dzieci i młodzieży od telefonu komórkowego*. Warszawa: Wydawnictwo Difin, 2013.
- Kozak S.: *Patologie komunikowania w Internecie. Zagrożenia i skutki dla dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Difin, 2011.
- Kozera P.: *Uzależnieni opaleni*. „Charaktery” 2008, lipiec.
- Mały rocznik statystyczny Polski 2010*. Główny Urząd Statystyczny. 19.07.2010 r. http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_oz_mały_rocznik_statystyczny_2010.pdf
- Melosik Z.: *Tożsamość, ciało i władza*. Poznań-Toruń: Wydawnictwo Edytor, 1996.
- Mroczkowska D.: *Ciało w centrum*. W: *Ciało w kulturze i nauce*. Red. B. Ziółkowska, A. Cwijdzińska, M. Chołody. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2009.

- Niewiadomska I., Brzezińska M., Lelonek B.: *Hazard*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2005.
- Ogińska-Bulik N.: *Uzależnienie od czynności: mit czy rzeczywistość?* Warszawa: Wydawnictwo Difin, 2010.
- Płotka A.: *Zdrowy styl życia psychicznego*. Lublin: „NeuroCentrum”, 2003.
- Schier K.: *Piękne brzydactwo. Psychologiczna problematyka obrazu ciała i jego zaburzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2009.
- Sieczkowska M.: *Wybrane problemy i etapy zdrowienia w terapii hazardzistów*. „Świat Problemów” 2004, nr 3.
- Skrzypulec-Plinta V. et al.: *Wolni od uzależnień behawioralnych. Raport pokonferencyjny*. Opole: Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej, 2012.
- Słownik wyrazów obcych*. Red. J. Tokarski. Warszawa: Wydawnictwo PWN, 1980.
- Smolbik-Jęczmień A.: *Zjawiska patologiczne w kształtowaniu kariery zawodowej pracownika*. W: *Dysfunkcje i patologie w sferze zarządzania zasobami ludzkimi*. Red. Z. Janowska. T. 2. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2008.
- Stepulak M.Z.: *Zespół zakupów nieplanowanych*. „Remedium” 2010, grudzień.
- Waszczak S.: *Pracoholizm jako naruszenie równowagi między pracą zawodową a życiem osobistym*. W: *Człowiek – praca – organizacja. Wymiary socjologiczne, psychologiczne i zarządcze*. Red. F. Byłok, A. Czarnicka, A. Słocińska. Częstochowa: Wydawnictwo Politechniki Częstochowskiej, 2010.
- Wojdyło K.: *Pracoholizm perspektywa poznawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Difin, 2010.
- Woronowicz B.T.: *Uzależnienia. Geneza, terapia, powrót do zdrowia*. Poznań-Warszawa: Media Rodzina-Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia, 2009.
- Zagrożenia zdrowia chorobami cywilizacyjnymi. Pedagogiczne konteksty badawcze*. Red. J. Bulska. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2008.
- Zawadzka B.: *Aspekty zdrowotne stylu życia młodzieży w Polsce*. W: *Zdrowie i sport w edukacji globalnej*. Red. Z. Żukowska, R. Żukowski. Warszawa: Wydawnictwo AWF im. J. Piłsudskiego. Katedra Nauk Humanistycznych, 2002.
- Zdrowie 21. Zdrowie dla wszystkich w XXI wieku. Podstawowe założenia polityki zdrowia dla wszystkich w Regionie Europejskim WHO. Światowa Deklaracja Zdrowia przyjęta na XXXI Światowym Zgromadzeniu Zdrowia w maju 1998*. Tłum. i oprac. J. Karski, A. Koronkiewicz. Państwowa Agencja Rozwiązywania Proble-

mów Alkoholowych. www.parpa.pl/index.php/alkohol-w-europie/zdrowie-21-zdrowie-dla-wszystkich-who [14.12.2017].

Joanna Bulska

Modern Human in the Face of Health-Related and Social Threats Stemming from Activity Addictions

Summary: Modern human is vulnerable to various psychosocial health-affecting problems. Often one does not realize his or her own behaviours or activities integrated into one's daily life that in some cases can take pathological forms. Increasingly, and with renewed strength, emerge the activity addictions characterized by a lack of control and compulsion. We become addicted to shopping, tanning, exercise, gambling, work, computer or mobile phone. An addiction, consequently, restricts the freedom of the individual, leading to the deterioration of health and psychosocial well-being. It seems, therefore, necessary, to implement comprehensive measures based on comprehensive approach to the problems in question.

Key words: health, activity addiction, compulsive buying disorder, anorexia, gambling, workaholism, smartphone addiction, life skills

Joanna Bulska

Der Mensch von heute angesichts der gesundheitlichen und sozialen Bedrohungen wegen der Abhängigkeit von Tätigkeiten

Zusammenfassung: Der Mensch von heute ist den psychosozialen Problemen mit seiner Gesundheit ausgesetzt. Er ist sich oft nicht im Klaren über die in sein tägliches Leben hineingewachsenen Tätigkeiten und über seine tägliche Verhaltensweise, die in manchen Fällen auch pathologische Formen annehmen können. Es kommt immer häufiger vor, dass wegen des Überwachungsmanagements oder auch unter Zwang das Risiko der Abhängigkeit von den Tätigkeiten erscheint. Man macht sich abhängig von: Einkäufen, Sonnenbräune, körperlichem Training, Glücksspielen, Arbeit, Computer oder Handy. Solche Sucht beschränkt die Freiheit des Menschen und führt im Resultat zur Verschlechterung seiner Verfassung und psychosozialer Gesundheit. Es scheint also notwendig zu sein, vielseitige systemhafte Maßnahmen zu ergreifen, um den Suchtfällen erfolgreich entgegenzuwirken.

Schlüsselwörter: Gesundheit, Abhängigkeit von Tätigkeiten, Einkaufsucht, Magersucht, Glücksspiele, Arbeitssucht, Phonosucht, Lebensfähigkeiten



Iwona Malorny

University of Silesia in Katowice

The Notion of Addiction in the Local Environment Diagnosis and Prevention

In the modern world people are vulnerable to numerous addictions. Dependence does not necessarily mean an addiction to some chemical substance, for example, nicotine, alcohol, or drugs, but it can also take a form of behavioural patterns that begin to dominate a person's life, changing one's attitudes, influencing actions, and even relations with the closest environment including family and friends. Some of these behaviours, for instance, tanning, shopping, using cellphones or the Internet at first seem innocuous, therefore do not raise suspicions. That is why, at times, it is hard to differentiate between one's passion and a potential addiction. Also, an addicted person is frequently unable to objectively assess whether his or her behaviour is a matter of choice or compulsion.

Children and adolescents attending school are especially prone to various types of addictions. This vulnerability stems from multiple factors, such as: genetics, undergoing particular emotional states, as well as psychological, social and cultural determinants, one's gender, and family history.¹

Due to the ongoing socio-economic and political changes, modern world demands from us flexibility. The new challenges we are faced with may produce numerous pressures resulting from being in a hurry all the time and the necessity to adapt to new requirements and social expectations. Due to the foregoing conditions, coupled with various

¹ H.C. Urschel: *Uwolnij mózg od uzależnienia. Rewolucyjny program wychodzenia z nałogu*. Warszawa: Czarna Owca, 2011, pp. 18–19.

limitations and obstacles of everyday life, people often resort to the use and abuse of psychoactive substances or engage in other habit-forming activities, thus attempting to deal with the felt emotional tension.

Małgorzata Michel² uses the notion of “liquid modernity” introduced by Zygmunt Bauman³ and enumerates its following characteristics: the privatization of ambivalence, the individual’s sense of uncertainty towards the randomness of entities, the fragmentary and episodic nature. She notices that “flexibility” has become a buzzword of modern times. It results in a multitude of identity projects and infinite identity choices in the search for answers to eternal identity questions such as “Who am I?” and “Where am I going?” Paradoxically, as a consequence a person comes to a standstill, freezes in a “stupor” and becomes depressed, having no idea what to do next. Then, frequently, one looks for help in addictive substances and activities.

In response to the growing need for prophylactic actions within this scope, in the years 2013–2014 by the initiative of Centrum Interwencji Kryzysowej i Przeciwdziałania Uzależnieniom (the Centre for Crisis Intervention and Addiction Prevention) in Bytom, a local social diagnostic research of the psychoactive substance use and behavioural addictions has been conducted. A complex scheme of preventing the problem of addiction in the Bytom area has been prepared on its basis and presented as the Bytom Programme for Drug Use Prevention for the years 2014–2016.

A diagnostic research is always carried out by someone and for someone; moreover, it always has an overall purpose and perspective – all these aspects outline the structure and rules of conducting a subsequent diagnostic process. In this case, the diagnostic research was focused on social background (community of origin), and it takes into account the context of situational and communal determinants of human beings’ functioning.⁴

The social background-related diagnosis, according to Aleksander Kamiński, means “directing the diagnostic research towards those social determinants of the individual’s fate which are expressed in his or her closest environment – mostly among family, but also in school, a workplace, neighbourhood.”⁵ However, the ability to distinguish be-

² M. Michel: *Lokalny system profilaktyki społecznej i resocjalizacji nieletnich*. Warszawa: Pedagogium, 2013, pp. 15–16.

³ Cf. Z. Bauman: *Płynna nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2006.

⁴ E. Wysocka: *Diagnoza w resocjalizacji*. Warszawa: PWN, 2009, p. 7.

⁵ A. Kamiński: *Funkcje pedagogiki społecznej*. Warszawa: PWN, 1980, p. 68.

tween a proper diagnostic research and a simple data gathering and information structuring is of the utmost importance since a proper diagnosis consists of not only information gathering, but also subsequent interpretation, assessment, and description of the conditions encountered.⁶

Social diagnosis of the addiction phenomenon in the area of Bytom is a preventive scheme conducted as one of the municipal aims based on a year-long urban programme for the prevention of alcohol-related problems and other social pathologies; gmina (Polish administrative unit; equivalent to municipality or borough) is obliged to prepare the said programme pursuant to the Act of 26 October 1982 on upbringing in sobriety and preventing alcoholism.⁷ The said programme is a part of the social problem-solving strategy in Bytom for the years 2006–2020 accepted by the Act of the City Council of 22 February 2006. The Centre for Crisis Intervention and Addiction Prevention is the entity responsible for both conducting the programme and overseeing its implementation.

The above-mentioned diagnostic research has been conducted not only based on quantitative research, but also a certain qualitative methodological paradigm. Mieczysław Łobocki claims that the category of qualitative research comprises the studies on the use and collection of various empirical sources including case studies, personal experiences, introspections, biographies, data gained from observations, etc. The qualitative approach doubtlessly underscores the diagnostic value of research – it means active participation in the social task consisting mainly of data gathering and directly interacting with the respondents. Then, the result is not only the presentation of statistical data obtained during quantitative analysis, but also drawing out the changes and the future social reality.⁸

As a whole, the presented research encompassed the following respondent groups:

- 1,161 students of primary, lower- and upper-secondary schools (the latter including high schools, technical high schools, and so-called vocational schools which prepare students for certain professions);

⁶ E. Jarosz, E. Wysocka: *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2006, p. 18.

⁷ See the Act in question published in *Journal of Laws of the Republic of Poland*: Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi. Dz.U. 1982, nr 35, poz. 230.

⁸ S. J u s z c z y k: *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013, p. 15.

- 163 parents of the above-mentioned upper-secondary school students;
- 71 teachers from the Bytom area;
- 30 people with addictions;
- 20 specialists representing the education and social care facilities from the Bytom area.

The research subject included the notion of addiction to psychoactive substances and activity addictions in the context of systemic influences in the local social background of the city of Bytom.

One's social background is, right after family, the most important factor in the socialization process. Human safety in the local community is one of the main research subjects in environmental psychology. Social environment influences behaviour and puts certain restrictions on it, while human behaviour, in turn, causes changes in the environment.⁹

In the modern social preventive schemes, which ought to take into account various factors potentially influencing a given phenomenon's development, there has not been reached a consensus about the role of organizers and "external" professionals. Namely, to what extent should they be engaged in the process of designing, implementing, and following through with preventive and rehabilitation strategies and schemes. After all, they are to be developed by representatives of various organizations and institutions.¹⁰

Health is currently no longer an exclusively medical issue, but should rather be considered in various social, political, economic, ethical, and educational contexts. Therefore, a determination of appropriate legal basis and systemic solutions (in the fields of healthcare-related and social policies, including health education, environmental protection, etc.) is necessary at the level of the creation of optimal conditions for healthy life and the development of the young generation of Poles, in the cooperation with the World Health Organization and the European Union agencies.¹¹

A proper and comprehensive response to the question about the effects of scientific cognition is not easily given, since cognition can play both individual and psychological role, but also a particular social one.

⁹ B. Hołyst: *Bezpieczeństwo społeczeństwo*. Warszawa: PWN, 2015, p. 409.

¹⁰ M. Michel: *Lokalny system profilaktyki społecznej i resocjalizacji nieletnich*. Warszawa: Pedagogium, 2013, p. 196.

¹¹ E. Syrek: *Zdrowie. Szkoła i zdrowie*. W: *Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*. Red. T. Pilch, T. Sosnowski. Warszawa: Żak, 2013, p. 109.

Therefore, the question about the purpose of scientific cognition should be addressed.¹²

The purpose of this study was to recognize the level of risk of addiction to psychoactive substances and addictive activities among the school youth in Bytom and prepare a local addiction prevention strategy combating the problem of addiction in the Bytom area. The purpose was achieved through the use of the following research methods: scientific method of field exploration, action research, individual case-study method, and diagnostic survey.

The study was conducted in several stages. The first stage included the preparation of students undergoing their training periods in the Centre for Crisis Intervention and Addiction Prevention in Bytom (which I coordinated) for conducting preventive courses in the local facility, schools, and youth clubs in the Bytom area. After classes, the evaluation and clinical supervision thereof were conducted with the final result of a creation of three prophylactic projects regarding the prevention of addiction to drugs, alcohol, and the Internet. Additionally, at that level, the surveys among the students, teachers, and parents in the previously mentioned primary and lower-/upper-secondary schools were conducted.

In the following stage, interviews with the residents of Bytom directly influenced by the problem of addiction took place – clients of the Centre for Crisis Intervention and Addiction Prevention in Bytom.

The third stage involved interviews with the specialists representing the institutions oriented towards education, prevention and addiction therapy in the Bytom area. These included: the Centre for Crisis Intervention and Addiction Prevention, Poradnia Pedagogiczno-Psychologiczna (the Pedagogic and Psychological Counselling Unit), Miejski Ośrodek Pomocy Rodzinie (the City Centre for Family Support), Komenda Miejska Policji (the City Police Headquarters), Straż Miejska (the City Guard), the “Dom Nadziei” Foundation, the Socio-Therapeutic “Arka Noego” Facility, Środowiskowa Świetlica Integracyjna im. Janusza Korczaka (the Janusz Korczak Local Integration Facility), Profilaktyczno-Terapeutyczna Świetlica Środowiskowa im. św. Elżbiety (the St. Elizabeth Local Prevention and Therapeutic Facility), Poradnia Zdrowia Psychicznego (the Counselling Unit for Mental Health), the state-run schools – Zespół Szkół Specjalnych nr 3, Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 11.

The addiction prevention strategy proposed for the Bytom area is presented herein in a form of juxtaposition of problems and their po-

¹² T. Piłch, T. Bauman: *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2010, p. 21.

tential solutions (Table 1). What follows are the results of quantitative studies and the main reasons and determinants for addictions indicated by the respondents.

Research results:

Drug use among the school youth – the quantitative analysis

- More than 20% of the respondents have tried using drugs at least once.
- More than 39% of the respondents admitted to occasionally taking drugs.
- More than 1/8 of the students have access to soft drugs at school, and more than 1/4 outside of school.
- Of all the drugs acquired by the youth, 50% comes from their acquaintances, and 20% from drug dealers, and the remaining ones – through searching, for instance, online or looking for dealers, or other methods.
- As many as 40% of the respondents could name at least 10 people from their closest social environment who take drugs.
- Over 70% of the students participated in the addiction prevention classes/training concerning illegal drugs.
- Almost 40% of the respondents does not have the knowledge about the legal consequences of drug use, possession, and distribution.
- 60% of the respondents considered parents the people who deserve the highest trust from them (10% mentioned teachers in this context).
- More than 50% of respondents spend most of time outside of home.

Alcohol use among the school youth – the quantitative analysis

- The decisive majority of the respondents have encountered various forms of alcohol use in their environment.
- Almost 50% buys alcoholic beverages at shops, more than 30% gets it through acquaintances, more than 15% – from parents.
- The first contact with alcohol occurs in their family-of-origin homes (more than 60% of the respondents claim that they have encountered alcohol consumption during parents' birthdays, more than 20% encounters it in their yards, and only 10% associates it with friends' parties or cultural events.
- Half of the respondents have already tried alcohol, 30% of them before turning thirteen; 50% of the respondents drink occasionally (50% of the alcohol consumed consist of beer and wine).
- Half of the respondents have admitted to trying drinking alcohol; from among this group: 30% drank alcohol before turning thirteen and 50% describes their drinking as "occasional."
- Half of the alcohol consumed by the studied youth consisted of beer and wine.

- Only 30% of respondents have people in their closest environment who abstain from drinking alcohol (the remaining 70% live in the environment where alcohol is frequently consumed).
- Alcohol use is considered to be “fun” for 40% of the respondents, “acting like an adult” and a way of breaking away from everyday problems.
- The adults’ impact on the drinking behaviours by the youth is noticed by 65% of the respondents.

Internet usage among the school youth – the quantitative analysis

- A third of the respondents spend 2-3 hours a day in front of a computer screen (almost 20% of students answered that if it were possible, they would spend their entire day using computer).
- As much as 60% of the respondents claim they decide for themselves how many hours they spend in front of a computer (and at what times of a day).
- Only 35% of the respondents’ mothers make decision about the time when their children use the Internet and only 16% of fathers are interested in the behaviour of their children.
- Over 70% of the respondents use the Internet to relax (social media, online games) and communicate (via email, instant messaging services).
- As many as 80% of the respondents do not recognize the risks of overuse of the Internet.
- Also, 60% of respondents claim that those close to them do not notice the problem of their excessive presence in the virtual world.
- A third of the respondents claim to feel the lack of Internet access, one in five respondents unsuccessfully attempted to limit their time spent online and also one in five of them feels the need to lengthen that time.
- Moreover, the respondents indicated occurrences of somatic problems connected with the Internet overuse.

The risk of addictions among children and the school-aged youth/adolescents – causes and determinants

- Insufficient knowledge regarding alcoholism and alcohol-related diseases in the local society and poor system of alcohol addiction rehabilitation treatments.
- The trend to use psychoactive substances and multimedia devices among youth.
- Peer pressure.
- Lack of interpersonal skills (“taking advantage” or bullying as a major method of gaining confidence, sense of self-worth, and dealing with emotions).
- The need to impress peers (a cellphone as a marker of status).

- Drugs, alcohol, etc. as means to having a good time and fighting boredom. Emotional problems among children and youth.
- Various family dysfunctions (conflicts with parents, parental incompetence, "educational pressure," permissive or authoritarian upbringing, self-upbringing).
- Different forms of violence, physical and psychological (child as a means to money-making, child negligence, inducing sense of worseness, otherness, shaming a child).
- A need to escape mundane ("sad and grey") reality.
- Economic migration (the problem of so-called EU orphans).
- Availability and relatively low price of alcohol and the lack of control over the sales of alcohol to the underage.
- The Internet as a platform for drug purchase: "a window into the world of addictions."
- An erroneous belief of young people that "soft drugs" do not lead to addiction (more and more often the young use inhalants, for instance, glue, lighter gas, vaginal medications, etc.).
- An unstable system of values and rules among the young (e.g., reliability, respect towards work, patience and professional competence).
- The youth emulating the models associated with the drinking habits in the family and local environment.
- Being unemployed or performing stressful jobs (generalized discouragement, no perspectives for a job and no motivation for finding new employment).
- The employers condoning drinking alcohol during work (common drinking problem among miners, the habit of taking a sick leave in the case of drug withdrawal).
- Drinking alcohol as a method of relieving stress after work ("cheap entertainment").
- Helplessness in life, no educational abilities or social skills in adults, especially parents.
- A continuously growing number of children in aid facilities such as: medical facilities, educational help facilities, social care facilities, etc.
- The lack of sufficient knowledge on extracurricular activities.

The final stage of the research comprised the analysis of the collected material constituting the basis for the creation of the local addiction prevention scheme based on the system theory.¹³ According to its assumptions, the integral elements of the local system, in this case of the city of Bytom, are individuals families, communities, and local institu-

¹³ T.J. Wach: *Profilaktyka i resocjalizacja nieletnich zagrożonych uzależnieniem od środków psychoaktywnych*. Warszawa: Difin, 2014, p. 161.

tions, mutually influencing one another via various interactions. The changes in any subsystem are followed by changes in the other subsystems, therefore modifying the functioning of the subsystems and each element of the whole system individually. Thus, the creation of a local prophylactic strategy was possible only on the basis of a continuous cooperation with various entities conducting preventive actions and bringing aid to families endangered by addictions (schools, medical facilities, non-governmental organizations, social aid units, etc.). This involves a necessity to establish the rules of cooperation between the above-mentioned institutions regarding the realization of preventive tasks on the basis of the interdisciplinary model.

Table 1

The issue of addiction in the Bytom area – problems and suggested solutions

Problems	Suggested solutions
<p>Problem 1 No established rules of inter-institutional cooperation</p> <p>Specific issues:</p> <ul style="list-style-type: none"> - limiting procedures (“getting help used to be faster and more efficient”); - insufficient financial means for preventive programmes, which brings about unhealthy competition – the lack of competence and managerial skills among the superiors (not knowing the job specifications as a result of a limited contact with the employees, poor motivational and support system for the employees); - unnecessary red tape; - quantity over quality (proliferation of purposeless indexes, numbers, reports); - too few specialists dealing with addiction prevention and social support in relation to the enormous scale of pathological phenomena; - distrust towards non-governmental and church-based organizations as well as stereotypical beliefs, for example, that orphanages do not provide professional help; - scarcity of facilities and insufficient technology 	<p>Solution 1 Intensification of inter-institutional cooperation in the Bytom area</p> <p>Specific solutions:</p> <p>The creation of Zespół ds. Przeciwdziałania Uzależnieniom przy Miejskiej Komisji Rozwiązywania Problemów Alkoholowych (the Unit for Addiction Prevention at the City Commission for Solving Alcohol Problems), with the purpose of:</p> <ul style="list-style-type: none"> - experiences and specialist knowledge exchange within the scope of addiction prevention; - the analysis of the research results regarding the problem of addiction in the Bytom area; - the diagnosis of the strong and weak points of the local system (the SWOT analysis); - the organization of courses and supervision for the specialists dealing with addiction prevention

<p>Problem 2 Disruptions in the flow of information between the respective institution and within particular institutions</p> <p>Specific issues:</p> <ul style="list-style-type: none"> - no information regarding the “realities of a given facility” and its employees’ professional competences (delegating duties, responsibilities for a given issue, conflicts and misunderstandings arising between co-workers); - no information regarding the assistance on offer (children and youth suffering from addiction do not have sufficient knowledge on the subject); - no information regarding the type of educational and cultural courses available for children, adolescents, and adults (development of passions, self-awareness, resources, working on emotions) 	<p>Solution 2 The improvement in the inter-institutional communication and communication within particular institutions</p> <p>Specific solutions:</p> <ul style="list-style-type: none"> - organizing, for example, “open days” in the institutions of the Bytom area; - creating a database regarding the employees’ competences and types of help on offer in a given institution (disseminating information via website(s), flyers, brochures, lectures) and regular updates thereto; - informing children and adolescents along with their parents about the educational and cultural courses on offer, detailing the address and phone number (kindling professional interests during school and afterschool classes); - organizing meetings of the managerial staff with the employees of a given institution
<p>Problem 3 No monitoring and objective assessment of the quality of addiction prevention programmes at schools and in local communities</p> <p>Specific issues:</p> <ul style="list-style-type: none"> - underestimating the importance of the evaluation of prophylactic programmes; - creating programmes according to the criteria of the ministry rather than on the basis of single-handedly conducted research; - little participation of students and parents in creating addiction-prevention programmes; - no addiction prevention programmes created on the basis of a systemic approach (lack of sequential nature); - prophylactic actions restricted to unimaginatively uttering empty slogans and attempts at forcing them onto 	<p>Solution 3 Increasing the quality level of addiction prevention programmes conducted at schools and local in local communities environments</p> <p>Specific solutions:</p> <ul style="list-style-type: none"> - assessment of the quality of addiction prevention programmes conducted in schools and local communities; - raising the level of cooperation between family and school; - organizing regular meetings with school counsellors in order to create the systemic prophylactic programmes realized on the schools’ premises; - creating a safe environment in schools; - courses on the subject of early intervention and addiction prevention for the teachers and other specialists in the field; - organizing support groups for class tutors

<p>students (addiction prevention is not a one-time talk);</p> <ul style="list-style-type: none"> - directing the prophylactic programmes mainly at students; - staff's incompetence in the area of addiction prevention; - poor integration of a class tutor with her/his students, unfamiliarity with the student's family situation, especially by subject teachers; - no early prevention, not recognising addiction symptoms in due time (parent-teacher meetings) - lack of trainings directed at parents that would be conducted when the children are still in kindergarten; - increased tendency of using psychoactive substances, that is, alcohol, drugs, designer drugs, painkillers, and compulsive electronic media usage; - the growing need for thematic classes dealing with the issue of media addiction (lack of awareness and knowledge and the social consent for the use of the Internet and other technological wonders). 	
<p>Problem 4 Increasing level of family dysfunctionality</p> <p>Specific issues:</p> <ul style="list-style-type: none"> - addiction prevention and addiction therapy including only individuals and not entire families (a high level of "family pathologization," family resisting changes); - the occurrences of addiction problems mostly in multi-problem families (i.e., addiction co-occurring with homelessness, poverty, unemployment, mental disorders, disabilities, etc.); - the increase in the number of patients with a double diagnosis (e.g., addiction to alcohol and depression, behavioural disorders and Internet addiction); 	<p>Solution 4 The promotion of a healthy lifestyle in the family</p> <p>Specific solutions:</p> <ul style="list-style-type: none"> - the promotion of a healthy lifestyle and spending free time actively; - the creation of supervisory teams analysing the individual family cases of addiction in families where despite the help already provided, the issue of addiction is not resolved (modifying the current support plans, searching for new solutions); - the creation of "safe spaces" for children from pathological families; - making sure the school youth is in contact with a career advisor (raising interest in various professions during

Problem 4 continued

- the increase in the number of adults in compulsory detoxification centres, as well as in the number of drinking women and adult children of alcoholics;
- “pathologized” patients with the exacerbating problem of an addiction, addiction becoming chronic;
- the lack of alternative (to pastime spent in so-called beer gardens “Szytgarka,” “Hawana,” the “Węgielek” cultural centre, band shells, clubs, sports fields and courts);
- more frequent use of denatured alcohol connected to the increase in alcohol poisonings (it is sold on the so-called grey market);
- increasingly demanding attitude, cunning, manipulative behaviours, and law-evading (external motivation for treatments);
- the presence of addiction problems not only in pathological families, but also in families with a high material status (resulting in delayed intervention)

Solution 4 continued

- the curricular and extracurricular classes);
- the work of street counsellors;
- increasing fines and social control regarding drinking and sales of alcohol;
- creating new opportunities for free-of-charge relaxation, calming down, coupled by activation courses in local environments connected with, for example, art, theatre, sport courses, etc. (organizing competitions, cultural events, festivals, hobby groups)

The above analysis of research results indicates the need for a holistic approach towards the issue of addiction – not only when searching for the causes thereof, but also when introducing practical solutions. This approach has to be translated, in my opinion, into systemic (interdisciplinary) set of solutions, since in order to create a successful and effective addiction prevention programme, we cannot perceive it as lead by a single institution, but rather based on inter-institutional cooperation. Working as a team opens up possibilities to approach the problem from a wider perspective or multiple perspectives, to use the knowledge of specialists on the team representing various academic fields. Moreover, prophylactic schemes cannot be directed only at students, but should also include parents, teachers and the remaining school staff. The prevention should also abide by the newest regulations and stress the positive element of human functioning, namely, focus on the addiction-preventing aspects instead of solely on risk factors.

Bibliography

- Barbour R.: *Badania fokusowe*. Tłum. B. Komorowska. Warszawa: PWN, 2011.
- Bauman Z.: *Płynna nowoczesność*. Tłum. T. Kunz. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2006.
- Hołyst B.: *Bezpieczeństwo społeczeństwo*. Warszawa: PWN, 2015.
- Jarosz E., Wysocka E.: *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2006.
- Juszczyk S.: *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice: Uniwersytet Śląski, 2013.
- Kamiński A.: *Funkcje pedagogiki społecznej*. Warszawa: PWN, 1980.
- Michel M.: *Lokalny system profilaktyki społecznej i resocjalizacji nieletnich*. Warszawa: Pedagogium, 2013.
- Palka S.: *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk: GWP, 2006.
- Pilch T., Bauman T.: *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2010.
- Syrek E.: *Zdrowie. Szkoła i zdrowie. W: Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*. Red. T. Pilch, T. Sosnowski. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2013.
- Urschel H.C.: *Uwolnij mózg od uzależnienia. Rewolucyjny program wychodzenia z nałogu*. Warszawa: Czarna Owca, 2011.
- Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi. Dz.U. 1982, nr 35, poz. 230.
- Wach T.J.: *Profilaktyka i resocjalizacja nieletnich zagrożonych uzależnieniem od środków psychoaktywnych*. Warszawa: Difin, 2014.
- Wysocka E.: *Diagnoza w resocjalizacji*. Warszawa: PWN, 2009.

Iwona Malorny

The Notion of Addiction in the Local Environment Diagnosis and Prevention

Summary: The research constituting the basis for this article is aimed at gauging the risk of various addictions among the school-aged youth of Bytom, followed by designing of a local scheme of addiction prevention. Analyses presented in this text clearly reinforce the need to approach the phenomena of addiction comprehensively; the said approach would not only investigate the causes, but also propose practical solutions. Both efficient and effective prevention scheme should be developed as inter-institutional co-operation. Thus, the author develops a set of suggested solutions to the problems diagnosed.

Key words: prevention, addiction, local environment, Bytom

Iwona Malorny

Die Sucht im lokalen Milieu

Diagnose und Prävention

Zusammenfassung: Dem Beitrag liegen die Forschungen zugrunde, deren Zweck war, das Niveau der Abhängigkeitsrisiko bei der Schuljugend in Bytom zu erkennen und eine geeignete Präventionsstrategie im lokalen Ausmaß anzuwenden. Die Verfasserin präsentiert Ergebnisse der Forschungen, welche die Notwendigkeit der ganzheitlichen Herangehensweise zu Abhängigkeitsphänomenen bestätigt haben. Solch eine Herangehensweise sollte nicht nur nach den Gründen der Sucht zu suchen, sondern auch auf Umsetzung der praktischen Lösungen orientiert zu sein. Ein erfolgreiches und effizientes präventives Programm sollte unter Mitwirkung von verschiedenen Institutionen verwirklicht werden. Die Verfasserin formuliert eine ganze Reihe von Lösungen der erkannten Probleme.

Schlüsselwörter: Prävention, Abhängigkeit, lokales Milieu, Bytom



Grzegorz Bolesław Głupczyk

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Peryferie społeczne jako przestrzeń profilaktyki zachowań ryzykownych

Peryferie społeczne – zarys teoretyczny

Peryferie społeczne i powiązana z nimi tematyka porządku i stabilizacji społecznej tradycyjnie podejmowana w ramach społecznego dyskursu naukowego okazują się – przy uświadomieniu sobie pewnych mechanizmów charakterystycznych dla przestrzeni peryferyjnych – niesłychanie istotne przy projektowaniu działań z zakresu profilaktyki zachowań ryzykownych. Peryferie społeczne stanowią przeciwieństwo przestrzeni określanych jako centra społeczne, traktowane są jako „konkretne miejsca w przestrzeni, ale także specyficzna struktura działań, ról i osób usadowiona w sieci instytucji”¹. Peryferie społeczne – w ujęciu tradycyjnym – to obszary geograficzne, położone poza centrum i w związku z tym bardzo często skazane na pewne upośledzenia. Społeczne ujęcie tego pojęcia wskazuje na jeszcze inne jego konotacje, peryferie społeczne bowiem to część przestrzeni miejskiej, obszar zmagający się z licznymi problemami i trudnościami, który umiejscowiony jest w bezpośrednim sąsiedztwie umownego centrum lub stanowi jego część.

Powstawanie obszarów umownie nazywanych peryferiami społecznymi powiązane jest z globalizacją, która w dużym uproszczeniu może być ujmowana jako proces ekonomiczny polegający na wolnym

¹ I. Butmanowicz-Dębicka: *Peryferia kulturowe czy mentalne? Pozaracjonalne źródła wiedzy w kontekście definicji peryferyjności*. W: *Peryferia społeczne w teorii i badaniach empirycznych*. Red. K. Wódz, D. Nowalska-Kapusić, G. Libor. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2015, s. 29.

przepływie czynników wytwórczych, co w konsekwencji prowadzi do umiędzynarodowienia procesu produkcji dóbr opartego na globalnych strategiach działania firm². Globalizacja – jako proces – nie powinna być oceniana negatywnie, niemniej powiązana jest z ogromną polaryzacją społeczeństw, która następuje niejako samorzutnie w wyniku procesów globalizacyjnych. Globalizacja przyczynia się – co warto podkreślić – do powstawania niespotykanych wcześniej możliwości dla pewnych grup społecznych, jest jednak również powiązana ze zjawiskiem narastania nierówności społecznych wewnątrz społeczeństw. Ogromne możliwości dla niektórych wiążą się z ogromnymi trudnościami dla tych, którzy pozostają poza głównym nurtem; ci właśnie ulegają marginalizacji, zwiększa się bowiem dystans między poszczególnymi warstwami i grupami społecznymi³. Współcześnie możemy wyodrębnić trzy warstwy społeczne, różniące się sposobem reakcji na procesy globalizacyjne; każda z tych grup inaczej zareagowała na te procesy, w efekcie pojawił się zysk lub strata w różnych sferach funkcjonowania społecznego ludzi do tych grup należących. Te trzy warstwy społeczne to: superbogacze, niezdecydowani i wykluczeni lub zmarginalizowani⁴. Podział taki w pewnej części jest efektem dominującego podejścia, które prezentują międzynarodowe instytucje. Skupiają się one w większym stopniu na polityce fiskalnej niż na budowaniu kapitału społecznego czy wzmacnianiu ochrony socjalnej⁵, w rezultacie często grupy wykluczonych i zmarginalizowanych zostają zauważone dopiero w sytuacji granicznej lub krytycznej. Polaryzacja społeczeństwa związana z globalizacją prowadzi do takich negatywnych zjawisk, jak: dyferencjacja, atomizacja i wzrost indywidualizmu. Pogłębia się przepaść między bogatymi i biednymi, a ci ostatni stają się jeszcze biedniejsi i jeszcze boleśniej to odczuwają. Atomizacja i dyferencjacja z uwagi na istniejącą przepaść między tymi dwiema grupami nigdy wcześniej nie była tak dotkliwa⁶.

Z perspektywy ostatnich lat w Polsce można wskazać na dwa ważne czynniki, które miały ogromny wpływ na kształt i rozmiar grup osób wykluczonych, głównych mieszkańców stref peryferyjnych. Pierwszym była transformacja ustrojowa, drugim – globalizacja. Oba należy

² A. Zachorowska-Mazurkiewicz: *Społeczne implikacje dysproporcji ekonomicznych w zglobalizowanym świecie*. W: *Oblicza nierówności społecznych*. Red. J. Klebaniuk. Warszawa: Wydawnictwo Psychologii i Kultury, 2007, s. 75.

³ Ibidem, s. 81.

⁴ Podają za: ibidem, s. 82.

⁵ Ibidem, s. 84.

⁶ J. Piwowarczyk: *Bieda jako wyzwanie*. Kraków: Wydawnictwo Petrus, 2016, s. 120.

traktować jako procesy rozciągnięte w czasie, oba jednak mają wpływ na wzrost nierówności społecznych i w konsekwencji na rozwój ubóstwa. Ubóstwo w Polsce – od lat dziewięćdziesiątych XX wieku – warunkowane było zmiennymi czynnikami, dlatego możemy wyodrębnić pewne charakterystyczne okresy jego rozwoju: lata 1990–1994 cechował silny wzrost ubóstwa powiązany z dużym wzrostem bezrobocia i redukcją zakładowych świadczeń socjalnych; w latach 1995–1996 pojawiła się stabilizacja powiązana z redukcją ubóstwa absolutnego i utrwaleniem się ubóstwa związanego z bezrobociem strukturalnym; lata 1997–1998 to wzrost ubóstwa absolutnego i względnego, przy poprawie przeciętnej sytuacji dochodowej rodzin; i okres ostatni – zaczął się w 1999 roku i trwa nadal – który cechuje się spowolnieniem dynamiki dochodów i wzrostem zagrożenia ubóstwem, co wiąże się z pogorszeniem sytuacji społeczno-gospodarczej⁷. Ubóstwo, które ujawniło się w okresie transformacji, dla wielu miało charakter tymczasowy, ale w odniesieniu do pewnych typów gospodarstw – czyli (unikam tutaj terminologii ekonomicznej) w odniesieniu do pewnych grup społecznych czy rodzin – od 1997 roku odnotowuje się widoczny wzrost poziomu ubóstwa obiektywnego, co przekłada się na wzrost ilości rodzin i ludzi, którzy funkcjonują poniżej minimum egzystencji⁸. Polaryzacja społeczeństwa powiązana z nierównościami społecznymi mimowolnie sprzyja tworzeniu się stref społecznych, które możemy uznać – początkowo gospodarczo, a w dalszej perspektywie również społecznie i mentalnie – za peryferie.

Peryferie społeczne – po uwzględnieniu kontekstu negatywnych zjawisk społecznych – nazywane są gettami lub enklawami biedy. Określenie „getto” wskazuje, że mamy do czynienia z przestrzenią napiętnowaną, miejscem stygmatyzującym⁹. **Getto biedy** zatem to przestrzeń mająca cechy, które wyróżniają ją spośród innych, to przestrzeń wyraźnie zdyskredytowana w relacji do innych przestrzeni, miejsce, które stygmatyzuje swoich mieszkańców¹⁰. Określenie „getto” korzenie swoje ma w Wenecji, gdzie w 1516 roku powstało pierwsze getto, stworzone jako miejsce dla Żydów, na terenach byłej odlewni żelaza (wł. *get-*

⁷ M. Leszczyńska: *Ubóstwo dochodowe w Polsce – tendencje i uwarunkowania*. W: *Oblicza nierówności społecznych...*, s. 98.

⁸ *Ibidem*, s. 99.

⁹ Warto zauważyć, że getto jako przestrzeń zamknięta, odizolowana może występować w różnych odmianach: jako getto biedy naznaczone negatywnym stygmatem, a także jako getto bogactwa, przestrzeń ogrodzona, którą zamieszkują ludzie z klasy średniej i wyższej. Getto może też – jak zauważa Louis Wirth – funkcjonować jako „stan umysłu”. L. Wirth: *The Ghetto*. „American Journal of Sociology” 1927, vol. 33, no. 1, s. 57–71.

¹⁰ M. Szczepański, W. Ślęzak-Tazbir, M. Świątkiewicz-Mośny: *Ikony miastofery*. „Nauka” 2006, nr 3, s. 148.

tare - 'odlewać'). Getta to miejsca negatywne, niekorzystne, skupiające złe cechy miejskiego życia, z czasem zaczęły być utożsamiane w ogólnej ocenie społecznej jako przestrzenie zamieszkiwane głównie przez biednych i zaburzonych, a poprzez to jako przestrzenie niekorzystne pod każdym względem - enklawy wykluczenia i izolacji społecznej¹¹. Żeby jednak o danym obszarze można było mówić w kategoriach getta, musi spełniać on odpowiednie warunki i mieć określone cechy: powinna zaistnieć wyraźna odrębność przestrzenna i względna homogeniczność mieszkańców i zabudowy, a także poczucie odrębności społecznej i enklawowości - zarówno w odczuciu mieszkańców danego obszaru, jak i społeczeństwa zewnętrznego¹². Getta biedy zatem są obszarami silnie stygmatyzującymi z wyraźnie wyodrębnioną przestrzenią, zamieszkiwaną przez ludzi, którzy najczęściej znaleźli się w takim miejscu nie ze swej woli¹³. Mieszkania komunalne czy socjalne zazwyczaj są tworzone w budynkach o najniższym standardzie, w ubogich dzielnicach. Sprzyja to koncentracji ubóstwa i rodzin problemowych, a to w następstwie może być przyczyną kolejnych problemów, gdyż „nagromadzenie negatywnych zjawisk w obrębie danego obszaru w przestrzeni staje się źródłem wszelkich patologii. Dlatego w gettach biedy mamy do czynienia ze swoistym rodzajem zaklętego kręgu biedy i towarzyszących jej patologii. Ludzie biedni, ludzie zbędni - mieszkańcy gett biedy - zaetykietowani jako gniewni i źli, nie mają coraz częściej nawet motywacji, aby z tego zaklętego kręgu się wyrwać”¹⁴.

Getta biedy funkcjonują w wielu miastach Polski, powstały bardzo często jako dzielnice dla pracowników fabryk i zakładów przemysłowych budowanych na przełomie XIX i XX wieku oraz w okresie socjalizmu. W okresie transformacji ustrojowej w wyniku przekształceń osiedla zakładowe zaczęły stopniowo ulegać degradacji, zarówno przestrzennej, jak i społecznej. Miejsca takie odnaleźć można między innymi w Warszawie, Łodzi i Krakowie. Proces degradacji jest szczególnie widoczny na terenie Górnego Śląska - czyli na obszarze, gdzie

¹¹ Ibidem, s. 151.

¹² Ibidem, s. 152.

¹³ Przymus zamieszkiwania w gettach biedy może mieć charakter finansowy, powiązany z ubóstwem; bardzo często bowiem rodziny są „zsyłane” do miejsc, w których przeważają lokale o niższym standardzie, co powiązane jest ze sposobem prowadzenia polityki społecznej i mieszkaniowej w gminach; przymus ten może też jednak mieć charakter emocjonalny - chęć pozostania w danym miejscu może wiązać się ze stosunkiem konkretnej osoby do tego miejsca lub z jej strachem przez jego opuszczeniem, po mimo iż nastąpiła widoczna degradacja przestrzeni.

¹⁴ M. Szczepański, W. Ślęzak-Tazbir, M. Świątkiewicz - Mośny: *Ikony miastofery...*, s. 153.

do niedawna funkcjonowało wiele zakładów pracy związanych bezpośrednio lub pośrednio z przemysłem górniczym. Ogromna skala restrukturyzacji, rozpoczętej wraz z upadkiem minionego ustroju, nie mogła pozostać bez wpływu na życie lokalnych społeczności¹⁵.

Powstawanie dzielnic biedy doczekało się własnej nazwy, współcześnie proces ten określany jest mianem **gettoizacji**¹⁶. Terminu używa się na określenie zjawiska podziału przestrzeni społecznej na różne enklawy życia społecznego, stanowiące odizolowane światy społeczne. Gettoizacja może być związana z różnicą w poziomie ekonomicznym mieszkańców (polaryzacja: bogaty – biedny), różnicami demograficznymi (polaryzacja: młody – stary) lub zdrowotnymi (polaryzacja: zdrowy – chory). W odniesieniu do peryferii społecznych zastosowanie ma głównie polaryzacja związana z nierównościami ekonomicznymi, choć kryteria podziału mogą również zaistnieć w związku z różnicami zawodowymi, religijnymi, politycznymi czy choćby architektonicznymi¹⁷.

Peryferie społeczne utożsamiane są z dwoma pojęciami o wydźwięku negatywnym: „zaniedbanie” i „wykluczenie”. Pierwsze z nich – jako pojęcie – jest wieloznaczne i wielowymiarowe. Tradycyjnie bowiem **zaniedbanie** oznacza „brak dbania, troszczenia się i starania o kogoś lub coś”¹⁸. Pojęcie to – co naturalne – opiera się na wartościach moralnych, kulturowych i politycznych, budzi jednak szczególne zainteresowanie w momencie, w którym użyte zostaje na kontekście rozważań wokół problemów osób zależnych, osób, które z różnych względów nie mogą właściwie zabiegać o realizację swoich potrzeb i praw ani o pozycję¹⁹. Do grupy tej w szczególności należą dzieci i młodzież, czyli osoby „biologicznie i społecznie uzależnione od środowiska, w którym żyją. Jeżeli środowisko [...] wykazuje cechy zaburzenia, dziecko jest niejako również skazane na doświadczanie powstałych trudności”²⁰. Zaniedbanie

¹⁵ K. Wó d z, M. Sz p o c z e k - S a ł o: *Świętochłowickie Lipiny – enklawa biedy czy „miejska wioska”*. W: *Peryferia społeczne w teorii i badaniach empirycznych*. Red. K. Wó d z, D. N o w a l s k a - K a p u ś c i k, G. L i b o r. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2015, s. 57.

¹⁶ M. S. S z c z e p a ń s k i, W. Ś l ę z a k - T a z b i r: *Koty, dziatki i biedronka... Drugie życie szkoły: próba socjologicznego portretu zjawisk patologicznych okresu transformacji*. „Forum Nauczycieli” 2007, nr 2 (25–26).

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ M. N ó ż k a: *Kategoria „zaniedbania” w kontekście teorii i wyników badań nad zjawiskiem dzieci ulicy*. W: *Bieda dzieci, zaniedbanie, wykluczenie społeczne*. Red. W. W a r z y w o d a - K r u s z y ń s k a. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2012, s. 63.

¹⁹ Ibidem, s. 60.

²⁰ M. R ę k a: *Ekologiczny świat dziecka*. Lublin 1998 – cyt. za: M. N ó ż k a: *Kategoria „zaniedbania”...*, s. 60.

może być analizowane – jak już wspomniałem – jako zjawisko wieloznaczne i wielowymiarowe, możemy bowiem traktować je w aspekcie nieformalnym, w odniesieniu do określonych grup społecznych i właściwych im norm postępowania, jak również w aspekcie formalno-prawnym. Zaniedbanie ponadto może mieć charakter intencjonalny (celowy, umyślny), jak i nieintencjonalny (nieumyślny). Działania związane z dbałością o interesy osób zależnych (lub z brakiem takiej dbałości) powiązane są ze świadomością istnienia pewnych standardów, ze znajomością potrzeb, praw i obowiązków, wymagają również odpowiednich umiejętności i środków. Problem zaniedbań umyślnych i nieumyślnych oraz świadomość istnienia różnic w tym aspekcie to kwestie istotne dla kształtu polityki społecznej i społecznej reakcji na tego typu sytuacje. Działanie umyśle bowiem pociągać może za sobą resocjalizację i penalizację, a nieumyślne powinno się wiązać z edukacją i socjalizacją²¹. Współcześnie możemy wyodrębnić – za Marcjaną Nóżką – różne formy zaniedbania, między innymi:

- zaniedbanie fizyczne lub materialne – brak bezpieczeństwa związanego ze schronieniem, głód, niedożywienie, problemy z higieną czy niewłaściwy lub nieadekwatny ubiór;
- zaniedbanie emocjonalne lub psychiczne – związane z obojętnością, brakiem zainteresowania i uwagi, poniżaniem, zastraszaniem lub brakiem kontroli;
- zaniedbanie medyczne – powiązane z niedostateczną dbałością o zdrowie (kontakt z lekarzem, regularność szczepień, zaopatrzenie w medykamenty lub sprzęt rehabilitacyjny);
- zaniedbanie socjalne – zaniedbanie towarzyskie, kulturalne, edukacyjne, wychowawcze i intelektualne;
- zaniedbanie środowiskowe – powiązane z ulokowaniem procesu wychowania w środowisku pozbawionym wsparcia, akceptacji, w towarzystwie przemocy i innych niekorzystnych zjawisk społecznych;
- zaniedbanie polityczne, które wiąże się z brakiem adekwatnych rozwiązań na poziomie rządowym i samorządowym²².

Świadomość istnienia różnych form zaniedbania okazuje się bardzo istotna. Jeśli patrzymy na peryferie społeczne jako na przestrzeń działań profilaktycznych i pomocowych, które w pierwszej kolejności powinny zapobiegać zaniedbaniu i wykluczeniu, a w dalszej perspektywie wynikającym z nich negatywnym zachowaniom, to powinniśmy tak projektować działania, by odpowiadały one różnym aspektom zaniedbania. Warto podkreślić, że odpowiedzialnością za pewne formy zaniedbań wobec dzieci i młodzieży mogą być obciążeni ich rodzice

²¹ M. N ó ż k a: *Kategoria „zaniedbania”...*, s. 64.

²² *Ibidem*, s. 68.

i opiekunowie, ciężko jednak przerzucić na rodziców odpowiedzialność za zaniedbania polityczne czy – częściowo – zaniedbania środowiskowe.

Funkcjonowanie społeczne na obszarach peryferyjnych – rozumianych jako enklawy biedy – wiąże się również z drugim wymienionym przeze mnie zagadnieniem, tj. z **wykluczeniem społecznym**, które definiowane jest jako „sytuacja uniemożliwiająca lub znacznie utrudniająca jednostce lub grupie zgodne z prawem pełnienie ról społecznych, korzystanie z dóbr publicznych i infrastruktury społecznej, gromadzenie zasobów i zdobywanie dochodów w godny sposób”²³. Błędem byłoby stawianie znaku równości pomiędzy ubóstwem i wykluczeniem społecznym; oba zjawiska wydają się mocno skorelowane, należy jednak podkreślić, że osoby ubogie nie muszą podlegać procesowi wykluczenia społecznego i – analogicznie – osoby wykluczone nie muszą być ubogie²⁴. Niemniej skutki wykluczenia społecznego powiązane z ubóstwem i biedą pojawiają się już na najwcześniejszym etapie życia – w okresie życia płodowego i wczesnego dzieciństwa – i kształtują przyszłość dzieci²⁵. Dodatkowo młodzi ludzie zamieszkujący peryferie społeczne borykać się muszą z obciążeniami rodzinnymi i środowiskowymi, które rzutują na ich funkcjonowanie społeczne w innych przestrzeniach społecznych. Szczególnie widoczne jest to w środowisku szkolnym, w którym podziały w strukturze społecznej mocno wpływają na nierówności edukacyjne, co wiąże się z kolei z możliwościami lub szansami na osiągnięcie w przyszłości określonej, oczekiwanej pozycji zawodowej lub społecznej²⁶. W szkole jak w lustrze odbijają się stosunki i pochodzenie społeczne i choć jednym z zadań szkół jest wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów, to sukcesy w tym aspekcie pojawiają się tylko w krajach skandynawskich. W Polsce – pomimo kolejnych reform edukacyjnych – społeczne nierówności edukacyjne wykazują się stabilnością i niezmiennością w zasadzie od lat sześćdziesiątych²⁷; w efekcie ugruntowanych nierówności tworzą się klasy

²³ Narodowa Strategia Integracji Społecznej dla Polski. Warszawa: Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej, 2003. <https://www.mpips.gov.pl/userfiles/File/mps/NSIS.pdf>, s. 23.

²⁴ Ibidem.

²⁵ P. Bunio-Mroczek: *Wczesnie wykluczeni. Dzieci w rodzinach klientów pomocy społecznej*. W: *Bieda dzieci, zaniedbanie, wykluczenie społeczne*. Red. W. Warzywoda-Kruszyńska. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2012, s. 73.

²⁶ M. Zahorska: *Dzieci ze środowisk marginesu społecznego w szkole*. W: *Bieda dzieci, zaniedbanie, wykluczenie społeczne...*, s. 143.

²⁷ Z. Sawiński: *Zmiany systemowe a nierówności w dostępie do wykształcenia*. W: *Zmiany w stratyfikacji społecznej w Polsce*. Red. H. Domański. Warszawa: Wydawnictwo Państwowej Akademii Nauk, 2008, s. 43.

„lepszycy” i „gorszy” dzieci, a nawet całe szkoły odzwierciedlające różnice społeczne. W takich klasach, szkołach dochodzi do stygmatyzacji dzieci i młodzieży pochodzących z rodzin o niższym kapitale kulturowym²⁸, pojawia się zjawisko **gettoizacji szkolnictwa**, „mamy szkoły dobre i złe, z dziećmi bogatymi lub biednymi. Porządki biedy i bogactwa w szkole mieszają się coraz rzadziej, gdyż zastraszeni rodzice, których zamożność na to pozwala, umieszczają dzieci w szkołach prywatnych, na zamkniętych osiedlach. Pozostałe dzieci po prostu idą do takiej szkoły, która jest najbliżej. W biednych dzielnicach z góry stygmatyzuje się daną szkołę jako złą i patologiczną, choć nierzadko taka ocena mija się ze stanem faktycznym. Krystalizujemy jednak własne mapy mentalne i utrwalamy stereotypy, powodując nierzadko nieświadomie eskalację patologicznych zjawisk”²⁹. Badania związane z funkcjonowaniem szkolnym dzieci z rodzin o niższym kapitale kulturowym wskazują, że „gdy dziecko miało pecha urodzić się w »złej rodzinie«, jego szkolne losy nie będą usłane różami. Zapewne zdarzy się, że mając słabe wyniki, trafi do gorszej klasy. Jeśli jest zbuntowanym młodym człowiekiem, zdobędzie sobie w klasie dobrą pozycję, o ile wejdzie w konflikt z nauczycielami, co oczywiście postawi pod znakiem zapytania jego szkolną karierę. Jeśli jest »słabiakiem«, zostanie klasowym »kozłem ofiarnym«. Dzieci ze środowisk marginesu mają małą szansę na uzyskanie dobrej pozycji w szkole. Nie mają dobrego przygotowania do nauki oraz wpojono im wzory zachowań, które nie są cenione w środowisku szkolnym”³⁰.

Mieszkańcy peryferii społecznych doświadczają zatem zjawiska wykluczenia i marginalizacji społecznej, a fakt ten nie pozostaje bez znaczenia dla procesu kształtowania się osobowości młodych ludzi, rzutuje również na wymiar prezentowanych przez nich zachowań ryzykownych. Tereny peryferyjne w tym znaczeniu są miejscami wyraźnej kumulacji czynników ryzyka, a prawdopodobieństwo wystąpienia tam konkretnych zachowań ryzykownych jest tym wyższe, im więcej pojawi się czynników ryzyka; znaczenie ma również rozciągnięcie w czasie oddziaływania czynników ryzyka. Listy czynników ryzyka i czynników chroniących są niejednokrotnie bardzo rozbudowane i zmienne, często bowiem poszczególne ich elementy mocno są skorelowane z przeobrażeniami społecznymi i kulturowymi, zazwyczaj też występowanie poszczególnych czynników uzależnia się od procesów

²⁸ M. Zahorska: *Dzieci ze środowisk marginesu społecznego w szkole...*, s. 144.

²⁹ M.S. Szczepański, W. Ślęzak-Tazbir: *Koty, dziatki i biedronka...*

³⁰ M. Zahorska: *Dzieci ze środowisk marginesu społecznego w szkole...*, s. 153.

globalizacyjnych³¹. We współczesnych pracach dotyczących tego tematu mówi się o występowaniu około 30 typów czynników ryzyka i około 20 typów czynników chroniących. Najczęściej wymienia się pięć podstawowych grup czynników ryzyka i czynników chroniących: czynniki indywidualne, czynniki rówieśnicze, czynniki rodzinne, czynniki szkolne i czynniki związane z szerszym kontekstem społecznym³²; alternatywnym podziałem czynników ryzyka i chroniących jest ten oparty na badaniach zespołu australijskiego z 2000 roku – tutaj wymienia się pięć innych grup czynników: czynniki indywidualne, czynniki rodzinne i społeczne, czynniki związane ze środowiskiem szkolnym, czynniki środowiskowe i kulturowe oraz – jako ostatnie – czynniki związane z różnymi wydarzeniami i sytuacjami życiowymi³³. Niezależnie od przyjętego podziału możemy jednak założyć, że tereny określane jako peryferie społeczne należą do obszarów dużej kumulacji różnego typu czynników ryzyka, przy jednoczesnym mniejszym od oczekiwanego występowaniu czynników chroniących.

Analiza zachowań ryzykownych młodzieży, szczególnie młodzieży zamieszkującej peryferie społeczne, pozwala dostrzec, z jak wieloma przeciwnościami i obciążeniami ci młodzi ludzie muszą się zmagać. Okres adolescencji dla każdego człowieka jest wyzwaniem, istnieją jednak okoliczności, które sprawiają, że ten etap w życiu jest jeszcze trudniejszy, a niewypełnione zadania rozwojowe stają się balastem ciążącym na późniejszym życiu tych młodych ludzi. Ciekawym zagadnieniem powiązanim z życiem na obszarach peryferyjnych jest również „socioekonomiczny stres”, czyli stan emocjonalny powiązany z permanentnie niestabilną sytuacją ekonomiczną rodziców³⁴; stres taki może być jednym z czynników sytuacyjnych ułatwiających młodym ludziom podjęcie decyzji dotyczącej wybranych zachowań ryzykownych. Nie bez znaczenia pozostaje również status społeczno-ekonomiczny rodziny, jej struktura oraz miejsce zamieszkania czy typ sąsiedztwa³⁵.

³¹ M. Jędrzejko, M. Janusz, M. Walancik: *Zachowania ryzykowne i uzależnienia. Zjawisko i uwarunkowania*. Warszawa–Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, 2013, s. 114.

³² Ibidem, s. 113.

³³ M. Szymañska: *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2012, s. 18.

³⁴ W. Wolman: *Zniewolone dzieciństwo – czym skorupka za młodu nasiąknie*. W: *Bieda dzieci, zaniedbanie, wykluczenie społeczne*. Red. W. Warzywoda-Kruszyńska. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2012.

³⁵ M. Petelewicz: *Satysfakcja z życia i samoocena uczniów mieszkających w łódzkich enklawach dziecięcej biedy*. W: *Bieda dzieci, zaniedbanie, wykluczenie społeczne...*, s. 107.

Używanie substancji psychoaktywnych Empiryczny obraz zachowań ryzykownych młodzieży zamieszkującej odmienne środowiska społeczne

Rozważania dotyczące obszarów określanych jako peryferie społeczne, a także wiedza dotycząca czynników ryzyka i czynników chroniących związanych z zachowaniami ryzykownymi młodzieży prowadzą do pytania: czy dzisiejsza młodzież zamieszkująca tereny o dużej koncentracji negatywnych czynników społecznych, traktowanych jako czynniki ryzyka, odróżnia się w zakresie prezentowanych zachowań ryzykownych – szczególnie w zakresie zachowań związanych z używaniem substancji psychoaktywnych – od młodzieży zamieszkującej środowiska mniej problemowe? Tak sformułowane pytanie stało się głównym problemem badawczym. Celem prowadzonych analiz było natomiast ukazanie różnic w prezentowanych zachowaniach ryzykownych związanych z używaniem środków psychoaktywnych przez młodzież zamieszkującą odmienne środowiska społeczne.

Badania przeprowadzone zostały we wrześniu i w październiku 2016 roku z wykorzystaniem metody sondażu diagnostycznego na terenie dwóch dzielnic miasta Rybnika, które diametralnie się różnią, co pozwala twierdzić, że funkcjonują tam całkowicie odmienne środowiska wychowawcze. Badaniami objęta została grupa 69 uczniów dwóch rybnickich gimnazjów (29 chłopców i 40 dziewczyn), w tym 40 uczniów szkoły zlokalizowanej na terenie rybnickiej dzielnicy Boguszowice Stare i 29 uczniów szkoły zlokalizowanej na terenie dzielnicy Boguszowice Osiedle w tym samym mieście. Badania przeprowadzono łącznie w czterech klasach, badano po dwie klasy uczniów w każdej ze szkół.

Elementem różniącym obie dzielnice na pierwszy rzut oka jest zabudowa: na terenie dzielnicy Boguszowice Stare dominuje zabudowa jednorodzinna, natomiast dzielnica Boguszowice Osiedle cechuje się zabudową wielorodzinną, w części składają się na nią bloki nowszej generacji, o wyższym standardzie, w części bloki o bardzo złym standardzie mieszkaniowym, najczęściej z ogrzewaniem węglowym, przeznaczone na mieszkania socjalne. W Boguszowicach Osiedlu istnieje stan bardzo głębokiego kryzysu, co przy uwzględnieniu liczby mieszkańców jest niepokojące i sprawia, że zarówno w ocenie obiektywnej – opartej na dostępnych badaniach i opracowaniach – jak i w subiektywnej percepcji mieszkańców dzielnica ta jawi się jako obszar problemowy, który można sklasyfikować jako swoiste peryferie społeczne³⁶.

³⁶ Dzielnicę Boguszowice Stare zamieszkuje 7 721 osób, a Boguszowice Osiedle – 10 990 osób. Głównym kryterium odróżniającym jedną dzielnicę od drugiej jest poziom ubóstwa, problemów socjalnych i wykluczenia społecznego.

Znaczące dysproporcje pomiędzy tą dzielnicą a dzielnicami ościennymi w zakresie występowania negatywnych czynników społecznych sprawiają, że teren ten może być uznany za obszar o dużym nagromadzeniu czynników ryzyka zachowań problemowych młodzieży – zwłaszcza tych związanych z używaniem i nadużywaniem środków psychoaktywnych.

Wśród badanej młodzieży większość realizuje obowiązek szkolny zgodnie z programem (61 osób), przy czym drugoroczność nie występuje u uczniów z terenu dzielnicy Boguszowice Stare, a w populacji uczniów z dzielnicy Boguszowice Osiedle osób realizujących obowiązek szkolny prawidłowo jest 21, 7 osób powtarzało klasę jeden raz, a 1 osoba – dwukrotnie. Pewne różnice uwidaczniają się również w najbliższym – rodzinnym – środowisku badanych młodych ludzi: większość badanych uczniów z dzielnicy Boguszowice Stare mieszka w biologicznych rodzinach z obojgiem rodziców (33 osoby), 4 mieszkają tylko z matką, a 2 w rodzinach zrekonstruowanych. W Boguszowicach Osiedlu 18 badanych uczniów mieszka w biologicznych, pełnych rodzinach, 2 osoby mieszkają w rodzinach zrekonstruowanych, 6 – mieszka tylko z matką, a pozostali wychowują się w systemie pieczy zastępczej (3 osoby). Wśród badanych uczniów pojawiają się również różnice w zakresie własnej oceny osiągnięć szkolnych i edukacyjnych; w dzielnicy Boguszowice Stare duża część badanych uczniów określiła, że nie ma problemów z nauką, badani twierdzili, że uczą się lepiej lub znacznie powyżej przeciętnej (23 osoby), a 14 osób swoje wyniki szkolne uważa za przeciętne. Odwrotną sytuację odnotowano w drugiej badanej dzielnicy; tutaj liczba uczniów uważających swoje wyniki szkolne za świetne lub ponadprzeciętne była niewielka (6 osób), większość badanych oceniła swoje osiągnięcia szkolne jako przeciętne lub znacznie poniżej przeciętnych (18 osób).

W badanej grupie uczniów większość nie pali papierosów (49 osób), a codzienny przymus sięgania po nikotynę deklaruje 10 badanych.

W dokumencie *Polityka Społeczna Miasta Rybnika 2023+* (oprac. W. Kłoso w s k i. Rybnik 2016. https://old.rybnik.eu/__files/politykaspocznamiastarybnika2023.pdf) dla celów porównawczych zastosowano wskaźnik Zespołowego Indeksu Koncentracji Ubóstwa (ZIKU). Dzielnicą Boguszowice Osiedle w skali 25-punktowej Zespołowego Indeksu Koncentracji Ubóstwa otrzymała 19,7 punktów, zdecydowanie więcej niż druga badana dzielnica, której wynik jest niemalże ośmiokrotnie niższy (2,5 punktów ZIKU). Na terenie dzielnicy Boguszowice Osiedle jest dziesięciokrotnie więcej osób korzystających ze świadczeń pomocy społecznej (2 129 osób) niż w drugiej dzielnicy, gdzie liczba osób korzystających ze wsparcia pomocy społecznej wynosi 194. Podobne dysproporcje pomiędzy dzielnicami utrzymują się również w zakresie problemów związanych z alkoholizmem, narkomanią i przemocą domową.

Większość uczniów ze szkoły w Boguszowicach Starych nie pali papierosów (36 osób), a palenie codzienne zadeklarowała tylko 1 osoba. Uczniowie ze szkoły w Boguszowicach Osiedlu w większości palą papierosy (16 osób), przy czym 9 z nich deklaruje palenie codzienne, 3 pali kilka papierosów w tygodniu, a 4 wskazuje na palenie okazjonalne (kilka razy w roku). Wśród osób, które zadeklarowały palenie codzienne, tylko jedna osoba utrzymuje, że wypala około połowę paczki dziennie, pozostałe wypalają – według deklaracji – od 1 do 5 papierosów na dzień.

Popularną i jednocześnie najłatwiej dostępną substancją psychoaktywną dla młodzieży jest alkohol, w okresie 30 dni poprzedzających badanie spożywanie alkoholu zadeklarowało 37 osób z ogólnej liczby wszystkich badanych uczniów, z czego picie piwa w tym okresie zadeklarowało 29 badanych, wina – 13, a wódki – 21 uczniów. Warto zauważyć, że deklaracje te dotyczyły głównie prób spożywania alkoholu lub picia go w niewielkich ilościach – upijanie się zadeklarowało 15 badanych. Zdecydowanie częściej po alkohol w okresie 30 dni poprzedzających badanie sięgała jednak młodzież z dzielnicy Boguszowice Osiedle, respondenci twierdzili, że piją głównie piwo. Większość tej grupy (19 osób) zadeklarowała spożycie piwa; uczniowie drugiej badanej szkoły – w Boguszowicach Starych – po ten trunek w okresie 30 dni przed badaniem w większości nie sięgali (30 osób). Uczniowie z terenu dzielnicy Boguszowice Osiedle częściej niż ich rówieśnicy z innej dzielnicy sięgali we wskazanym okresie również po wódkę, większa była także deklarowana częstotliwość spożycia wskazanych trunków wśród zamieszkujących Boguszowice Osiedle, choć – co warto zauważyć – w zakresie spożycia wina wystąpiła sytuacja odwrotna.

Tabela 1

Liczba osób sięgających w okresie ostatnich 30 dni po wybrany alkohol

Częstotliwość spożycia alkoholu	Uczniowie szkoły w dzielnicy Boguszowice Stare (N = 40)			Uczniowie szkoły w dzielnicy Boguszowice Osiedle (N = 29)			Wyniki dla populacji ogólnej [%] (N = 69)		
	piwo	wino	wódka	piwo	wino	wódka	piwo	wino	wódka
Brak spożycia	30	32	30	10	24	18	57,97	81,16	69,56
1-2 razy	6	5	7	10	5	6	23,19	14,49	18,84
3-5 razy	1	1	2	4	0	4	7,25	1,45	8,70
6-9 razy	3	1	1	3	0	1	8,69	1,45	2,90
10-19 razy	0	0	0	1	0	0	1,45	0,00	0,00
20 lub więcej razy	0	1	0	1	0	0	1,45	1,45	0,00

Badana młodzież alkohol spożywała głównie w towarzystwie innych młodych ludzi; w przypadku spożywania piwa 34 osoby wykazały, że dzieje się to w towarzystwie młodzieżowym, w przypadku wódki – 33 osoby, a wina – 13 osób. Ciekawie prezentuje się sytuacja dotycząca spożywania wina, tutaj bowiem wyraźnie wysoki jest odsetek młodych osób, które spożywały ten alkohol w towarzystwie osób dorosłych – rodziców (18 osób), pijąc niewielkie ilości – najczęściej lampkę – 200 ml (13 osób) lub połowę lampki – 100 ml (16 osób). W tym zakresie wyniki cząstkowe dla obu dzielnic okazały się bardzo zbliżone.

Uczniowie z dzielnicy Boguszowice Stare w okresie ostatniego roku przed badaniem w większości nie używali środków psychoaktywnych (38 osób), 2 osoby przyznały się do stosowania takich środków, przy czym tylko 1 zadeklarowała używanie częste. Wśród uczniów z dzielnicy Boguszowice Osiedle brak kontaktu ze środkami psychoaktywnymi – w kontekście używania – zadeklarowało 18 badanych, 7 przyznało się do jednorazowej próby, a 4 deklaruje używanie częstsze. W ogólnej populacji osób badanych deklarujących kontakt ze środkami psychoaktywnymi dominuje marihuana i produkty pokrewne (11 osób), dopalacze (3 osoby) oraz amfetamina (3 osoby); 2 badanych przyznało, że zażywali w ostatnim roku ecstasy. Nie pojawiały się próby narkotyzowania przy użyciu substancji lotnych (kleje, rozpuszczalniki) czy leków psychotropowych. Wyniki zaprezentowane w tabeli 2 pokazują znaczącą dysproporcję pomiędzy dwiema badanymi grupami, która szczególnie widoczna jest w przypadku marihuany i jej pochodnych;

Tabela 2

Liczba osób stosujących wybraną substancję psychoaktywną w okresie ostatniego roku przed badaniem

Rodzaj substancji psychoaktywnej	Uczniowie szkoły w dzielnicy Boguszowice Stare (N = 40)		Uczniowie szkoły w dzielnicy Boguszowice Osiedle (N = 29)		Wyniki dla populacji ogólnej [%] (N = 69)	
	tak	nie	tak	nie	tak	nie
Marihuana, haszysz	1	39	10	19	15,95	84,05
Kleje, rozpuszczalniki	0	40	0	29	0,00	100,00
Leki psychotropowe	0	40	0	29	0,00	100,00
Amfetamina	1	39	2	27	4,35	95,65
Ecstasy	0	40	2	27	2,90	97,10
Dopalacze	1	39	2	27	4,35	95,65

10 badanych uczniów z dzielnicy Boguszowice Osiedle przyznało się do stosowania tego narkotyku w ostatnim roku przed badaniem, przy czym w grupie drugiej deklarację taką złożyła tylko 1 osoba, ta sama osoba zadeklarowała również kontakt z amfetaminą i dopalaczami. W grupie uczniów z Boguszowic Osiedla dodatkowo 2 osoby zadeklarowały kontakt ze środkiem o nazwie ecstasy, który używany był przez nie w okresie ostatniego roku.

Badana młodzież często przebywa w towarzystwie, w którym obecne są substancje psychoaktywne. Z całej badanej populacji tylko 15 badanych zdecydowanie temu zaprzeczyło, twierdząc, że w okresie ostatniego roku nie przebywali w towarzystwie młodzieżowym, w którym spożywany był alkohol. Ponad połowa (41 osób) przyznaje, że w tym okresie kilka razy przebywała w takim towarzystwie, a dla 13 towarzystwo takie jest dosyć często wybierane jako towarzystwo spędzania czasu wolnego. Młodzieżowe towarzystwo, w którym obecne były środki psychoaktywne, nie jest znane dużej części badanych (43 osoby), nie więcej niż kilka razy w takim towarzystwie przebywało 25 uczniów, a tylko 1 osoba przyznała, że towarzystwo młodzieżowe, w którym używa się środków psychoaktywnych, jest dla niej częstym towarzystwem. Młodzi ludzie uczęszczający do szkoły zlokalizowanej na terenie rybnickiej dzielnicy Boguszowice Osiedle zdecydowanie częściej niż ich rówieśnicy z Boguszowic Starych mieli kontakt z towarzystwem, w którym obecny był alkohol czy środki narkotyzujące. Ponad połowa badanych uczniów z dzielnicy Boguszowice Stare (28 osób) i większość uczniów z dzielnicy Boguszowice Osiedle (26 osób) deklaruje kontakt ze środowiskami młodzieżowymi, w których obecny jest alkohol. W obu grupach wyniki są zbliżone, zasadnicza różnica pojawia się jednak przy kwestii dotyczącej kontaktów ze środowiskiem, w którym używa się narkotyków; uczniowie dzielnicy Boguszowice Osiedle w większości deklarują, że utrzymywali kontakty z takim towarzystwem (18 osób), co w zestawieniu z 8 osobami z drugiej grupy pokazuje, że grupy młodzieżowe, w których używa się narkotyków, stanowią zdecydowanie większe zagrożenie na terenie dzielnicy Boguszowice Osiedle. Zarówno liczba osób deklarujących kontakt z młodzieżowymi grupami, w których używa się środków narkotyzujących, jak i częstotliwość spotkań tych grup pokazują, że problem środków psychoaktywnych na terenie dzielnicy Boguszowice Osiedle stanowi realne zagrożenie dla właściwego rozwoju mieszkającej tam młodzieży. Należy jednak podkreślić, że pośredni kontakt z wymienionymi substancjami psychoaktywnymi podczas spotkań grup rówieśniczych jest – według deklaracji badanych – częstszy niż ich zażywanie.

Tabela 3

Liczba osób utrzymujących kontakt z rówieśnikami
używającymi substancji psychoaktywnych

Częstotliwość spotkań	Uczniowie szkoły w dzielnicy Boguszowice Stare (N = 40)		Uczniowie szkoły w dzielnicy Boguszowice Osiedle (N = 29)		Wyniki dla populacji ogólnej [%] (N = 69)	
	alkohol	narkotyki	alkohol	narkotyki	alkohol	narkotyki
Nie zdarzyło się	12	32	3	11	21,74	62,31
Tak, jeden lub dwa razy	12	5	11	13	33,33	26,08
Tak, kilka razy	10	3	8	4	26,09	10,14
Tak, kilkanaście razy	1	0	5	1	8,70	1,45
Tak, więcej niż kilkanaście razy	5	0	2	0	10,14	0,00

W towarzystwie młodzieżowym, w którym obecne są środki psychoaktywne - chodzi o środowisko, w którym przebywają respondenci - dominują dwa rodzaje substancji: marihuana (26 osób) i dopalacze (7 osób), niewielka liczba badanych osób wskazuje dodatkowo na amfetaminę (4 osoby). Pozostałe środki wymienione w badaniu wskazywane było rzadko. Te trzy główne środki, tj. marihuana, dopalacze i amfetamina, zdecydowanie częściej występują w młodzieżowych grupach, w których przebywają uczniowie szkoły w dzielnicy Boguszowice Osiedle.

Niepokojący jest fakt, że część rodziców badanych nastolatków akceptuje małe ilości spożywanego przez nich alkoholu; nawet jeśli rodzice nie wykazują akceptacji picia alkoholu przez młodzież, to sytuacja taka nie pociąga za sobą żadnych negatywnych konsekwencji - 21 badanych osób spożywa alkohol i twierdzi, że nie ponosi tego konsekwencji; sytuacja jest bardzo podobna w obu badanych grupach. Podobnie kształtuje się sytuacja odnośnie do ustalonych zasad: część rodzin nie ustaliło żadnych zasad w kwestii spożywania przez dzieci alkoholu - odpowiedź taką zaznaczyło 27 osób, nie jest to jednak równoznaczne z pełną akceptacją spożycia alkoholu przez nastolatków, bardziej prawdopodobne wydaje się, że rodzice w tym przypadku uznali, że ich dziecko wie, że nie może spożywać alkoholu do osiągnięcia pełnoletności, i nie ma potrzeby wprowadzania dodatkowych uregulowań. Jeśli liczbę tę zsumujemy z liczbą osób, u których zasady dotyczące spożycia alkoholu zostały ustalone (całkowity zakaz), to respondenci,

Tabela 4

Liczba osób wskazujących wybrany środek psychoaktywny jako obecny w grupach rówieśniczych

Rodzaj substancji psychoaktywnej	Uczniowie szkoły w dzielnicy Boguszowice Stare (N = 40)		Uczniowie szkoły w dzielnicy Boguszowice Osiedle (N = 29)		Wyniki dla populacji ogólnej [%] (N = 69)	
	tak	nie	tak	nie	tak	nie
Marihuana, haszysz	8	32	18	11	37,68	62,32
Kleje, rozpuszczalniki	1	39	0	29	1,45	98,55
LSD lub inne halucynogeny	1	39	0	29	1,45	98,55
Leki psychotropowe	1	39	1	28	2,90	97,10
Amfetamina	1	39	3	26	5,80	94,20
Heroina	2	38	1	28	4,35	95,65
Kokaina lub crack	1	39	0	29	1,45	98,55
Ecstasy	1	39	0	29	1,45	98,55
Sterydy anaboliczne	0	40	0	29	0,00	100,00
Kodeina	0	40	0	29	0,00	100,00
Dopalacze	2	38	5	24	10,14	89,86

którzy nie mogą spożywać alkoholu, będą stanowili większość spośród badanych (55 osób; 93%).

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że ogólna populacja badanych nastolatków w zakresie używania substancji psychoaktywnych nie odstaje zasadniczo od populacji ogólnopolskiej, a wyniki przywołanych tutaj badań są zbliżone do rezultatów otrzymywanych w cyklicznie realizowanych badaniach na większych próbach – warto przytoczyć choćby badania ESPAD 2015³⁷.

Na postawione pytanie badawcze o to, czy istnieją różnice w podejmowanych zachowaniach ryzykownych związanych z substancjami psychoaktywnymi w grupach młodzieży ze szkół w rybnickich dzielnicach Boguszowice Stare i Boguszowice Osiedle, należy odpowiedzieć twierdząco. Młodzież zamieszkująca środowiska defaworyzowane społecznie, w tym przypadku dzielnicę Rybnika Boguszowice Osiedle, prezentuje zdecydowanie większe zainteresowanie substan-

³⁷ J. Sierosławski: *Używanie substancji psychoaktywnych przez młodzież w 2015 r. Europejski program badań ankietowych w szkołach na temat używania alkoholu i narkotyków*. http://www.cinn.gov.pl/portal?id=15&res_id=906999 [7.11.2016].

cjami psychoaktywnymi niż ich rówieśnicy ze szkoły zlokalizowanej w drugiej badanej dzielnicy. Tendencja ta widoczna jest w przypadku zarówno alkoholu, jak i narkotyków oraz dopalaczy. Zainteresowanie to jest większe w obu badanych kwestiach: używania środków psychoaktywnych i przebywania w towarzystwie osób takich środków używających. Naczelniccy z dzielnicy Boguszowice Osiedle częściej niż ich rówieśnicy przebywają w towarzystwie osób używających substancji psychoaktywnych, a na terenie dzielnicy, którą zamieszkują, narkotyki są zdecydowanie łatwiej dostępne.

Obraz zachowań ryzykownych młodzieży wyłaniający się z prezentowanych danych wskazuje na konieczność zintensyfikowania realizowanych na terenie rybnickich osiedli działań profilaktycznych. Po uwzględnieniu charakteru dzielnicy, dostępności substancji psychoaktywnych i powszechności pewnych zachowań można domniemywać, że przynajmniej dla części osób deklarujących w badaniach używanie substancji psychoaktywnych czynności te nie zakończą się na etapie eksperymentowania.

Podsumowanie

Jeśli spojrzymy na peryferie społeczne przez pryzmat zagrożeń dla właściwego rozwoju młodych ludzi, to tereny te jawić będą się jako przestrzenie niewychowawcze i mocno demoralizujące, w których na drodze różnych mechanizmów – w tym społecznego uczenia się i modelowania abstrakcyjnego³⁸ – młodzi ludzie nabywają wiele niewłaściwych wzorów funkcjonowania społecznego. Peryferie społeczne stają się środowiskami pobudzającymi do przyswajania wartości niezgodnych z tymi, które stanowią wychowawczy ideał społeczeństwa, są zatem w tym sensie kontrwychowawcze³⁹. Ta negatywna tendencja sprzyja zarówno powstawaniu zachowań ryzykownych, jak i ich utrwalaniu się. Stają się one bowiem nie tyle odskocznią od codzienności i sposobem na frustrację, ile normalnym i społecznie akceptowanym sposobem funkcjonowania w różnych obszarach. Notowany od kilkudziesięciu lat wzrost liczby młodych ludzi zażywających środki psychoaktywne budzi powszechne zaniepokojenie, młodzież codziennie ma wiele możliwości sięgnięcia zarówno po te legalne, jak i po te nielegalne środki psychoaktywne, a droga do uzależnienia najczęściej

³⁸ A. Bandura: *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007, s. 53.

³⁹ M. Bernasiewicz: *Interakcjonizm symboliczny w teorii i praktyce resocjalizacyjnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011, s. 137.

zaczyna się od eksperymentowania i choć nie zawsze kończy się ono dalszym zażywaniem czy nawet nadużywaniem środków psychoaktywnych, to powszechna ich dostępność – w myśl społecznego dowodu słuszności – stanowi spore zagrożenie⁴⁰.

Dynamicznemu wzrostowi liczby zachowań ryzykownych u młodzieży, szczególnie widocznemu na terenach peryferyjnych, nie towarzyszy właściwa, adekwatna reakcja instytucji i organizacji odpowiedzialnych za realizowanie działań o charakterze profilaktycznym i wychowawczym, co przyczynia się do negatywnej oceny podejmowanych działań. Problem małej skuteczności realizowanych działań profilaktycznych ukierunkowanych na zachowania ryzykowne młodzieży sugeruje potrzebę głębszej analizy tego zjawiska oraz wprowadzenia zmian w aktualnie funkcjonującym podejściu do profilaktyki zachowań ryzykownych. W profilaktyce zachowań ryzykownych zauważalna jest tendencja do realizowania działań profilaktycznych w sposób chwilowy, jako reakcji na przykłady niewłaściwych zachowań; działania takie są wdrażane w izolacji od innych przedsięwzięć podejmowanych przez pozostałe instytucje działające na danym terenie. Działania profilaktyczne prowadzone przez instytucje, które ze względu na swoją funkcję powinny odgrywać znaczącą rolę w profilaktyce zachowań ryzykownych, cechuje niska skuteczność; widoczny brak współpracy międzyinstytucjonalnej nie sprzyja trwałości i efektywności podejmowanych działań.

Przyczyny sięgania przez młodzież po substancje psychoaktywne można sprowadzić do trzech ważnych grup: czynniki osobowościowe, czynniki kulturowe i czynniki społeczne⁴¹; uruchamiane i realizowane strategie profilaktyczne powinny uwzględniać czynniki z tych trzech grup, zwłaszcza jeśli przestrzenią działań zapobiegawczych w zakresie zachowań ryzykownych będą obszary szczególnego nagromadzenia czynników ryzyka – peryferie społeczne.

Realizacja tak istotnego społecznie zadania, jak zapobieganie zachowaniom ryzykownym w grupie młodzieży, wykracza poza możliwości szkoły, która najczęściej staje się jedyną instytucją odpowiedzialną za realizację postulatów w zakresie profilaktyki zachowań ryzykownych młodzieży na terenach defaworyzowanych społecznie. Potrzeba uru-

⁴⁰ Z. Juszczyński et al.: *Od próbowania do zażywania środków psychoaktywnych. Badania dzieci i młodzieży ze środowiska wielkomiejskiego*. W: *Zachowania ryzykowne dzieci i młodzieży*. Red. N. Ogińska-Bulik. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, 2006, s. 21.

⁴¹ J. Łuczak, Z. Juszczyński: *Motywacja do zażywania środków psychoaktywnych przez dzieci i młodzież*. W: *Zachowania ryzykowne dzieci i młodzieży...*, s. 38.

chamiania dodatkowych działań czy powoływania nowych instytucji, dla których działania z zakresu profilaktyki zachowań ryzykownych będą priorytetowe, wydaje się właściwą drogą. Równie ważne są systemowe rozwiązania w ramach podejmowanych aktywności, zauważa się bowiem, że ograniczenia efektywności działań profilaktycznych wynikają „z niedostatecznego powiązania poszczególnych instytucji profilaktyczno-resocjalizacyjnych ze społecznościami lokalnymi, w których one działają – w tym ze środowiskami naturalnego uczestnictwa dzieci i młodzieży, a także z racji niedostrzegania przez wielu problemów wychowawczych, braku koncepcji zintegrowanego oddziaływania profilaktycznego i resocjalizacyjnego wobec konkretnych społeczności i występujących w nich problemów wychowawczych”⁴².

Peryferie społeczne jako obszary nagromadzenia negatywnych zjawisk społecznych, obszary biedy, zaniedbania i wykluczenia społecznego stanowią zatem wyzwanie dla profilaktyki społecznej; to obszary, na których w pierwszej kolejności uruchomione powinny zostać skuteczne rozwiązania z zakresu profilaktyki zachowań ryzykownych młodzieży.

Bibliografia

- Ambrozik W.: *Społeczność lokalna jako płaszczyzna funkcjonowania systemu profilaktyczno-resocjalizacyjnego*. „Resocjalizacja Polska” 2010, nr 1.
- Bandura A.: *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.
- Bernasiewicz M.: *Interakcjonizm symboliczny w teorii i praktyce resocjalizacyjnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011.
- Bunio-Mroczek P.: *Wcześniej wykluczeni. Dzieci w rodzinach klientów pomocy społecznej*. W: *Bieda dzieci, zaniedbanie, wykluczenie społeczne*. Red. W. Warzywoda-Kruszyńska. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2012.
- Butmanowicz-Dębicka I.: *Peryferia kulturowe czy mentalne? Pozaracjonalne źródła wiedzy w kontekście definicji peryferyjności*. W: *Peryferia społeczne w teorii i badaniach empirycznych*. Red. K. Wódcz, D. Nowalska-Kapuścik, G. Libor. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2015.

⁴² W. Ambrozik: *Społeczność lokalna jako płaszczyzna funkcjonowania systemu profilaktyczno-resocjalizacyjnego*. „Resocjalizacja Polska” 2010, nr 1.

- Jędzejko M., Janusz M., Walancik M.: *Zachowania ryzykowne i uzależnienia. Zjawisko i uwarunkowania*. Warszawa-Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, 2013.
- Juszczyński Z. et al.: *Od próbowania do zażywania środków psychoaktywnych. Badania dzieci i młodzieży ze środowiska wielkomiejskiego*. W: *Zachowania ryzykowne dzieci i młodzieży*. Red. N. Ogińska-Bulik. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, 2006.
- Petelewicz M.: *Satysfakcja z życia i samoocena uczniów mieszkających w łódzkich enklawach dziecięcej biedy*. W: *Bieda dzieci, zaniedbanie, wykluczenie społeczne*. Red. W. Warzywoda-Kruszyńska. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2012.
- Piwowarczyk J.: *Bieda jako wyzwanie*. Kraków: Wydawnictwo Petrus, 2016.
- Polityka Społeczna Miasta Rybnika 2023+*. Oprac. W. Kłosowski. Rybnik 2016. https://old.rybnik.eu/__files/politykaspocznamiastarybnika2023.pdf
- Leszczyńska M.: *Ubóstwo dochodowe w Polsce – tendencje i uwarunkowania*. W: *Oblicza nierówności społecznych*. Red. J. Klebaniuk. Warszawa: Wydawnictwo Psychologii i Kultury, 2007.
- Łuczak J., Juszczyński Z.: *Motywacja do zażywania środków psychoaktywnych przez dzieci i młodzież*. W: *Zachowania ryzykowne dzieci i młodzieży*. Red. N. Ogińska-Bulik. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, 2006.
- Narodowa Strategia Integracji Społecznej dla Polski*. Warszawa: Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej, 2003. <https://www.mpips.gov.pl/userfiles/File/mps/NSIS.pdf>
- Nózka M.: *Kategoria „zaniedbania” w kontekście teorii i wyników badań nad zjawiskiem dzieci ulicy*. W: *Bieda dzieci, zaniedbanie, wykluczenie społeczne*. Red. W. Warzywoda-Kruszyńska. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2012.
- Sawiński Z.: *Zmiany systemowe a nierówności w dostępie do wykształcenia*. W: *Zmiany w stratyfikacji społecznej w Polsce*. Red. H. Domański. Warszawa: Wydawnictwo Państwowej Akademii Nauk, 2008.
- Sierosławski J.: *Używanie substancji psychoaktywnych przez młodzież w 2015 r. Europejski program badań ankietowych w szkołach na temat używania alkoholu i narkotyków*. http://www.cinn.gov.pl/portal?id=15&res_id=906999 [7.11.2016].
- Szczepański M.S., Ślęzak-Tazbir W.: *Koty, dziatki i biedronka... Drugie życie szkoły: próba socjologicznego portretu zjawisk patologicznych okresu transformacji*. „Forum Nauczycieli” 2007, nr 2 (25-26).
- Szczepański M.S., Ślęzak-Tazbir W., Świątkiewicz-Mośny M.: *Ikony miastofery*. „Nauka” 2006, nr 3.

- Szymańska J.: *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2012.
- Wirth L.: *The Ghetto*. „American Journal of Sociology” 1927, vol. 33, no. 1.
- Wolman W.: *Zniewolone dzieciństwo – czym skorupka za młodu nasiąknie*. W: *Bieda dzieci, zaniedbanie, wykluczenie społeczne*. Red. W. Warzywoda-Kruszyńska. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2012.
- Wódz K., Szpoczek-Sało M.: *Świętochłowskie Lipiny – enklawa biedy czy „miejska wioska”*. W: *Peryferia społeczne w teorii i badaniach empirycznych*. Red. K. Wódz, D. Nowalska-Kapuścik, G. Libor. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2015.
- Zachorowska-Mazurkiewicz A.: *Społeczne implikacje dysproporcji ekonomicznych w zglobalizowanym świecie*. W: *Oblicza nierówności społecznych*. Red. J. Klebaniuk. Warszawa: Wydawnictwo Psychologii i Kultury, 2007.
- Zahorska M.: *Dzieci ze środowisk marginesu społecznego w szkole*. W: *Bieda dzieci, zaniedbanie, wykluczenie społeczne*. Red. W. Warzywoda-Kruszyńska. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2012.

Grzegorz Bolesław Głupczyk

Social Peripheries as a Space of Risky Behaviours Prevention

Summary: The article presents considerations regarding specific societal spaces, namely, the socially disadvantaged environments. The spaces in question – referred to as social peripheries – are depicted as counter-educational, and as such, especially requiring action from the field of social prevention, particularly schemes aiming at the prevention of risky behaviours among the youth. The author presents his research results pertaining to differences in the risky behaviours undertaken by the juveniles who come from various social and educational backgrounds. He also indicates the need to instigate systemic solutions regarding the youth risky behaviours prevention in the socially disadvantaged areas.

Key words: youth risky behaviours prevention, socially-deprived areas, socially disadvantaged environment, social peripheries, youth

Grzegorz Bolesław Głupczyk

Soziale Peripherien als ein Raum für Prävention gegen risikoreiches Verhalten

Zusammenfassung: Der Beitrag schildert besondere Räume, zu denen die gesellschaftlich benachteiligten Milieus zählen. Diese als soziale Peripherien be-

zeichneten Räume werden hier dargestellt als erziehungsunfähige Räume, in denen besondere Präventionsmaßnahmen gegen risikoreiche Verhaltensweisen der Jugendlichen getroffen werden sollten. Der Verfasser präsentiert die Ergebnisse seiner Forschungen über risikoreiche Handlungen der in verschiedenen Umfeldern wohnenden Jugendlichen und über Unterschiede zwischen ihnen. Er betont auch die Notwendigkeit, systemhafte Lösungen im Bereich der Prävention gegen risikoreiche Verhaltensweisen der Jugend auf den gesellschaftlich benachteiligten Gebieten anzuwenden.

Schlüsselwörter: Prävention gegen risikoreiche Verhaltensweisen der Jugend, Armutsghettos, gesellschaftlich benachteiligte Milieus, soziale Peripherien, Jugend



Marta Krasuska-Betiuk

Akademia Pedagogiki Specjalnej

Polonistyczne obrazy świata Szkic o kulturowych źródłach dydaktyki szkolnej

Z perspektywy swej współczesnej samowiedzy człowiek jawi się samemu sobie jako istota zarazem kulturowa i przyrodnicza, a uwikłanie w obydwie porządki, bycie właśnie między sensem a genami, wydaje się niezbywalną kondycją człowieka.

Barbara Tuchańska¹

Edukacja w obecnym kształcie antagonizuje naturę i kulturę. Od najmłodszego wieku dzieci i młodzież przyuczane są do bałwochwalczego stosunku do kultury i pobłażliwego [...] stosunku do natury.

Aleksander Nalaskowski²

Filozoficzne i antropologiczne ujęcie relacji natura - kultura

Odsłonięcie wszystkich przesłanek naturalistycznej *versus* kulturalistycznej wizji świata znacznie przekraczałoby ramy niniejszego artykułu. Rozważania wokół tego klasycznego dla nauk humanistycznych i społecznych zagadnienia uzmysławiają wielość możliwych sensów terminów „natura” i „kultura”, a dociekania owe przypominają pchnięcie z góry śnieżowej kuli, można je bowiem ujmować historycznie lub problematyzować w ramach określonej dyscypliny naukowej. „Od razu więc przyjmijmy, że kulę tę musimy w pewnym momencie zatrzymać, by nie urosła do monstualnych rozmiarów i nie przygniotła nas ciąg-

¹ B. Tuchańska: *Wprowadzenie*. W: *Między sensem a genami*. Red. B. Tuchańska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1992, s. 5–6.

² A. Nalaskowski: *Dzikość i zdziczenie jako kontekst edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006, s. 112–113.

le zwiększającą się masą”³. Warto podjąć próbę zarysowania wywiezionego z czytania cudzych myśli sposobu rozumienia tej ważnej dla tematu dychotomii w obszarze filozofii i antropologii. Nie roszczę sobie jednakże pretensji do wyczerpania zagadnienia.

Filozofia kultury drugiej połowy XX wieku wznosi się ponad tradycyjne opozycje podmiotu i przedmiotu oraz kultury i natury, jest bowiem filozofią kultury jako pierwotnego procesu wytwarzania wszelkiej realności, człowieczeństwo zaś traktuje jako fenomenem kulturowy i nieuprzedmiotowiony⁴. Rudymentarny dla filozofii problem statusu bytowego natury i kultury Aldona Pobjewska proponuje rozważać na dwóch poziomach analizy, w której refleksja epistemologiczna bierze w nawias epistemiczną⁵. Natura to pierwotna i niezależna od świadomości rzeczywistość, która najpierw istnieje, a dopiero potem jest poznawana; kultura to świat związany z człowiekiem, podmiotem poznającym. Pierwszym fenomenem zajmuje się przyrodoznawstwo, drugim – humanistyka. Natura to absolut odzwierciedlany w nauce. Jest tylko jedna natura i tylko jej wiernie odtworzony obraz jest prawdziwy, kultur natomiast istnieje wiele. Ich mnogość wynika zarówno z bogactwa świata ludzkiego, różnorodności potrzeb człowieka, jak i z metodologii nauk humanistycznych, dopuszczającej kształtujący, współtworzący udział podmiotu (uczonego) w procedurze badawczej, a w konsekwencji równouprawniający odmienne obrazy tych samych zjawisk kulturowych. Cezura między naturą i kulturą nie ma jednakże charakteru ontologicznego, a epistemologiczny, i stanowi wynik biegunowego (charakterystycznego dla świadomości „przedkantowskiej”) podziału rzeczywistości teoretycznej na dwie sfery ontyczne: poznawanej rzeczy (tego, co jest) i poznającej myśli (wiedzy o tym, co jest).

Istnieje wszelako inna tradycja, w której dychotomia natury i kultury zostaje zniesiona dzięki Kantowskiej filozofii poznania. Jedna z jej podstawowych idei mówi, że przedmiotu nie da się ująć bez poznającego podmiotu. Przedmiotem nie jest jakiś „obiektywny stan faktyczny”⁶, lecz fenomen kreowany przez kategorie podmiotowe, które z kolei znajdują swoje spełnienie tylko w kontakcie z obiektem.

³ W.J. Burszta: *Natura – myśl symboliczna – kultura*. W: *Idem: Od mowy magicznej do szumów popkultury*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, 2009, s. 28.

⁴ *Między sensem a genami*. Red. B. Tu ch a ń s k a. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1992.

⁵ A. P o b o j e w s k a: *Jedna natura – wiele kultur, jedna kultura – wiele natur*. W: *Między sensem a genami...*, s. 178–181.

⁶ *Ibidem*, s. 179.

Wówczas natura jest rzeczywistością uczłowieczoną (to produkt nauki i w takim samym stopniu stanowi wynik obiektywizacji człowieka jak przeciwczłon natury – kultura). Natura i kultura nie stanowią różnych sfer ontyczności, lecz mają jednakowy status. Nauka w takim rozumieniu wchodzi w zakres kultury obejmującej całość ludzkiego świata.

Filozofia i antropologia czynią wysiłki uchwycenia kultury jako ludzkiej rzeczywistości w jej totalności. Antropologiczne pojęcie kultury ma charakter całościowy i kompletny, oddaje je metaforyczne rozumienie łacińskiego terminu *cultura*, zaproponowane już przez Cyncerona – kulturą jest wszystko to, co w naszej rzeczywistości jest uprawiane⁷. Całokształt myśli teoretycznej strukturalisty Claude'a Lévi-Straussa spaja opozycja natura – kultura, albowiem w tle każdej analizy francuskiego etnologa (stosunki pokrewieństwa, reguły kulinarne, systemy totemiczne, kastowe, mitologia) rysuje się zawsze zespół wyjściowych założeń (przesłanek) odnoszących się do pojmowania, konceptualizowania wzajemnego stosunku natury do kultury⁸. Odmienne porządki natury i kultury scala – „operuje na nich” w wymiarze symbolicznym – ludzki umysł. Na planie metodologicznym dociekań etnolog obie kategorie ustawia w opozycji. Umysł ludzki obserwuje świat przyrodniczy z jego gatunkową i osobniczą różnorodnością, aby stworzyć sobie jego swoisty model, wykorzystywany w sferze rozwiązań sytuujących się na poziomie życia społecznego. Umysł ten widzi zarówno ciągłość, jak i opozycyjność tego, co dzieje się w przyrodzie, i tego, co podsuwa kultura. Natura i kultura są sobie przeciwstawne i jednocześnie dopełniają się. System gatunków przyrodniczych i system obiektów kulturowych to „dwa zespoły pośredniczące, którymi człowiek posługuje się, by pokonać opozycję między naturą i kulturą i ująć je obie jako całość”⁹. Jeśli jednak spojrzymy na strukturalizm Lévi-Straussa jako na teorię poznania, okaże się, że opozycja „natura” versus „kultura” znajduje tutaj ostateczne rozwiązanie w stwierdzeniu, że za kulturową różnorodnością ukrywa się zawsze ludzka natura pojmowana jako zunifikowana i abstrakcyjna struktura rządząca konkretnymi wariantami tej różnorodności.

⁷ A. M e n c w e l: *Wyobrażenia antropologiczne: próby i studia*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2006.

⁸ W. Burszta w cytowanym eseju *Natura – myśl symboliczna – kultura...* analizuje następujące prace C. Lévi-Straussa: *Elementarne struktury pokrewieństwa, Totemizm, Myśl nieoswojona, Mythologiques, Drogi masek*.

⁹ A. M e n c w e l: *Wyobrażenia antropologiczne...*, s. 36.

Barbara Kotowa w analizie obrazu świata¹⁰, którego cechą szczególną jest opozycyjne ujęcie natury i kultury, przypisała mu kwalifikację „kulturowy” z uwagi na światopoglądowy, wartościujący aspekt tej wizji¹¹. Wzajemny wpływ na siebie dwóch porządków: porządku natury i porządku kultury, ich związki determinacyjne badaczka wyraża metaforą „wynaturzony człowiek w ucłowieczonej naturze”. Konkluzje, do jakich dochodzi w swoich rozważaniach, oscylujące wokół zakładającej dychotomiczny obraz świata opozycji: natura – kultura¹², nie dają się ująć w terminach *stricte* poznawczych, naukowych w sensie, jaki skłonni jesteśmy im nadawać w ramach współczesnej filozofii nauki¹³. Ów oparty na opozycji obraz świata wyznaczony jest przez *a priori* przedmiotowe: zasymilowaną społecznie wiedzę potoczną i naukową (istniejące w różnych proporcjach), ale także przez *a priori* światopoglądowe, mające charakter wartościujący: poszczególne fragmenty obrazu świata, jak i obraz świata jako całość odniesione są do wartości nieinstrumentalnych, metafizycznych. Rozpatrywać je można przez pryzmat funkcji, jaką pełnią konstytuowane przez owe wartości systemy światopoglądowe względem różnych dziedzin kultury, względem regulowanych przez owe dziedziny (jako zespoły przekonań normatywno-dyrektywalnych) działań ludzkich. Filozofka, przyjmując Grzegorza Banaszaka i Jerzego Kmity społeczno-regulacyjną koncepcję kultury¹⁴, określa funkcję tę mianem światopoglądowo-waloryzacyjnej. Pełniące ją systemy światopoglądowe waloryzują pozytywnie ludzkie działania w taki sposób, że dostarczają podmiotom owych działań odpowiedniej, umacniającej je dodatkowo motywacji, wspierają je aksjologicznie.

¹⁰ B. K o t o w a: *Kulturowe „obrazy” świata: natura versus kultura*. „Kultura Współczesna” 2005, nr 2, s. 31-39. Filozof traktuje skrót myślowy „obraz świata”, zgodnie z jego potoczno-intuicyjnym rozumieniem, jako bliskoznaczny wyrażeniom „wizja świata”, „widzenie”, „wizerunek”, „wyobrażenie”.

¹¹ Umiarkowany kulturalizm zakłada, że nasze poznanie jest kulturowo nacechowane. Współczynnik kulturowy we współczesnej filozofii nauki zakłada, że każde poznanie dokonuje się za pośrednictwem ludzkiej aparatury teoretycznej (pojęciowej) i praktycznej (naukowej, technicznej).

¹² Najczęstsze warianty tej opozycji: przyroda – ludzkość, świat materii – świat ducha, wrodzone – nabyte, genetyczne – epigenetyczne, dziedziczność – środowisko, zwierzęcość – człowieczeństwo, człowiek rozumny – ssak dwunożny, natura ludzka – natura pozaludzka, społeczne formy życia – środowisko naturalne, zjawiska biologiczne – zjawiska mentalne.

¹³ B. K o t o w a: *Kulturowe „obrazy” świata...*, s. 36.

¹⁴ G. B a n a s z a k, J. K m i t a: *Społeczno-regulacyjna koncepcja kultury*. Warszawa: Instytut Kultury, 1994.

Kulturalizm w edukacji

Kulturalizm jest takim sposobem rozumienia kultury, który oznacza ujmowanie jej poprzez zalecany przez Floriana Znanieckiego „współczynnik humanistyczny”. Koncepcja współczynnika humanistycznego określa swoistość świata kultury, ma ponadto podwójny sens¹⁵. Jako dyrektywa epistemologiczna wskazuje sposób ujmowania rzeczywistości kulturowej różny od sposobu ujmowania rzeczywistości przyrodniczej. Jeśli nauki o przyrodzie ujmują swoją rzeczywistość „przedmiotowo” jako świat rzeczy, to nauki o kulturze winny swoją rzeczywistość ujmować „podmiotowo” jako świat wartości. „Ujmować rzeczywistość kulturową ze współczynnikiem humanistycznym znaczy ujmować ją w jej ontologicznej istocie – jako zawsze czyjaś, jako przeżycie, doświadczenie, samowiedzę i praktykę określonych ludzkich zespołów. Jako rzeczywistość [...] międzypodmiotową, żywą intersubiektywność. [...] Ujmować kulturę zgodnie z jej istotą – to respektować jej niezbywalnie ludzki charakter, to rozumieć ludzi, którzy stanowią kultury tej żywą intersubiektywność”¹⁶.

Kulturalizm wykracza poza tradycyjne opozycje filozofii materialistycznych i idealistycznych, racjonalistycznych i irracjonalistycznych, obiektywistycznych i subiektywistycznych, ponieważ opozycje te pozwala ująć jako wzajemnie uwarunkowane człony tej samej kulturowej całości. Nie pytamy więc o przewagę ducha nad materią w tej kulturze, ale o to, w jaki sposób duch przenika materię tej kultury, jak się materializuje. Najważniejsze zatem staje się odkrywanie ukrytej racjonalności rzeczywistości kulturowej. Jerome S. Bruner swoje stanowisko identyfikuje z takim wariantem kulturalizmu, który odwołuje się na równi do psychologicznej koncepcji umysłu i do antropologicznego rozumienia kultury. Kulturalistyczne podejście do edukacji zakłada, że kształcenie nie jest samotną wyspą, na której celebrytuje się autonomiczne praktyki służące nabywaniu wiedzy i orientacji w świecie, ale jedynie częścią wielkiego kontynentu kultury¹⁷. Szkoła jest dzisiaj samą kulturą, a nie tylko przygotowaniem do niej, powinna zatem uczyć przede wszystkim struktur narracyjnych, które pomogą uczniom zrozumieć historie, jakie ci tworzą o własnych światach. Współczesna szkoła ma wspomagać proces używania umysłu, podstawowy dla możliwości stworzenia wspólnoty interpretatywnej, która jest fundamentem kultury demokratycznej. Kulturalizm Brunera roz-

¹⁵ A. M e n c w e l: *Wyobrażenia antropologiczne...*

¹⁶ *Ibidem*, s. 431.

¹⁷ W. B u r s z t a: *O kulturze, kulturze popularnej i edukacji* W: *I d e m: Od mowy magicznej do szumów popkultury...*

patrywać należy w podwójnej perspektywie: ogólnej (antropologicznej) i społeczno-subiektywnej. Na planie makro kulturalizm przygląda się kulturze jako systemowi wartości, praw, wymiany zobowiązań, możliwości i władzy; na planie mikro obserwuje, w jaki sposób wymagania systemu kulturowego wpływają na tych, którzy w jego ramach działają, jak ludzie radzą sobie z kulturą, jak tworzą rzeczywistości i znaczenia przystosowujące ich do systemu.

Kulturową wizję pedagogiki i praktyk edukacyjnych wyczerpująco opisała Monika Jaworska-Witkowska, dając świadectwo „zysków symbolicznych” wynikających z czytania (przeszukiwania polegającego na poławianiu pereł) arcydzieł kultury¹⁸. Autorka broni tezy strukturalnej integralności pedagogicznej w myśleniu i działaniu edukacyjnym. Na marginesie dodać można, że dla Aleksandra Nalaskowskiego uzasadnieniem uwzględnienia w myśleniu o rozwoju kategorii zdziczenia kulturowo-społecznego jest pragnienie desocjalizacji, chęć powrotu do natury lub tęsknota za jednoznacznością, chęć ucieczki od udomowienia i oswojenia z kulturą, w tym mentalnego powrotu do przestrzeni mistycznej.

Uczenie się jako zmiana relacji umysł – kultura

Dzisiejsza teoria edukacji osadzona jest na socjokulturowych koncepcjach uczenia się i tworzenia wiedzy. Postaciami pierwszoplanowymi są w niej Lew S. Wygotski, prekursor neuropsychologii, twórca teorii kulturowo-historycznego rozwoju wyższych funkcji psychicznych, oraz – przywołany wcześniej – Jerome S. Bruner, pionier kształcenia wspomagającego rozwój. Dzięki Brunerowi dokonana się rewolucja poznawcza w psychologii – przejście od analizy zachowania do analizy umysłu zawiadującego zachowaniem¹⁹. Nie sposób w krótkim opracowaniu rozwinąć wszystkich ważnych idei obu konstruktywistów. Bruner zwrócił uwagę na swoistą interferencję między naturą umysłu a naturą kultury, a teorię edukacji usytuował na ich przecięciu. Wiele odkryć psychologa współbrzmia z tezami wyłaniającymi się z badań do-

¹⁸ M. Jaworska-Witkowska: *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*. Kraków: „Impuls”, 2009. Autorka opisuje trzy typy relacji pedagogiki i kultury: *wobec* (pedagogika kultury), z (pedagogika z wnętrza kultury) i *między* (pedagogika międzykulturowa).

¹⁹ A. Brzezińska: *Jerome Bruner, prekursor kształcenia wspomagającego rozwój*. W: J. Bruner: *Kultura edukacji*. Przekł. T. Brzostowska-Te-reszkiewicz. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, 2006.

tyczących literatury i języka²⁰. Dla przyjętego tematu artykułu ważne jest zarówno przekonanie Brunera o tym, że kultura umożliwia zrozumienie i porządkowanie świata, jak i świadomość płynących z tego zagrożeń – kultura może zamykać jednostkę wewnątrz określonego typu rzeczywistości. Uczony, powołując się na Romana Jakobsona, potwierdził, iż opanowanie metajęzyka pozwala na przekraczanie granic wytyczanych przez język – jedna z funkcji edukacji polega bowiem na wyposażaniu istot ludzkich w systemy symboli niezbędnych do przekraczania granic wrodzonych predyspozycji umysłowych człowieka. Brunera psychokulturowe podejście do edukacji uwypukla rolę tradycyjnych kulturowych opowieści – figur długiego trwania (mity, legendy, metafory, symbole, baśnie), które dostarczają podstawowych narzędzi do konstruowania tożsamości człowieka, uruchamiają wyobraźnię twórczą, dlatego też rolą nauczania jest formowanie narracyjnej wrażliwości uczniów. Istotne dla dydaktyki ogólnej są opracowane przez Brunera założenia dotyczące czynników determinujących efektywność procesu uczenia się – jest to interakcja „predyspozycji ucznia, [...] sposobu strukturyzowania sytuacji czy materiału uczenia się przez nauczyciela [...], sekwencji prezentowania materiału uczenia się, uwzględniającej specyficzne cechy ucznia [...], natury i tempa udzielania informacji zwrotnych i systemu wzmocnień stosowanego przez nauczyciela”²¹. Znamienne dla teorii Brunera jest także jego stwierdzenie, iż „Przyswojona wiedza najbardziej przydaje się uczniowi wówczas, gdy do jej odkrywania prowadziły jego własne wysiłki poznawcze”²².

„[...] wybór pedagogii implikuje pewne ramy dla proponowanej koncepcji organizowania procesu nauczania – uczenia się: określony status, definicję roli ucznia i nauczyciela w tej kulturze, określoną przestrzeń krytyczną myślenia o naturze procesu uczenia się, wybór metod, strategii, procedur nauczania – uczenia się”²³.

²⁰ *Innowacje i metody*. T. 1: *W kręgu teorii i praktyki. Podręcznik akademicki dydaktyki kształcenia polonistycznego*. Red. M. Kwiatkowska-Ratajczak. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2011.

²¹ A.I. Brzezińska: *Wstęp*. Jerome S. Bruner: *prekursor kształcenia wspomagającego rozwój*. W: J.S. Bruner: *Kultura edukacji*. Przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Kraków: Universitas, s. XIV-XV – cyt. za: E. Filipiak: *Rozwijanie zdolności uczenia się: z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2012, s. 15.

²² E. Filipiak: *Rozwijanie zdolności uczenia się...*, s. 15.

²³ *Ibidem*.

Język narzędziem kulturowym

Myślenie o procesie uczenia się w perspektywie socjokulturowej wymaga przyjęcia między innymi takich oto założeń:

- uczenie się jest aktywnością ucznia i nauczyciela w strefie rozwoju;
- uczenie się jest procesem opanowywania narzędzi kulturowych, wśród których specyficzną rolę odgrywa język;
- uczenie się jest zmianą w relacjach umysł – świat;
- uczenie się jest procesem sytuacyjnym i społecznym – jest negocjowaniem, mediowaniem znaczeń i ma zawsze miejsce w kontekście²⁴;
- proces uczenia się ma intymną naturę (jej elementami są poczucie sprawstwa, refleksja, kultura).

W koncepcji Wygotskiego szczególne miejsce zajmuje język jako najważniejsze narzędzie kulturowe, medium przekazywania doświadczeń społecznych, pośrednik między uczeniem się a rozwojem. Przystosowanie dziecka do środowiska jest osiąganym za pośrednictwem otaczających je ludzi – ważne jest to, jak i o czym mówią osoby (dorośli opiekunowie, rówieśnicy) towarzyszące dziecku w rozwoju językowym, ponieważ język to główny kanał przekazu kulturowego.

We współczesnym językoznawstwie kontrowersje związane z pytaniami: Czy umysł jest imperatywem dla kultury czy też kultura jest imperatywem dla umysłu?, a także: Czy zdolność człowieka do posługiwania się językiem jest częścią, aspektem, korelatem kultury czy też umysłu? – determinowane są relacją między klasycznymi już ideami, które kierowały badaniami Noama Chomsky'ego, a koncepcją zawartą w tzw. hipotezie Sapira-Whorfa²⁵. Główna idea Chomsky'ego to idea powiązania ludzkiej zdolności do posługiwania się językiem ze strukturą umysłu/mózgu. Uniwersalna struktura umysłu – stwierdzał Chomsky – wyznacza granice języka, jego formę. Tak więc struktury głębokie są tu traktowane jako projekcje czegoś jeszcze bardziej skrytego – umysłu. Sugestia twórcy gramatyki generatywnej zmierza w kierunku potraktowania zróżnicowania form języków jako epifenomeny, który nadbudowuje się nad uniwersalnymi strukturami umysłu. Na przeciwnym biegunie możemy umieścić idee zaproponowane przez Edwarda Sapira i Benjaminą Lee Whorfa, którzy w kulturze, a nie w umyśle widzą właściwy korelat zjawisk językowych. Ich koncepcja ma wykazać, że

²⁴ Ibidem, s. 23.

²⁵ P. Bytniewski: *Język i kultura w koncepcji E. Sapira i B.L. Whorfa*. W: *Język a kultura*. T. 2: *Zagadnienia leksykalne i aksjologiczne*. Red. J. Puzyna, J. Bartmiński. Wrocław: Wydawnictwo „Wiedza o Kulturze” Fundacji dla Uniwersytetu Wrocławskiego, 1991, s. 12.

poszczególne akty użycia języka zakorzenione są w kulturze. Zatem zagadnienie podmiotowego aspektu języka to – w rozumieniu Sapira i Whorfa – kwestia stosunku formy myśli, którą jest język, do formy zachowania, którą jest kultura. „Podejście, które zaproponowali badacze, opierało się na zasadniczym przekonaniu, że nie można skutecznie badać języka bez zrozumienia środowiska kulturowego, w jakim język funkcjonuje, oraz że rozumienie kultury nie jest możliwe bez rozpoznania obyczajów językowych”²⁶ danej społeczności. Szczególne znaczenie, jakie Sapir i Whorf przypisywali językowi w całości ludzkiej aktywności, polega nie tylko na formalnym paralelizmie między językiem a kulturą, lecz także na pełnieniu przez język funkcji uniwersalnego medium „wszelkich odniesień i znaczeń dostępnych danej kulturze zarówno w formie zaktualizowanej komunikacji, jak i w formie takich idealnych substytutów komunikacji, jak myślenie”²⁷. Język w swym funkcjonowaniu przenika bezpośrednio doświadczenie człowieka. Wprowadzenie języka między dwa bieguny ludzkich zachowań: obszar zachowań kulturowych i obszar doświadczenia bezpośredniego, powoduje, że „życie człowieka jako istoty ukształtowanej przez kulturę jest kompletnie zdominowane przez werbalne substytuty fizycznego świata”²⁸. Zatem język i kultura mogą być traktowane nie tylko i nie przede wszystkim jako formy ekspresji i komunikacji, lecz jako złożone **systemy poznawcze**, systemy orientacji człowieka w świecie. Takie podejście zmienia naszą perspektywę patrzenia na kompleks język – kultura. Problem, jak w języku i kulturze obiektywizuje się ludzka podmiotowość, ulega odwróceniu i przybiera postać pytania: Jak świat subiektywizuje się za pośrednictwem języka i kultury, które w dydaktyce szkolnej przybierają postać badań nad językowym obrazem świata uczniów?²⁹

Dla dydaktyki języka zagadnieniem kluczowym jest efektywność procesu opanowywania (przyswajania) przez dziecko w pierwszych latach życia skomplikowanego systemu znaków językowych. W ostatnich kilku dziesięcioleciach w podejściu teoretycznym do problematyki rozwoju języka myśl badaczy ewoluowała w kierunku ujęć społeczno-

²⁶ Ibidem.

²⁷ Ibidem, s. 15.

²⁸ Ibidem, s. 16.

²⁹ Por. *Językowy obraz świata*. Red. J. Bartmiński. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1999; *Językowy obraz świata i kultura*. Red. A. Dąbrowska, J. Anusiewicz. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2000; *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*. Red. J. Ożdżyński. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, 1995; R. Jedliński: *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP, 2000.

-kulturowych³⁰. Proces nabywania mowy interpretowano, uwzględniając koncepcje warunkowania, eksponujące rolę naśladownictwa dorosłych (koncepcja behawiorystyczna) czy znaczenia wewnętrznych zdolności dziecka (koncepcja lingwistyczno-natywistyczna)³¹. Współczesne podejście do analizy mechanizmu akwizycji języka wiąże się ze stanowiskami poznawczymi i interakcjonistycznymi. W teoriach kognitywnych rozwój języka jest interpretowany jako konsekwencja bardziej ogólnych mechanizmów poznawczych, które mają swoje źródło w potencjale biologicznym i są w ten sposób zaprogramowane, w teoriach interakcjonistycznych natomiast podstawowy mechanizm, który warunkuje rozwój poznawczy, społeczny i językowy dziecka, ma charakter społeczno-kulturowy. Wymienione obszary rozwoju dziecka wzajemnie na siebie wpływają i modyfikują się. „Interakcjonści społeczni postrzegają dziecko i jego otoczenie bardzo dynamicznie. Rozwój językowy to uporządkowany, kompleksowy i interakcyjny proces, w którym interakcje społeczne uczestniczą w opanowywaniu języka. J. Bruner [...] sugerował, że środowisko społeczne (najczęściej rodzice) dostarcza dziecku wielu ustrukturyzowanych okazji do uczenia się. Wiąże się to z nastawieniem dziecka na wykonywanie i komentowanie czynności podejmowanych wspólnie z innymi. Dziecko jest bowiem wyposażone we wrodzoną zdolność do konstruowania schematów pojęciowych służących interpretowaniu zjawisk intersubiektywnych”³².

Ostatnie 25 lat badań nad językiem to rozkwit podejścia komunikacyjnego i powstanie teorii interakcyjnej intencjonalności (nawiązującej do koncepcji Brunera); w myśl tej teorii „mechanizm przyswajania języka polega na odczytywaniu intencji innych osób, które są uczestnikami komunikacji, i wychwytywaniu określonych wzorów w sposobach posługiwania się językiem”³³. Rozwój językowy dzieci, które od narodzin funkcjonują w dwóch środowiskach językowych, przebiega w sposób zbliżony do rozwoju językowego dzieci posługujących się tyl-

³⁰ M. Żytko: *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać – w kontekście badań umiejętności językowych trzecioklasistów*. Warszawa: Centralna Komisja Egaminacyjna, 2010.

³¹ Noam Chomsky wyjaśniał to istnieniem wewnętrznego mechanizmu przyswajania języka LAD – Language Acquisition Device. Wrodzona kompetencja językowa umożliwia dziecku odkrywanie w wypowiedzeniach dorosłych zasad i reguł językowych. Por. np. N. Chomsky: *Zagadnienia teorii składni*. Przeł. I. Jakubczak. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1982.

³² M. Żytko: *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać...*, s. 11. „Bruner zaproponował [...] pojęcie wewnętrznego systemu przyswajania języka przez socjalizację LASS (Language Acquisition Socialization System)”. Ibidem.

³³ Ibidem, s. 11-12.

ko jednym kodem, ma jednak swoją specyfikę³⁴. Odrębnym zagadnieniem pozostaje akwizycja języka pisanego³⁵.

W ewolucji podejść teoretycznych do procesu rozwoju języka dziecka współcześnie dominuje koncepcja przypisująca decydującą rolę w tym zakresie komunikacji dorosły – dziecko i dziecko – dziecko. „Nowe spojrzenie na rozwijanie umiejętności językowych dzieci wymaga zaakceptowania stanowiska eksponującego naturalny sposób uczenia się języka, a więc dający uczniom możliwość samodzielnego eksperymentowania z tekstem w relacjach z dorosłymi i rówieśnikami. [...] dochodzenie do rozumienia roli języka, podejmowanie aktywności pozwalających dostrzec różne funkcje języka w procesie komunikowania się z innymi”³⁶. Takiemu pojmowaniu roli języka w rozwoju osobniczym sprzyjają interakcyjne koncepcje edukacji językowej, opracowane w polskiej dydaktyce wczesnoszkolnej między innymi przez Ewę Filipiak czy Małgorzatę Żytko. Dyskurs dziecięcy inicjowany wokół tekstów literackich Monika Wiśniewska-Kin opisuje w kategoriach edukacji wyzwalającej³⁷ – użycie języka w procesie nadawania znaczeń, uczynienie z języka narzędzia interpretacji rzeczywistości i spoiwa relacji międzyludzkich służy emancypacji.

Współczesne koncepcje kultury i ich implikacje dla uczestnictwa w kulturze

Socjolog Marek Krajewski nie tak dawno zaprezentował **relacyjną koncepcję kultury**³⁸; koncepcja ta miała dostarczyć badaczom conceptualnego narzędzia, które lepiej niż stworzone wcześniej oddaje ducha współczesnych czasów, lepiej przystaje do obecnej rzeczywistości. Definicja polskiego badacza „pokrewna jest zaproponowanej przed blisko półwieczem przez Raymonda Williama [...], który przez kulturę rozumiał między innymi specyficzny sposób życia (*way of*

³⁴ M. Łuniewska et al.: *Wyzwania w diagnozie rozwoju językowego dzieci dwu- i wielojęzycznych*. W: *Głos – język – komunikacja*. Red. A. Myszką, E. Oronowicz-Kida. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2015, s. 213.

³⁵ E. Awramiuk, G. Krasowicz-Kupis: *Early Literacy Research in Poland – Conditions, Acquisition, Contexts*. „L1-Educational Studies in Language and Literature” 2014, vol. 14, s. 1–5. <http://dx.doi.org/10.17239/L1ESLL-2014.01.14>

³⁶ M. Żytko: *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać...*, s. 111–112.

³⁷ M. Wiśniewska-Kin: *Dominacja a wyzwolenie: wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2013.

³⁸ M. Krajewski: *W kierunku relacyjnej koncepcji uczestnictwa w kulturze*. „Kultura i Społeczeństwo” 2013, T. 57, nr 1.

life) określonej zbiorowości lub człowieka. Pokrewieństwo to zasadza się nie tylko na tym, że obie te definicje sprawiają, iż pojęcie kultury uzyskuje bardzo szeroki zakres [...], ale też i na tym, że obie podkreślają, że kultura to pewna własność, która opisuje albo »jak żyjemy«, albo »jakimi typami relacji powiązane są elementy składające się na określoną zbiorowość«. Choć obie definicje podkreślają, iż kultura to »spółność«, to ta stworzona przez Williamsa ma charakter antropologiczny – kultura jest w niej specyficznym dla człowieka sposobem życia³⁹. Z kolei definicja proponowana przez Krajewskiego „pomaga zasygnalizować, że kultura nie jest przypisana tylko ludzkim zbiorowościom, człowiekowi, ale pojawia się wszędzie tam, gdzie mamy do czynienia z powiązaniem i relacjami, a więc również w świecie przyrodniczym oraz w tym nieożywionym”⁴⁰. Kulturę autor rozumie „jako sposób powiązania elementów konstytuujących określoną zbiorowość”⁴¹. W koncepcji tej kultura nie jest zbiorem obiektów, „nie tworzą jej przedmioty, wiedza, wartości, reguły, język, ale raczej to, jak fenomeny te zostały ze sobą powiązane. Oznacza to, iż kultura określonej zbiorowości to specyficzny sposób połączenia elementów, które na tę zbiorowość się składają, rodzaj stale ewoluującego przepisu, określającego, w jakich stosunkach części te wobec siebie pozostają”⁴². Jest zatem kultura cechą relacji konstytuujących pewną zbiorowość, to „zarówno efekt procesu wiązania ze sobą różnorodnych elementów składających się na zbiorowość, jak i istotny czynnik określający przebieg tego procesu. [...] Postrzeganie kultury jako efektu splatania tego, co społeczne, i czynnika, który ten proces kształtuje, pozwala dostrzec zarówno złożony, jak i dynamiczny charakter interesującego nas zjawiska”⁴³. „Podwójna natura kultury – jako czegoś, co jest efektem wiązania i zarazem na proces ten wpływa – pozwala lepiej rozumieć dwa istotne procesy, które w wielu ujęciach uznane są za istotę kultury: regulowanie życia społecznego przez kulturę oraz kulturowe dziedziczenie”⁴⁴. „Relacyjna koncepcja kultury proponuje takie rozumienie tego pojęcia, w którym kultura jest efektem wiązania różnorodnych elementów w zbiorowości i jednocześnie czynnikiem określającym przebieg tego procesu”⁴⁵. Krajewski podkreśla, że kultura „nie jest [...] rzeczą, ani zbiorem rzeczy, ale własnością powiązań tworzących

³⁹ Ibidem, s. 34.

⁴⁰ Ibidem.

⁴¹ Ibidem, s. 32.

⁴² Ibidem.

⁴³ Ibidem, s. 33.

⁴⁴ Ibidem, s. 36.

⁴⁵ Ibidem, s. 37.

określoną zbiorowość, ich specyficzną konfiguracją. Reguluje [...] nasze zachowania, ale nie tyle poprzez poszczególne narzędzia, którymi dysponuje zbiorowość (język, wartości, normy i reguły, obyczaje), ile dlatego, że jest specyficznym układem elementów powiązanych w zbiorowość⁴⁶. Zaproponowana koncepcja wskazuje na integralny związek kultury z życiem społecznym, ale też podkreśla, iż „tworzy ją każdy element będący uczestnikiem stosunków, relacji związków wiążących go z innymi w pewną zbiorowość. Rozpatrywane z tej, relacyjnej perspektywy uczestnictwo w kulturze to wpływanie przez pewien element, będący częścią składową zbiorowości, na sieć powiązań, dzięki którym zbiorowość ta istnieje. Uczestnictwo w kulturze to tyle, co podtrzymywanie, modyfikowanie, konstruowanie, destruowanie sieci stosunków konstytuujących pewną całość społeczną⁴⁷. Precyzując swoje rozumienie uczestnictwa w kulturze, Marek Krajewski przyjmuje, iż jest to „oddziaływanie pewnego elementu (jednostki, grupy, przedmiotu, organizmu żywego itp.) na sposób powiązania ze sobą części konstytuujących określoną zbiorowość⁴⁸. Taki sposób rozumienia uczestnictwa w kulturze przede wszystkim wskazuje, iż „kultura (również w tym tradycyjnym, wąskim rozumieniu – a więc sztuka i działalność artystyczna, kultura rozumiana jako rzecz, sfera życia społecznego) u społecznia, [...] wprowadza różnorodne elementy do życia społecznego, inicjuje relacje z innymi, podtrzymuje ich trwanie, określa między nimi relacje. Dzięki proponowanej tu definicji uczestnictwa w kulturze lepiej rozumiemy sens samej kultury – umożliwiała ona istnienie zbiorowości, pozwala nam być z innymi, reguluje nasze działania, określa specyfikę powiązań pomiędzy różnorodnymi elementami tworzącymi zbiorowości. Istotne jest też to, że omawiane podejście służy dowartościowaniu tego, co prozaiczne (nasze codzienne działania, to, co materialne i organiczne itd.). Rozmowa, formy grzecznościowe, to, jak się ubieramy, mieszkamy, odnosimy się do innych, otaczające nas przedmioty, świat przyrodniczy, technologie⁴⁹ są integralnym elementem zbiorowości. „Relacyjna koncepcja uczestnictwa w kulturze sygnalizuje, iż każda część składowa określonej zbiorowości poprzez każde swoje działanie (lub jego brak) w sposób intencjonalny lub całkowicie przypadkowy uczestniczy w kulturze, głównie z racji tego, iż jest ona powiązana różnorodnymi relacjami z inny-

⁴⁶ Ibidem.

⁴⁷ Ibidem, s. 49.

⁴⁸ Ibidem, s. 50.

⁴⁹ Ibidem, s. 51.

mi elementami konstytuującymi tę zbiorowość⁵⁰. Edukacja szkolna i pozaszkolna (organizatorzy życia kulturalnego) powinni traktować uczestnictwo w kulturze jako instrument, za pomocą którego można realizować określone cele społeczne. W polskim piśmiennictwie najpełniejszą analizę czytania uwikłanego w realizację różnych celów przynosi praca Stanisława Siekierskiego *Czytania Polaków w XX wieku* (2000). Czytania owe to zbiór konstruowanych przez rzeczywistego czytelnika praktycznych odniesień czytanego tekstu do własnego życia odbiorcy.

Relacyjna koncepcja kultury a współczesne praktyki czytania

Przywołaną relacyjną koncepcję uczestnictwa w kulturze warszawscy badacze kultury literackiej (Maciej Maryl, Roman Chymkowski) przenoszą do refleksji nad współczesnym czytelnictwem analizowanym w perspektywie antropologicznej⁵¹. „Antropologia literatury bada literaturę jako wytwór człowieka, żeby dowiedzieć się o nim czegoś więcej. Antropologia odbioru literatury przygląda się zaś sposobom, w jakie człowiek obcuje ze swoimi wytworami, bada, do czego one mu służą i co w tych wytworach znajduje. Podejście antropologiczne pozwala literaturoznawcy spojrzeć na swój przedmiot badań w zupełnie innym kontekście – jako na przeżycie rozgrywające się między ludźmi w rzeczywistości życia codziennego. Antropologia stara się bowiem dowartościować to, co zwykle zbywamy jako »nadinterpretację« czy »użycie« tekstu. Antropologia wnosi do literaturoznawstwa świadomość, iż tekst istnieje w interakcji, nie tylko z innymi tekstami i kulturą, ale i z odbiorcami empirycznymi. Podejście pokazuje zatem nie tylko istotność takich »niekanonicznych« odczytań, lecz także ich nieuchronność w naszej kulturze”⁵².

Klasyk polskiej myśli antropologicznej Stanisław Czarnowski „blisko sto lat temu pisał, krytycznie odnosząc się do [...] filozofii kultury, że podział na kulturę duchową i materialną jest trudny do utrzymania, a w »rzeczywistości społecznej – jak stwierdził – nie mamy nigdy do czynienia z czystym psychizmem ani z czystą materią«. Stanowisko swoje [...] uzasadniał, po pierwsze, tym, że wprowadzanie ostrego podziału własnej dziedziny badawczej na dwa niewspółmierne światy nie

⁵⁰ Ibidem, s. 51–52.

⁵¹ M. Maryl: *Antropologia odbioru literatury – zagadnienia metodologiczne*. „Teksty Drugie” 2009, nr 1/2, s. 228–251; Ibidem: *Kulturowa piśmienność: projekt badań totalnych kultury literackiej*. „Teksty Drugie” 2015, nr 3, s. 9–29.

⁵² M. Maryl: *Antropologia odbioru literatury...*, s. 250.

jest celowe, a po drugie, tym, że wszelkie poznanie naukowe zakłada analizę pewnej empirycznie, a więc zmysłowo dostępnej materialności, choćby to były regularne ślady tuszu na papierze. Albo zatem wszelkie potencjalne przedmioty poznania naukowego są materialne i »duchowe« zarazem, albo samo to rozróżnienie jest niepotrzebne. Odnosząc te rozważania do praktyk lekturowych, warto uwypuklić ów całościowy, a więc nieredukowalny do jednego tylko aspektu, charakter tego zjawiska. Tekst istnieje nie tylko w idealnym świecie znaczeń, lecz jest także potencjalnością zapisu utrwalonego na pewnym materialnym nośniku. Z tego punktu widzenia warto przekroczyć perspektywę filologiczną, pamiętając o tym, że praktyki lekturowe polegają nie tylko na czytaniu »tekstu« czy »utworu«, ale także »książki«⁵³. „Antropolog czy etnograf interesujący się czytaniem mógłby zatem dowieść funkcjonujących w badanych przez niego kulturach *n o r m r e g u l u j ą c y c h* praktyki lekturowe”⁵⁴.

Jak dowodzą prowadzone systematycznie badania czytelnictwa, „polska kultura czytelnicza ma charakter prywatny w tym sensie, że trwałe postawy czytelnicze kształtowane są w rodzinach i w kręgach znajomych. Osoby, które nie czytają, żyją wśród osób, które również nie czytają; także czytelnicy wśród swoich najbliższych mają przede wszystkim osoby czytające. Nawyk czytania książek jest podatny na dziedziczenie – czytelnicy wychowani w rodzinach, w których się czyta, trafiają do kręgów towarzyskich pod tym względem bardzo podobnych. Ani system edukacji formalnej, ani sieć, a właściwie sieci bibliotek (wliczając także biblioteki szkolne) nie są w stanie znieść różnic społecznych wynikających z różnic dotyczących socjalizacji pierwotnej”⁵⁵. „Literatura nie jest dziś głównym narzędziem socjalizacji i akulturacji, choć nadal pełni istotne funkcje w społeczeństwie. [...] określenie i zbadanie swoistości [współczesnej – M.K.B.] kultury literackiej [...] wydaje się najbardziej palącym zadaniem wiedzy o kulturze literackiej”⁵⁶. To zadanie wymaga „poszerzenia definicji »zachowań literackich«, stanowiących główny przedmiot zainteresowania dyscypliny, oraz uwzględnienia nieprofesjonalnych form i instytucji kultury literackiej (od wspólnego pisania w sieci po wspólnoty czytających), a także nowych, multimedialnych form piśmienności, jak

⁵³ R. Chymkowski: *W stronę antropologii praktyk lekturowych*. „Kultura i Społeczeństwo” 2011, R. 55, nr 2-3, s. 263.

⁵⁴ Ibidem, s. 266.

⁵⁵ R. Chymkowski: *Od animacji lektury do animacji kultury*. „Kultura Współczesna” 2015, nr 2 (85), s. 12.

⁵⁶ M. Maryl: *Literatura i e-społeczeństwo*. „Teksty Drugie” 2012, nr 6, s. 9; zob. też: *I d e m*: *Kulturowa piśmienność...*, s. 9-29.

blogi, które można ujmować jako komunikację literacką w pigułce”⁵⁷. Literaturoznawcy analizują, „jakie funkcje literatura pełni w życiu grup i jednostek” – badają zachowania literackie „jako praktyki życia codziennego w kontekście korzystania z innych tekstów kultury”⁵⁸. Podejmując badania nad kulturą literacką, „należy uwzględnić nowe kierunki myślenia o kulturze i ich metodologie”⁵⁹. „Nowe kierunki myślenia o kulturze, [...] zwłaszcza zwrot ku odbiorcy na gruncie medioznawstwa i etnografii publiczności, pozwalają [...] dostrzec w odbiorcy czytelnika, czyli nie tyle maszynę dekodującą utwory, ile zdeterminowaną biograficznie jednostkę, czytającą teksty zgodnie z własnym zainteresowaniem praktycznym. Wśród innych impulsów teoretycznych należy wspomnieć także kognitywistykę i empiryczne badania lektury, sytuujące się w ramach psychologii odbioru [...]. Nie wolno też zapominać o nurtach w samym literaturoznawstwie, jak badania nad etyką interpretacji czy antropologia literatury”⁶⁰. „Humanści cyfrowi sytuują się w przestrzeni między dwoma światami – tradycjami naukowymi humanistyki a nową, dynamicznie rozwijającą się kulturą cyfrową. Zadaniem badaczy jest rozumieć obydwie światy i niejako mediować między nimi, transmitując (w obydwu kierunkach) idee i stanowiska”⁶¹. „»Równouprawniona« lektura tekstów literackich i ikonicznych, rozumiana w wymiarze komplementarnego czytania, umiejętności interpretowania tekstu, powinna otwierać współczesnemu młodemu odbiorcy świata kultury, literatury i sztuki nowe horyzonty na poszukiwanie nowego sensu, uruchamiać mechanizmy nowego widzenia i nowej wrażliwości na odbiór sztuk”⁶².

Interdyscyplinarność dydaktyki polonistycznej

Obserwacja tendencji dostrzegalnych we współczesnej myśli literaturoznawczej i językoznawczej, coraz częściej sytuującej przedmiot swych zainteresowań w kontekście kulturowych i komunikacyjnych zachowań człowieka (pragmatyka językowa, zagadnienie odbioru

⁵⁷ M. M a r y l: *Literatura i e-społeczeństwo...*, s. 9.

⁵⁸ Ibidem.

⁵⁹ Ibidem.

⁶⁰ Ibidem, s. 9–10.

⁶¹ M. M a r y l: F5: *Odświeżanie filologii*. „Teksty Drugie” 2014, nr 2. <http://tekstydrugie.pl/news/2014-nr-2-nowa-filologia/> [18.11.2017].

⁶² A. P i l c h: *Wprowadzenie*. W: *Ikoniczne i literackie teksty w przestrzeni nowoczesnej dydaktyki*. Red. A. P i l c h, M. R u s e k. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2015, s. 7.

i odbiorcy), zaprowadziła Jerzego Kaniewskiego do konkluzji, że szeroko rozumiana komunikacja kulturowa, pojmowana w perspektywie antropologicznej, stanowi płaszczyznę integrującą dyscypliny polonistyczne⁶³. Badacz procesów nauczania polonistycznego musi mieć świadomość synkretyczności szkolnego przedmiotu, obejmującego kształcenie językowe, literackie i kulturowe, a także mającego zobowiązania formacyjne wobec wychowanka. Wszystkie te działy integruje pojęcie języka – jako narzędzia komunikacji międzyludzkiej i kodu wpisanego w percepcję każdego dzieła sztuki. Podobnie literatura – jako element kultury – jest uwikłana w sieć zależności i powiązań ze sztuką, z nauką i rozmaitymi dziedzinami aktywności ludzkiej⁶⁴. Dla całościowej koncepcji kształcenia polonistycznego równie dogodne jak językoznawcze stają się literaturoznawcze, estetyczne, socjologiczne i psychologiczne analizy zjawisk odbioru tekstów kultury⁶⁵. Akcentuje się wychowawcze aspekty obcowania z dziełem sztuki, jego rolę w kształtowaniu osobowości odbiorcy⁶⁶. Edukacja polonistyczna ma w swoich podstawach antropocentryzm, przyjęła dewizę „Przed wszystkim uczeń”, w myśl której jego potrzeby i oczekiwania stanowią płaszczyznę odniesienia przy ocenie działań dydaktycznych⁶⁷. Stanowisko antropocentryczne wymaga pełnego upodmiotowienia osób uczących się, przejawia się w zagwarantowaniu im prawa do wyrażania własnej indywidualności i partnerstwa w relacjach nauczyciel – uczeń. Problematyka komunikacji językowej, literackiej i kulturo-

⁶³ J. Kaniewski: *Polonistyka szkolna w poszukiwaniu jedności (całości)*. W: *Horyzonty polonistyki: w kręgu edukacji, języka i kultury. Księga dedykowana profesor Barbarze Myrdzik*. Red. M. Karwatońska, M. Latoch-Zielińska, I. Morawska. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2010.

⁶⁴ W. Bobiński: *Konteksty kulturowe w dydaktyce literatury*. W: *Polonista w szkole: podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*. Red. A. Janus-Sitarz. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, 2004; W. Bobiński: *Przygody człowieka patrzącego. Ponowoczesna teoria obrazu a szkolne praktyki interpretacyjne*. W: *Ikoniczne i literackie teksty w przestrzeni nowoczesnej dydaktyki...*

⁶⁵ Prawdziwie rewolucyjny aspekt ustnej matury z języka polskiego od maja 2015 roku stanowi usankcjonowana urzędowo obecność tekstów ikonicznych i oczekiwanie od maturzysty analizy i interpretacji obrazu (plakatu, rzeźby, dzieła architektury, fotografii artystycznej, fotosu filmowego).

⁶⁶ Z. Uryga: *Polonistyka – przedmiot szkolny i dyscyplina*. W: *Horyzonty polonistyki...*

⁶⁷ *Z uczniem pośrodku: podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*. Red. Z. Budrewicz, M. Jędrzychowska. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 1999.

wej zwielokrotniona jest współcześnie przez fakt zanurzenia ucznia w cyberprzestrzeni.

W stronę antropocentrycznie zorientowanej dydaktyki polonistycznej

Przesłanki kulturowej wizji pedagogiki i literatury odzwierciedlane są w różnorodnych koncepcjach i nurtach edukacyjnych, uprawomocniają orientacje o charakterze antropocentryczno-kulturowym w dydaktyce polonistycznej. Na koniec podejmowanych w tekście rozważań zostaną przywołane antropocentryczne koncepcje i nurty edukacyjne, ponieważ w czasach wymagających refleksyjności koniecznością staje się antropologiczny sposób widzenia rzeczywistości, antropologiczny sposób pisania o faktach. Antropologia stanowi klucz do każdego pedagogicznego systemu⁶⁸, antropologia literacka zaś jawi się jako wartościowe narzędzie poznawcze i interpretacyjne w dydaktyce polonistycznej. Cechą konstytutywną kultury jest jej potencjał symboliczny, a szkolna edukacja polonistyczna w dużym stopniu odpowiada za wprowadzanie uczniów w symboliczną przestrzeń kultury. Nadrzędnym zadaniem języka polskiego jako przedmiotu edukacji szkolnej jest poznawanie człowieka poprzez dzieła kultury.

Od lat dziewięćdziesiątych XX wieku Agnieszka Kłakówna realizuje w teorii i praktyce antropologicznokulturową koncepcję kształcenia humanistycznego⁶⁹. Myślenie badaczki o lekcjach języka polskiego opiera się na fundamentalnym założeniu, iż „człowiek potrzebuje sensu”. Potrzeba ta implikuje projektowanie warunków uczenia się i nauczania sprzyjających samodzielnemu dochodzeniu ucznia do rozumienia i nazywania mechanizmów, poprzez które kultura określa człowieka. Chodzi o rozumienie, które wynika z ludzkiej potrzeby odkrywania swej tożsamości. Realizacja tej potrzeby wiąże się z koniecznością samodzielnego interpretowania świata oraz stale korygowanej samodzielnej jego konceptualizacji.

Koncepcja Kłakówny formułowana jest przez pryzmat języka, z nastawieniem antropocentrycznym, w którym praktykuje się krytyczne czytanie świata, tj. rozmaitych tekstów kultury, z respektem dla ich gatunkowej specyfiki (zarówno tekstów literackich, nieliterackich, językowych, jak i niejęzykowych, wizualnych, audiowizualnych, miesza-

⁶⁸ K. A b l e w i c z: *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2003.

⁶⁹ A. K ł a k ó w n a: *Język polski. Wykłady z metodyki. Akademicki podręcznik myślenia o zawodzie szkolnego polonisty*. Kraków: Impuls, 2016.

nych, tekstów wymagających linearnej lektury, a także współczesnych, kreowanych za pomocą mediów cyfrowych), ma miejsce łączenie tego, co dzisiejsze, z tym, co klasyczne, w trosce o samodzielne wyprowadzanie znaczeń, które pozwalają uczniom konstruować własną tożsamość i odnajdować swoje miejsce w świecie. Cele szkolnego przedmiotu nastawione są zatem na ćwiczenie w krytycznym myśleniu i konstruowanie narzędzi pozwalających orientować się w otaczającej kulturze. Autorce chodzi o formację poprzez kontakt z tekstami, które zderzają różne wyobrażenia, postawy, poglądy na te same kwestie, co służy krytycznemu myśleniu. Centrum zainteresowania antropologiczno-kulturowej koncepcji szkolnego przedmiotu stanowi człowiek wpisany w kulturę, którą tworzy i poprzez którą daje się poznawać jako jej twórca, ale też jako „dzieło” przez nią kształtowane. Koncepcja ta koresponduje z propozycją uprawiania antropologicznej metodyki literatury i języka polskiego opracowaną przez Marka Pieniążka⁷⁰. Badacz przekonuje, że warto w dydaktycznym centrum problemowym nauczania języka polskiego ukazywać związek dzieł literackich z szeroko rozumianym doświadczeniem kulturowym, aby łatwiej uruchamiać proces odbioru literatury w przestrzeni doświadczeń uczniów. W ten sposób czytanie w szkole można uwolnić od nadmiernych zobowiązań filologicznych i zbliżyć je do praktyk interpretacyjnych współtworzących współczesną rzeczywistość kulturową. Metodyka zorientowana antropologicznie umożliwia zachowanie w szkolnej lekturze pragmatyzmu odczytań, penetrowanie wymiarów własnych wyobraźniowych fikcji skutkuje ożywionym dialogiem z tekstem⁷¹, z omawianym doświadczeniem kulturowym, dialogiem z nauczycielem, kolegą. Istnieje potrzeba uprawiania metodyki pozwalającej na studiowanie tekstu niezaprzeczające wrażeniom płynącym z przygody czytania, umożliwiającej czytanie ujawniające świat takim, jaki jawi się w pierwszym doświadczeniu lekturowym. Nauczyciel przyjmujący wobec literatury postawę antropologa to „badacz esencji”⁷² uznający, że dzięki literaturze pięknej człowiek jest człowiekiem. Nauczyciel taki kreuje sytuacje dydaktyczne dowartościowujące indywidualny sposób lektury, prowadzące ku odczytaniom jednostkowym, etycznym. Współczesny uczeń, jako będący

⁷⁰ M. Pieniążek: *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2013.

⁷¹ Wartościową propozycję takiej metodyki przedstawiły Danuta Świerczyńska-Jelonek i Grażyna Walczewska-Klimczak w publikacji *Dziecko w dialogu z tekstem literackim*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2015.

⁷² M. Pieniążek: *Uczeń jako aktor kulturowy...*, s. 63.

w stanie stałej transformacji, wymaga otwartej, dynamicznej metodyki interpretującej jego doświadczenia lekturowe i pozalekturowe w perspektywie pragmatycznej i performatywnej, pozwalającej na lekcji łączyć to, co jednostkowe, z tym, co społeczne⁷³.

Słownikiem potrzebnym współczesnej szkolnej dydaktyce dysponuje antropologia literacka oraz performatyka kulturowa. Antropologia literacka pozwala nauczycielowi nakierować ucznia na rozumienie człowieka poprzez uniwersalne kategorie podmiotowości i doświadczenia, umożliwia interpretację świata i podmiotu poprzez konfrontację z cudzym doświadczeniem i uruchamia możliwość rozpoznania granic poznawczych własnej kultury. Obie te dyscypliny otwarte są ku paradygmatom ponowoczesnym, ale też nawiązują twórczy dialog z przeszłością i tradycją. Nauczyciel obsadzony w roli antropologa będzie mógł na bieżąco analizować i oceniać proces rodzenia się sensu i nadawania znaczeń tekstom kultury, z którymi w kontakt wchodzi psychocieleśna podmiotowość ucznia. Nauczyciel antropolog, nie będąc kontrolerem z góry założonego modelu komunikacji literackiej ani stróżem wysokoartystycznych funkcji literatury, będzie miał szansę literackość potraktować pragmatycznie, bez wprowadzania ostrego rozdziału między życiem a literaturą, egzystencją a jej dyskursywnym kształtowaniem, doceni wartość osobistych kontaktów z lekturą – dających czytelnikowi prawo do współtworzenia sensu.

Bibliografia

- Ablewicz K.: *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2003.
- Awramiuk E., Krasowicz-Kupis G.: *Early Literacy Research in Poland – Conditions, Acquisition, Contexts*. „L1-Educational Studies in Language and Literature” 2014, vol. 14. <http://dx.doi.org/10.17239/L1ESLL-2014.01.14>
- Banaszak G., Kmita J.: *Społeczno-regulacyjna koncepcja kultury*. Warszawa: Instytut Kultury, 1994.
- Bobiniski W.: *Konteksty kulturowe w dydaktyce literatury*. W: *Polonista w szkole: podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*. Red. A. Janusz-Sitarz. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, 2004.
- Brzezińska A.: *Jerome Bruner, prekursor kształcenia wspomagającego rozwój*. W: J. Bruner: *Kultura edukacji*. Przekł. T. Brzostowska-

⁷³ Ibidem, s. 70.

- Tereszkiewicz. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, 2006.
- Burszta W.J.: *Od mowy magicznej do szumów popkultury*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, 2009.
- Bytniewski P.: *Język i kultura w koncepcji E. Sapira i B.L. Whorfa*. W: *Język a kultura*. T. 2: *Zagadnienia leksykalne i aksjologiczne*. Red. J. Puzynina, J. Bartmiński. Wrocław: Wydawnictwo „Wiedza o Kulturze” Fundacji dla Uniwersytetu Wrocławskiego, 1991.
- Chomsky N.: *Zagadnienia teorii składni*. Przeł. I. Jakubczak. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1982
- Chymkowski R.: *Od animacji lektury do animacji kultury*. „Kultura Współczesna” 2015, nr 2 (85).
- Chymkowski R.: *W stronę antropologii praktyk lekturowych*. „Kultura i Społeczeństwo” 2011, T. 55, nr 2/3.
- Filipiak E.: *Rozwijanie zdolności uczenia się: z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2012.
- Ikoniczne i literackie teksty w przestrzeni nowoczesnej dydaktyki*. Red. A. Pilch, M. Rusek. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2015.
- Innowacje i metody*. T. 1: *W kręgu teorii i praktyki*. *Podręcznik akademicki dydaktyki kształcenia polonistycznego*. Red. M. Kwiatkowska-Ratajczak. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2011.
- Jaworska-Witkowska M.: *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki*. *Fragmety i ogarnięcie*. Kraków: „Impuls”, 2009.
- Jedliński R.: *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP, 2000.
- Językowy obraz świata*. Red. J. Bartmiński. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1999.
- Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*. Red. J. Ożdżyński. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, 1995.
- Językowy obraz świata i kultura*. Red. A. Dąbrowska, J. Anusiewicz. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2000.
- Kaniewski J.: *Polonistyka szkolna w poszukiwaniu jedności (całości)*. W: *Horyzonty polonistyki: w kręgu edukacji, języka i kultury*. *Księga dedykowana profesor Barbarze Myrdzik*. Red. M. Karwatońska, M. Latoch-Zielińska, I. Morawska. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2010.
- Kłakówna A.: *Język polski. Wykłady z metodyki*. *Akademicki podręcznik myślenia o zawodzie szkolnego polonisty*. Kraków: Impuls, 2016.

- Koryś I., Michalak D., Chymkowski R.: *Stan czytelnictwa w Polsce w 2014 roku*. Biblioteka Narodowa, Warszawa 2015. <http://www.bn.org.pl/download/document/1428654601.pdf> [15.06.2015].
- Kotowa B.: *Kulturowe „obrazy” świata: natura versus kultura*. „Kultura Współczesna” 2005, nr 2.
- Krajewski M.: *W kierunku relacyjnej koncepcji uczestnictwa w kulturze*. „Kultura i Społeczeństwo” 2013, T. 57, nr 1.
- Łuniewska M. et al.: *Wyzwania w diagnozie rozwoju językowego dzieci dwu- i wielojęzycznych*. W: *Głos – język – komunikacja*. Red. A. Myszkowska, E. Oronowicz-Kida. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2015.
- Małochleb P.: *Czytelnicze pożytki z internetu*. „Polonistyka” 2016, nr 2.
- Maryl M.: *Antropologia odbioru literatury – zagadnienia metodologiczne*. „Teksty Drugie” 2009, nr 1/2.
- Maryl M.: *F5: Odświeżanie filologii*. „Teksty Drugie” 2014, nr 2.
- Maryl M.: *Kulturowa piśmiennosc: projekt badań totalnych kultury literackiej*. „Teksty Drugie” 2015, nr 3.
- Maryl M.: *Literatura i e-społeczeństwo*. „Teksty Drugie” 2012, nr 6.
- Mencwel A.: *Wyobrażenia antropologiczne: próby i studia*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2006.
- Między sensem a genami*. Red. B. Tuchalska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1992.
- Nałaskowski A.: *Dzikość i zdziczenie jako kontekst edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006.
- Pieniążek M.: *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2013.
- Świerczyńska-Jelonek D., Walczewska-Klimczak G.: *Dziecko w dialogu z tekstem literackim*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2015.
- Wiśniewska-Kin M.: *Dominacja a wyzwolenie: wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2013.
- Z uczniem pośrodku: podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*. Red. Z. Budrewicz, M. Jędrzychowska. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 1999.
- Żytko M.: *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać – w kontekście badań umiejętności językowych trzecioklasistów*. Warszawa: Centralna Komisja Egaminacyjna, 2010.

Marta Krasuska-Betiuk

Worldviews Derived from Polish Studies An Essay on Cultural Sources of School Didactics

Summary: This text's aim is to draw implications for school didactics that result from the human being's entanglement in the orders of both, nature and culture. In her considerations, the author attempts at a re-enactment of the manner in which complementary arrangements of nature and culture find their common ground in educational thought, and their objective expression in the sphere of Polish teachers' education. Yet, the said considerations do not involve all facets of the school subject in question, neither do they relate to any particular stage of education. What is elucidated herein, are merely selected questions of literary culture, namely, the essence of contemporary reading practice being a premise upon which one may raise a cultural anthropology concept of the literary-cultural education that echoes the views by Polish Studies' theoreticians and practitioners.

Key words: nature-culture relation, Polish Studies didactics, anthropology of reading, literary culture

Marta Krasuska-Betiuk

Polonistische Bilder von der Welt Die Studie von kulturellen Grundlagen der Schuldidaktik

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag bezweckt, die aus der Verwicklung des Menschen in die Natur- und Kulturordnung resultierenden Implikationen für polonistische Didaktik darzulegen. In theoretischen Erwägungen versucht die Verfasserin nachzuweisen, auf welche Weise die komplementäre Natur- und Kulturordnung in der Ansicht von der Bildung objektiviert und auf dem Gebiet der polonistischen Bildung konkretisiert wird. Die Erwägungen berücksichtigen nicht alle Dimensionen des Schulfachs und betreffen keine konkrete Bildungsstufe. Die Verfasserin bemüht sich nur, ausgewählte Probleme der literarischen Kultur zu beleuchten, und zwar die von den Polonisten getroffene Lektüreauswahl als eine Voraussetzung für Entwicklung des anthropologisch-kulturellen Modells der literarisch-kulturellen Bildung, das dann von den Polonisten theoretisch und praktisch verbreitet wird.

Schlüsselwörter: Verhältnis: Natur - Kultur, polonistische Didaktik, Anthropologie des Lesens, literarische Kultur



Magdalena Hyla

Uniwersytet Śląski w Katowicach

**Dlaczego opieramy się własnym marzeniom?
Rozwój osobisty
w perspektywie modelu elastyczności psychologicznej**

Wprowadzenie

Wraz z przyjściem na świat nowo narodzony człowiek zaczyna podlegać wpływowi środowiska i jest kształtowany przez swoje otoczenie. Jednocześnie pragnie rozwijać się, żyć zgodnie ze swoimi planami, wartościami i podążać za marzeniami. Ludzka egzystencja usłana jest rozdrożami, na których dokonujemy wyborów, a ich suma składa się na to, jakie prowadzimy życie. Według koncepcji człowieka transgresyjnego, wprowadzonej przez klasyka polskiej psychologii Józefa Kozielskiego¹, człowiek jest w stanie przekraczać własne granice, także te wynikające z nawyków oraz przekazów kulturowych i rodzinnych. Szczególną, charakterystyczną tylko dla człowieka transgresją jest przekraczanie własnych granic poprzez twórczość i kreatywność, a także zdolność do samorozwoju i budowania życia opartego na wartościach.

Doświadczenie pokazuje jednak, że życie pełnią życia, twórcze, oparte na autonomicznie wybranych wartościach nie jest proste – nie każdy człowiek żyje w ten sposób, nawet mimo deklarowanych chęci i warunków, które można by uznać za sprzyjające. Można odważyć się na postawienie tezy, że istnieje pewnego rodzaju opór, mechanizm, który powoduje, że nie każdy ulega „sile transgresji” i – jak to trafnie

¹ J. Kozielski: *Koncepcja transgresyjna człowieka: analiza psychologiczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1987.

ujął Henry David Thoreau – wieszcie życie w cichej desperacji („The mass of men lead lives of quiet desperation”)².

Jedną z dość nowych i mało popularnych w polskich badaniach koncepcji, która może służyć jako model teoretyczny rozważań nad oporem wobec samorealizacji, jest koncepcja elastyczności psychologicznej^{3,4}. Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie tej koncepcji oraz zaprezentowanie wyników autorskich badań empirycznych, które wskazują na jej istotny związek z motywacją oraz twórczością, a także ważną rolę w prowadzeniu zaangażowanego życia opartego na wartościach.

Model elastyczności psychologicznej

Główne założenia modelu

Model elastyczności psychologicznej jest stosunkowo nową koncepcją, która została wprowadzona do literatury jako podłoże teoretyczne Terapii Akceptacji i Zaangażowania (Acceptance and Commitment Therapy – ACT)⁵. Wywodzi się z neobehawiorystycznego podejścia do rozumienia ludzkiej psychiki i związany jest z tzw. funkcjonalnym kontekstualizmem⁶. Jest to podejście zorientowane na subiektywne pojęcie prawdy, a co za tym idzie, indywidualistyczne podejście do znaczenia różnych zachowań. Inaczej mówiąc, w modelu elastyczności psychologicznej mniej istotne jest to, co człowiek robi (na przykład jak często ogląda telewizję), a bardziej to, dlaczego to robi – jaką funkcję pełni to zachowanie (na przykład ogląda telewizję, aby się „oderwać” – uniknąć nieprzyjemnych myśli i emocji, lub przeciwnie – ogląda ją, ponieważ sprawia mu autentyczną przyjemność oglądanie ulubionego programu). Tego rodzaju podejście rzuca nowe światło na wartościowanie tego, jak w istocie spędzamy życie. Według modelu elastyczności psychologicznej, mniej ważne jest to, czym się zajmujemy, a bardziej to, czy nasze działania zbliżają nas do realizacji własnych wartości,

² H.D. Thoreau: *Walden: an Annotated Edition*. New York: Houghton Mifflin Company, 1995, s. 6.

³ T.B. Kashdan, J. Rottenberg: *Psychological Flexibility as a Fundamental Aspect of Health*. „Clinical Psychology Review” 2010, vol. 30 (7), s. 865–878.

⁴ S.C. Hayes, K.D. Strosahl, K.G. Wilson: *Terapia Akceptacji i Zaangażowania. Proces i praktyka ważnej zmiany*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013.

⁵ Ibidem.

⁶ E.J. Fox: *Constructing a Pragmatic Science of Learning and Instruction with Functional Contextualism*. „Educational Technology Research & Development” 2006, vol. 54 (1), s. 5–36.

czy też służą jedynie unikaniu tego, co nieprzyjemne – lęku, smutku, krytycznych myśli. Zgodnie z modelem elastyczności psychologicznej, to właśnie unikanie doświadczenia może stanowić o podatności na zaburzenia na tle psychicznym⁷.

Bardzo istotną rolę w zrozumieniu modelu elastyczności psychologicznej odgrywa również założenie, że komunikowanie się, język to zachowanie i podlega takim samym mechanizmom uczenia się jak inne zachowania. To założenie jest rozwijane i analizowane w ramach Teorii Ram Relacyjnych (Relational Frame Theory – RFT)⁸, a rezultaty tych działań prowadzą do konkluzji, że język jest kluczem do zrozumienia cierpienia o naturze psychicznej. Według Teorii Ram Relacyjnych, język jest wynikiem ewolucji, przystosowaniem, służącym do efektywnego rozwiązywania problemów. Dzięki językowi jesteśmy w stanie porozumiewać się na poziomie abstrakcji i na tym poziomie testować różne rozwiązania (na przykład dzięki myśleniu przyczynowo-skutkowemu, rozróżnianiu hierarchii, odróżnianiu własnej perspektywy od perspektywy innych). Niejako skutkiem ubocznym tego przystosowania jest możliwość ponownego przeżywania w sposób symboliczny przeszłych doświadczeń lub antycypowania przyszłych wydarzeń. Te niosą z sobą ładunek emocjonalny, który jest przeżywany tak, jak gdyby działał się tu i teraz (na przykład na wspomnienie porażki na egzaminie student przeżywa smutek czy poczucie wstydu tak samo silnie, jakby znów był w tej sytuacji) i może prowadzić do negatywnych skutków w teraźniejszości. Badania nad tym zjawiskiem pokazują, że jawne i utajone przekonania, które tworzą się na tej podstawie, mogą wspierać wspomniane już zjawisko unikania doświadczenia⁹.

Model elastyczności psychologicznej jest silnie nastawiony na zrozumienie indywidualnego przeżywania oraz funkcji (a nie treści) zachowań. W modelu podkreśla się także, że problemy psychiczne są skutkiem ubocznym naturalnego dla wszystkich ludzi posługiwania się językiem. Model wprowadza nową jakość do rozumienia tego, czym jest zdrowie psychiczne i psychopatologia¹⁰, normalizuje cierpienie.

⁷ T.B. Kashdan et al.: *Experiential Avoidance as a Generalized Psychological Vulnerability: Comparisons with Coping and Emotion Regulation Strategies*. „Behaviour Research and Therapy” 2006, nr 44 (9), s. 1301-1320.

⁸ S.C. Hayes, D. Barnes-Holmes, B. Roche: *Relational Frame Theory: A Post-Skinnerian Account of Human Language and Cognition*. New York: Plenum Press, 2001.

⁹ M. Hyla, L. Baran, I. Pilch: *Między myślą a czynem – o pomiarze utajonych konstruktorów psychicznych za pomocą Implicit Relational Assessment Procedure*. „Czasopismo Psychologiczne” 2017, nr 2 (23), s. 347-358.

¹⁰ S. Malicki, P. Ostaszewski: *Unikanie doświadczenia jako funkcjonalny wymiar transdiagnostycznego podejścia do psychopatologii*. „Postępy Psychia-

Z punktu widzenia modelu elastyczności psychologicznej jest normalne, że miewamy myśli i uczucia zarówno przyjemne, jak i nieprzyjemne, lecz zagrożenie pojawia się wtedy, kiedy przysłaniają one chwilę obecną i uniemożliwiają jednostce życie pełnią życia tu i teraz. Innymi słowy, brak elastyczności psychologicznej może powodować, że opieramy się własnym marzeniom oraz – mimo chęci – nie potrafimy się realizować, „przekraczać” siebie.

Sześć kluczowych procesów elastyczności psychologicznej

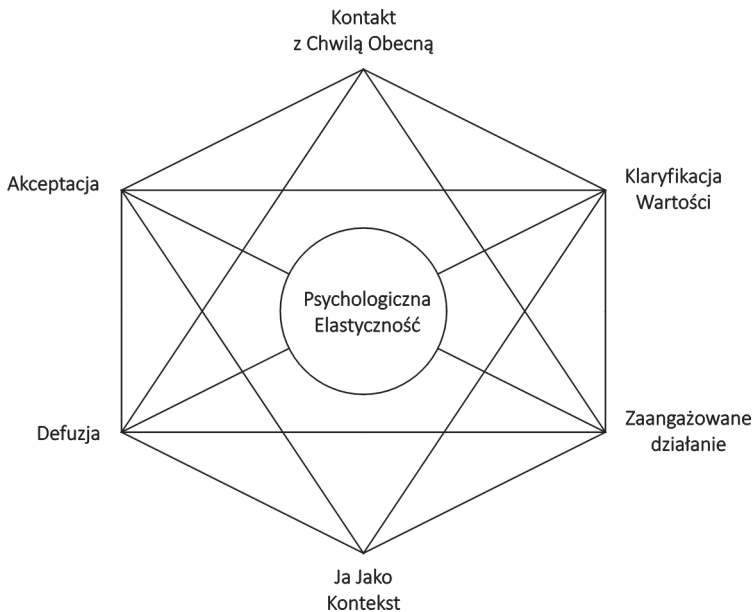
Model elastyczności psychologicznej jest modelem funkcjonowania psychiki człowieka. Jest tak skonstruowany, by stanowił jednocześnie model zdrowia psychicznego oraz model psychopatologii¹¹. Składa się z sześciu procesów, które są z sobą wzajemnie powiązane i odpowiadają za wysoki poziom elastyczności psychologicznej: akceptacja, defuzja, kontakt z chwilą obecną, „ja” jako kontekst, wartości oraz zaangażowane działanie. Procesy te i relacje między nimi są zazwyczaj schematycznie przedstawiane za pomocą sześcianu, w którego centrum umieszczona jest elastyczność psychologiczna (zob. rys. 1). Sześć procesów kluczowych można także rozważać, odnosząc się do ich drugiego bieguna, odpowiadającego za brak elastyczności psychologicznej. Przeciwnościem akceptacji jest tutaj unikanie doświadczenia, defuzji – fuzja poznawcza, kontaktu z chwilą obecną – brak elastycznej uwagi, „ja” jako kontekstu – przywiązanie do skonceptualizowanego „ja”, wartości – dominacja pseudowartości wynikających z posłuszeństwa wobec norm społecznych, fuzji lub unikania; przeciwnościem zaangażowanego działania jest bierność, impulsywność lub uporczywe unikanie.

Akceptacja jest celowo otwartą, wrażliwą na bodźce i nieoceniającą postawą wobec prywatnych doświadczeń – myśli, wrażeń w ciele, wspomnień, mentalnych obrazów i tendencji behawioralnych¹². Przeciwnościem akceptacji jest unikanie doświadczenia; dochodzi do

trii i Neurologii” 2014, nr 23, s. 61-71; L. Baran, M. Hyla: *Mental Health in Acceptance and Commitment Therapy*. In: *Resilience and Health in a Fast-Changing World*. Eds. T.M. Ostrowski, I. Sikorska, K. Gerc. Kraków: Jagielloonian University Press, 2015.

¹¹ S.C. Hayes, K.D. Strosahl, K.G. Wilson: *Terapia Akceptacji i Zaangażowania...*

¹² K.G. Wilson, T. DuFrene: *Mindfulness for Two: An Acceptance and Commitment Therapy Approach to Mindfulness in Psychotherapy*. Oakland: New Harbinger Publications Inc, 2009.



Rys. 1. Model elastyczności psychologicznej jako model funkcjonowania psychiki człowieka
 © Stanisław Malicki. Przedruk za zgodą autora

tego, kiedy osoba chce uciec od swoich uczuć, myśli lub doznań, jej zachowanie podporządkowane jest temu, żeby tych negatywnych myśli, uczuć i doznań nie doświadczać. Takie zachowanie prowadzi do nieelastycznej i defensywnej postawy wobec świata wewnętrznego. Myśli skojarzone ze zdarzeniami awersyjnymi same stają się postrzegane jako awersyjne – próby ich unikania (kontrolowania) powodują, że myśli te się potęgują¹³. W związku z tym w trakcie pracy terapeutycznej terapeuci ACT często instruuje klienta, aby odnosił się do trudnych myśli i emocji w akceptujący sposób i obserwował je, oraz pomagają dostrzec, jak negatywne efekty supresji, unikania lub innych prób kontroli myśli i emocji wpływają na życie¹⁴.

Defuzja jest umiejętnością angażowania się w działanie niezależnie od treści myśli. Język ma możliwość uruchamiania ludzkich reakcji fizjologicznych oraz motywowania do działania za pomocą prezentowania takich myśli, które wywołują te same reakcje, co rzeczywiste bodźce – przekonanie o braku pewnych kompetencji może być tak samo lub nawet bardziej przytłaczające i skłaniające do unikowego

¹³ R.M. Wenzlaff, D.M. Wegner: *Thought Suppression*. „Annual Review of Psychology” 2000, vol. 51, s. 59-91.

¹⁴ M.E. Levin et al.: *The Impact of Treatment Components Suggested by the Psychological Flexibility Model: A Meta-Analysis of Laboratory-Based Component Studies*. „Behavior Therapy” 2012, vol. 43, s. 741-756.

działania jak rzeczywista niekompetencja w danej dziedzinie. Proces ten nazywany jest fuzją poznawczą. Defuzję wywołuje się podczas sesji terapeutycznej – terapeuta pomaga reagować na myśli w niedosłowny sposób, na przykład obserwować myśl jako myśl, wymawiać myśl na śmieszne sposoby lub śpiewać ją, a także zachęca klienta do zauważania własnych sądów i krytycznych ocen z otwartością i akceptacją¹⁵.

Pomimo tego, że wszelkie działania w świecie odbywają się w chwili obecnej, dzięki swoim werbalnym zdolnościom człowiek jest w stanie funkcjonować mentalnie w trzech czasach: przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Zdolność mentalnego wędrowania w przeszłość i przyszłość stanowi szczególnie cenną umiejętność w sytuacjach wymagających rozwiązywania problemów. Jednak w wyniku fuzji poznawczej **kontakt z chwilą obecną** może stać się sztywny, a przeszłość i przyszłość być doświadczane tak, jakby były tu i teraz. Człowiek może „zniknąć” z chwili obecnej i „zagubić” się w aktywności umysłu, co utrudnia elastyczne reagowanie na zmienne warunki oraz korzystanie z życia. Kontakt z chwilą obecną wymaga zwracania uwagi na to, co jest obecne, w sposób skupiony, zamierzony i elastyczny. Terapeuta wywołuje proces kontaktu z chwilą obecną podczas sesji, zachęcając do aktywnego obdarzania uwagą wrażeń fizycznych, myśli, uczuć i innych wewnętrznych doświadczeń takimi, jakie wydarzają się tu i teraz¹⁶.

Jako istoty werbalne od najmłodszych lat, ucząc się języka, nabywamy kompetencji, które pozwalają nam operować nim w sposób uogólniający wiedzę o sobie. Efektem nazywania, kategoryzowania i oceniania w całym życiu jest **skonceptualizowane „ja”** – stanowi ono swego rodzaju samowiedzę, narrację o sobie – jest tym, co można porównać do samooceny. Skonceptualizowane „ja” może być użyteczne – pewien element stałości koresponduje z naszymi doświadczeniami i pozwala nam efektywnie funkcjonować w społeczeństwie. Jednocześnie kiedy przekonania człowieka na własny temat traktowane są jako fakt – każde zagrożenie dla nich jest niejako zagrożeniem dla całej istoty człowieka i może wiązać się z negatywnymi konsekwencjami, między innymi agresją, podatnością na zranienie, narcyzmem, kruchością „ja”¹⁷. Takie nieelastyczne reagowanie na werbalne treści nazywamy fuzją ze skonceptualizowanym „ja”, a zadaniem terapeuty jest poluzować to połączenie i pomóc klientowi nawiązać kontakt z takim „ja”, które nie

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ I. P i l c h, M. H y l a: *Narcissism and Self-Esteem Revisited: The Relationships Between the Subscales of the NPI and Explicit/Implicit Self-Esteem*. „Polish Psychological Bulletin” 2017, vol. 48 (2). DOI: 10.1515/ppb-2017-0030

jest zagrożone przez różne jego ujęcia i zachowuje stałość niezależnie od tego, jak aktualnie wiąże ta osoba swoje doświadczenia z sobą. Taki proces nazywany jest „ja” jako kontekst.

Zaangażowane działanie to działanie bazujące na **wartościach**, które wydarza się w konkretnym momencie w czasie i które jest celowo połączone z budowaniem schematu działania służącemu tej wartości¹⁸. Zaangażowane działanie jest przeżywaniem z chwili na chwilę wzorców zachowania, za których kształt jednostka bierze odpowiedzialność, jest oparte na wartościach i tworzy szersze wzorce działania – gdy osoba widzi rozbieżność i decyduje się tak zmodyfikować swoje zachowanie, aby było zgodne z wybranymi wartościami. Wzorce zachowania, które nie są związane z wartościami, bardzo często kształtują się pod wpływem uwarunkowań awersyjnych (unikania, czekania, niesprawiania przykrości innym). Następstwem takiego działania jest utrata poczucia kierunku życia, który motywuje do działania. Zjawisko to objawia się jako poczucie braku celu, pojawiają się skargi na to, że życie jest puste, przyziemne i bezsensowne, człowiekowi brakuje motywacji, cechuje go nieumiejętność doprowadzenia planów do realizacji. Jeżeli wszystkimi działaniami kieruje chęć zmniejszenia lub wyeliminowania stanów awersyjnych, w końcu doprowadza to do „skurczenia się” przestrzeni życiowej, co pociąga za sobą lęk, depresję, uzależnienia¹⁹.

Elastyczność psychologiczna a wartości, zaangażowane działanie, twórczość oraz motywacja – badania własne

Głównym celem przeprowadzonego badania było poszukiwanie związków pomiędzy elastycznością psychologiczną i życiem opartym na wartościach, zaangażowanym działaniem, twórczością oraz motywacją. W odniesieniu do poczynionych wcześniej rozważań teoretycznych postawiono następujące hipotezy badawcze:

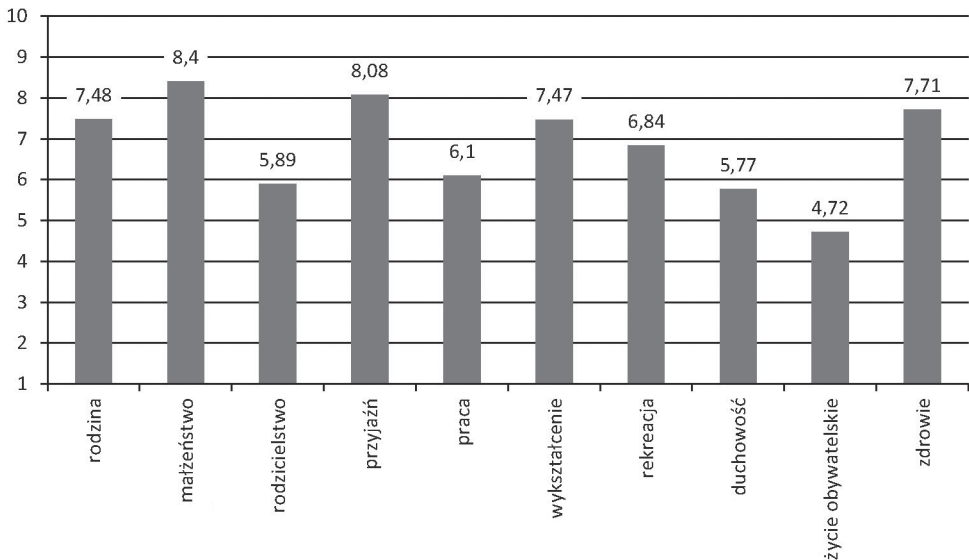
1. Istnieje pozytywny związek pomiędzy elastycznością psychologiczną a życiem opartym na wartościach.
2. Istnieje pozytywny związek pomiędzy elastycznością psychologiczną a zaangażowanym działaniem.
3. Istnieje pozytywny związek pomiędzy elastycznością psychologiczną a motywacją wewnętrzną.
4. Istnieje pozytywny związek pomiędzy elastycznością psychologiczną a twórczością.

¹⁸ S.C. Hayes, K.D. Strosahl, K.G. Wilson: *Terapia Akceptacji i Zaangażowania...*

¹⁹ Ibidem.

Próba badawcza oraz procedura badania

W badaniu wzięło udział 111 osób. Badanie było przeprowadzone tradycyjną metodą papier-ołówek, trwało od września do listopada 2016 roku. Grupę badawczą stanowili studenci Uniwersytetu Śląskiego na kierunku psychologia (87 kobiet, 24 mężczyzn). Wiek osób badanych zamykał się w przedziale 19–27 lat ($M = 21$, $Me = 21$, $SD = 1,9$). W metryczce poproszono badanych także o zaznaczenie na skali od 1 („zupełnie nieważne”) do 10 („całkowicie ważne”), jak ważne są dla nich poszczególne wartości: rodzina, małżeństwo, rodzicielstwo, przyjaźń, praca, wykształcenie, rekreacja, duchowość, życie obywatelskie oraz zdrowie. W wyróżnieniu wartości zainspirowano się kwestionariuszem Valued Living Questionnaire (VLQ)²⁰ w polskiej adaptacji Magdaleny Hyli, Lidii Baran i Bartosza Kleszcza²¹. Strukturę grupy badanej ze względu na preferencję poszczególnych wartości przedstawiono na rys. 2.



Rys. 2. Średnie wyniki preferencji poszczególnych wartości w grupie badawczej

²⁰ K.G. Wilson et al.: *The Valued Living Questionnaire: Defining and Measuring Valued Action Within a Behavioral Framework*. „The Psychological Record” 2010, vol. 60, s. 249–272.

²¹ M. Hyla, L. Baran, B. Kleszcz: *Polska adaptacja kwestionariusza Valued Living Questionnaire (VLQ)*. Niepublikowany manuskrypt (w posiadaniu autorki).

Narzędzia badawcze

W badaniu zastosowano narzędzia do badania: elastyczności psychologicznej, życia opartego na wartościach, zaangażowanego działania, motywacji oraz twórczości.

Elastyczność psychologiczna. Do pomiaru elastyczności psychologicznej użyto kwestionariusza AAQ-II²² w polskiej adaptacji Bartosza Kleszcza, Joanny Dudek, Wojciecha Białaszka, Pawła Ostaszewskiego i Franka W. Bonda²³. Kwestionariusz składa się z siedmiu stwierdzeń, do których osoby badane odnosiły się na siedmiostopniowej skali (od 1 – „zawsze nieprawdziwe”, do 7 – „zawsze prawdziwe”). Suma wyników w poszczególnych pytaniach stanowi wskaźnik braku elastyczności psychologicznej. Im wyższy wynik w skali, tym niższy poziom elastyczności psychologicznej (w badanej grupie $M = 23,7$; $SD = 9,9$). Rzetelność kwestionariusza w badaniu, mierzona współczynnikiem α Cronbacha, wyniosła 0,89.

Życie oparte na wartościach. Do pomiaru życia opartego na wartościach użyto kwestionariusza VQ²⁴ w polskiej adaptacji Magdaleny Hyli, Lidii Baran i Bartosza Kleszcza²⁵. Kwestionariusz składa się z dziesięciu stwierdzeń, do których osoby badane odnosiły się na siedmiostopniowej skali (od 1 – „zupełnie nieprawdziwe”, do 7 – „zupełnie prawdziwe”). Kwestionariusz składa się z dwóch skal – wartości – dążenie oraz wartości – tamowanie. Im wyższy wynik w danej skali, tym wyższy poziom wartości – dążenia (w badanej grupie $M = 18,7$; $SD = 6,6$) i wartości – tamowania (w badanej grupie $M = 13,5$; $SD = 6,0$). Rzetelność kwestionariusza w badaniu, mierzona współczynnikiem α Cronbacha, wyniosła 0,89 dla skali wartości – dążenie i 0,72 dla skali wartości – tamowanie.

Zaangażowane działanie. Do pomiaru zaangażowanego działania wykorzystano kwestionariusz CAQ²⁶ w polskiej adaptacji Magdaleny Hyli, Lidii Baran i Bartosza Kleszcza²⁷. Kwestionariusz składa się

²² F.W. Bond et al.: *Preliminary Psychometric Properties of the Acceptance and Action Questionnaire-II: A Revised Measure of Psychological Inflexibility and Experiential Avoidance*. „Behavior Therapy” 2011, vol. 42, s. 676–688.

²³ B. Kleszcz et al.: *Psychometric Properties of the Polish Version of the Acceptance and Action Questionnaire-II (AAQ-II)* (w druku).

²⁴ M. Smout et al.: *Development of the Valuing Questionnaire (VQ)*. „Journal of Contextual Behavioral Science” 2014, vol. 3, s. 164–172.

²⁵ M. Hyla, L. Baran, B. Kleszcz: *Polska adaptacja kwestionariusza Valuing Questionnaire (VQ)*. Niepublikowany manuskrypt (w posiadaniu autorki).

²⁶ M. Smout et al.: *Development of the Valuing Questionnaire (VQ)*..., s. 164–172.

²⁷ M. Hyla, L. Baran, B. Kleszcz: *Polska adaptacja kwestionariusza Committed Action Questionnaire (CAQ)*. Niepublikowany manuskrypt (w posiadaniu autorki).

z ośmiu stwierdzeń, do których osoby badane odnosiły się na siedmiostopniowej skali (od 1 - „nigdy”, do 7 - „zawsze”). Suma wyników w poszczególnych pytaniach stanowi wskaźnik zaangażowanego działania (w badanej grupie $M = 38,2$; $SD = 6,2$). Rzetelność kwestionariusza w badaniu, mierzona współczynnikiem α Cronbacha, wyniosła 0,78.

Motywacja. Do pomiaru motywacji wykorzystano polskie tłumaczenie skali Global Motivation Scale GMS-28²⁸. Skala składa się z dwudziestu ośmiu stwierdzeń, do których osoby badane odnosiły się na siedmiostopniowej skali (od 1 - „w ogóle się nie zgadzam”, do 7 - „całkowicie się zgadzam”). Skala złożona jest z siedmiu podskal: wewnętrzna motywacja do wiedzy ($M = 21,5$; $SD = 4,3$)²⁹, wewnętrzna motywacja do osiągnięć ($M = 21,3$; $SD = 4,2$), wewnętrzna motywacja do stymulacji ($M = 21,1$; $SD = 3,9$), zewnętrzna motywacja identyfikowana ($M = 22,8$; $SD=3,8$), zewnętrzna motywacja introjektowana ($M = 15,39$; $SD = 5,4$), zewnętrzna motywacja poprzez zewnątrzsterowność ($M = 17,8$; $SD = 5,3$) oraz amotywacja ($M = 12,1$; $SD = 4,8$). Rzetelność narzędzia w badaniu, mierzona współczynnikiem α Cronbacha, wyniosła 0,83 dla całej skali.

Postawa twórcza. Do pomiaru twórczości wykorzystano Skalę Postaw Twórczych versus Odtwórczych SPTO³⁰. Skala składa się z trzydziestu zadań, polegających na wyborze jednej z dwóch alternatywnych odpowiedzi (A lub B). Osoby badane odnosiły się do pytań na skali od 1 do 5 (1 - „zdecydowanie B”, 2 - „raczej B”, 3 - „trudno stwierdzić, czy A, czy B”, 4 - „raczej A”, 5 - „zdecydowanie A”). Im wyższy wynik uzyskany w całej skali, tym większa przewaga postawy twórczej nad odtwórczą (w badanej grupie: $M = 108,2$; $SD = 15,2$). Rzetelność narzędzia w badaniu, mierzona współczynnikiem α Cronbacha, wyniosła 0,85 dla całej skali.

Wyniki badań

Elastyczność psychologiczna a życie oparte na wartościach, zaangażowane działanie, motywacja wewnętrzna oraz twórczość. Aby uzyskać odpowiedzi na pytania badawcze, przeprowadzono analizę korelacji (zob. tabela 1).

²⁸ F. Guay, G.A. Mageau, R.J. Vallerand: *On the Hierarchical Structure of Self-Determined Motivation: A Test of Top-Down, Bottom-Up, Reciprocal, and Horizontal Effects*. „Personality and Social Psychology Bulletin” 2003, vol. 29, s. 992-1004.

²⁹ W nawiasach podane zostały parametry dla badanej grupy.

³⁰ R.M. Siga: *Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych (SPTO)*. Kraków: Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2011.

Tabela 1

Wyniki analizy korelacji między badanymi zmiennymi

Zmienne	Elastyczność psychologiczna
Wartości - dążenie	0,415**
Wartości - tamowanie	-0,594**
Zaangażowane działanie	0,514**
Postawa twórcza	0,225*
Motywacja wewnętrzna - wiedza	0,309**
Motywacja wewnętrzna - osiągnięcia	0,278*
Motywacja wewnętrzna - stymulacja	0,277*
Motywacja zewnętrzna identyfikowana	0,060
Motywacja zewnętrzna introjektowana	-0,453**
Motywacja zewnętrzna poprzez zewnątrzsterowność	-0,305*
Amotywacja	0,036

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Analiza korelacji wykazała, że elastyczność psychologiczna jest bardzo silnie pozytywnie związana z dążeniem w wartościach oraz zaangażowanym działaniem, a silnie negatywnie związana z tamowaniem wartości (tabela 1). Wyniki te są zgodne z modelem elastyczności psychologicznej i wskazują na jego trafność teoretyczną również w warunkach polskich. Elastyczność psychologiczna jest także związana z postawą twórczą.

Analiza wykazała również, że elastyczność psychologiczna wiąże się z różnymi aspektami motywacji (tabela 1). Im wyższy poziom elastyczności psychologicznej, tym wyższy poziom motywacji wewnętrznej do wiedzy, osiągnięć i stymulacji, a także niższy poziom obu typów motywacji zewnętrznej. Wskazuje to, że elastyczność psychologiczna może wspierać motywację związaną z podmiotowością, autonomią i działaniem w zgodzie z własnymi przekonaniami i wartościami, a co za tym idzie, zmniejszać poziom motywacji, która wynika z zewnętrznych nacisków, wpływów środowiska i kultury.

Dyskusja wyników

Wyniki badania wskazują, że model elastyczności psychologicznej może być użytecznym punktem odniesienia w analizie mechanizmów motywacji i źródeł umiejętności prowadzenia życia opartego na war-

tościach. Silne związki między badanymi zmiennymi sugerują, że elastyczność psychologiczna odgrywa znaczącą rolę w rozwoju osobistym oraz wpływa na prowadzenie życia opartego na autonomicznych wyborach, podyktowanych tym, co odczuwane przez jednostkę jako ważne i wartościowe.

Przedstawione w artykule procesy kluczowe elastyczności psychologicznej mogą służyć jako tło teoretyczne zrozumienia, dlaczego ludzie „zatrzymują się” w niesatysfakcjonującym punkcie życia, „opierają” się marzeniom, nie żyją pełnią życia. Model elastyczności psychologicznej służy pomocą w zrozumieniu, a także naukowej konceptualizacji sytuacji drugiego człowieka. Oto przykład:

Ze względu na powtarzające się podczas egzaminów ataki lęku student – Maciej – postanawia opuścić pierwszy termin egzaminu i odłożyć stresujące wydarzenie w czasie (**unikanie doświadczenia, brak zaangażowanego działania**). Z powodu odkładania egzaminów liczba zaległości rośnie, a wraz z nią ilość nieprzyjemnych myśli, uczuć i wizji, które zaczynają dominować w codziennym doświadczeniu oraz zajmować większość uwagi Macieja (**brak kontaktu z chwilą obecną**). Liczba nieprzyjemnych myśli rośnie, co powoduje nieustanną wewnętrzną walkę: „Czy na pewno dobrze zrobiłem, rezygnując z egzaminów?”, „Nie chcę studiować, jeśli kosztuje mnie to tyle stresu”, „Weź się w garść, bierz do pracy” (**fuzja poznawcza**). Jednocześnie nasila się ocenianie samego siebie i silna identyfikacja z tymi ocenami: „Widocznie jestem gorszy niż reszta, skoro sobie z tym nie radzę”, „To nie moja wina, wykładowca się uwziął, ja jestem bez zarzutu” (przywązanie do **skonceptualizowanego „ja”**). Sytuacja przeradza się w coraz większą bierność, wycofanie, brak chęci do nauki. Maciej nie wie, co robić (**brak sklaryfikowanych wartości**), więc zajmuje się głównie aktywnościami, które służą zdystansowaniu się od tych nieprzyjemnych doświadczeń i pozostawiają jego życie niejako na „autopilocie”.

Uzyskane wyniki badań pozwalają przypuszczać, że dzięki rozwinięciu elastyczności psychologicznej, poprzez różnego rodzaju interwencje, szczególnie związane z Terapią Akceptacji i Zaangażowania, można wzbudzać wewnętrzną motywację i twórczą postawę życiową. Dowodzą tego dotychczasowe wyniki badań w warunkach zagranicznych³¹. Warto podać przykład takiej interwencji.

³¹ M.B. Powers, M.B. Zum Vörde Sive Vörding, P.M.G. Emmelkamp: *Acceptance and Commitment Therapy: A Meta-Analytic Review*. „Psychotherapy and Psychosomatics” 2009, vol. 78, s. 73-80; L. Öst: *The Efficacy of Acceptance and Commitment Therapy: An Updated Systematic Review and Meta-Analysis*. „Behaviour Research and Therapy” 2014, vol. 61, s. 105-121; E.M. Forman et al.: *A Randomized Controlled Effectiveness Trial of Acceptance*

Student trafia do terapeuty, pracującego z wykorzystaniem modelu elastyczności psychologicznej. Dzięki temu modelowi, opartemu na empirycznych podstawach, terapeuta dysponuje tłem teoretycznym, które nakierowuje pracę terapeutyczną. W trakcie spotkań proponuje Maciejowi ćwiczenia wspierające **kontakt z chwilą obecną**, aby ciągle negatywne doświadczenie wzbogacić w pozytywne przeżycia związane z obserwacją tego, co dzieje się tu i teraz. Dzięki interwencjom nakierowanym na **defuzję poznawczą** Maciej może zacząć odróżniać swoje myśli od rzeczywistości, co w dalszej perspektywie może prowadzić do rozluźnienia związków ze **skonceptualizowanym „ja”** i wzbudzić poczucie autonomii. W wyniku pracy nad **klaryfikacją własnych wartości** Maciej może dojść do zrozumienia, jak ważne jest dla niego ukończenie studiów na danym kierunku, aby uzyskać wymarzoną pracę i stabilizację finansową. Dzięki temu postępowanie mężczyzny może przyjąć charakter **zaangażowanego działania**, a więc **akceptowania** nieprzyjemnych myśli i uczuć w imię realizacji własnych wartości. Maciej może również dojść do wniosku, że jego decyzja o studiowaniu wynikała jedynie z presji grupy rówieśniczej i że tak naprawdę sam ceni raczej działania związane ze sportem i z propagowaniem zdrowego trybu życia. Tak wykrystalizowane wartości pokazują mu nową drogę – znając swoje wartości, będzie mógł łatwiej utrzymać motywację do działania, nawet jeśli jednocześnie będzie doświadczał trudnych myśli i uczuć. Dzięki temu może przejąć ster nad własnym życiem i angażować się w to, co przybliży go do realizacji marzeń, a nie jedynie zatrzyma na działaniach wspierających unikanie dyskomfortu.

Opisywane w artykule wyniki badań nie są wolne od ograniczeń, do których należą między innymi stosunkowo niewielka próba badawcza oraz nieskomplikowany model relacji między zmiennymi. Przedstawione badanie może jednak stanowić propozycję nowego, niezbyt popularnego dotąd w warunkach polskich, tła teoretycznego dalszych rozważań nad rozwojem osobistym i odpowiedzią na pytanie: Co sprawia, że mimo obiektywnie sprzyjających warunków ludzie opierają się marzeniom?

Podsumowanie

Wnioski z eksploracji przeprowadzonej w badanej próbie:

1. Elastyczność psychologiczna jest silnie pozytywnie związana z zaangażowanym działaniem, dążeniem do realizacji własnych war-

- tości, postawą twórczą oraz motywacją wewnętrzną do wiedzy, osiągnięć i stymulacji.
2. Elastyczność psychologiczna jest silnie negatywnie związana z tamowaniem dążenia do realizacji wartości oraz motywacją zewnętrzną – introjektowaną oraz eksternalizowaną.
 3. Elastyczność psychologiczna jest użytecznym modelem, wnoszącym nowy punkt widzenia do zrozumienia mechanizmów motywacji i dążenia lub opierania się własnym marzeniom.

Bibliografia

- Baran L., Hyla M.: *Mental Health in Acceptance and Commitment Therapy*. In: *Resilience and Health in a Fast-Changing World*. Eds. T.M. Ostrowski, I. Sikorska, K. Gerc. Kraków: Jagiellonian University Press, 2015.
- Bond F.W. et al.: *Preliminary Psychometric Properties of the Acceptance and Action Questionnaire-II: A Revised Measure of Psychological Inflexibility and Experiential Avoidance*. „Behavior Therapy” 2011, vol. 42.
- Forman E.M. et al.: *A Randomized Controlled Effectiveness Trial of Acceptance and Commitment Therapy and Cognitive Therapy for Anxiety and Depression*. „Behavior Modification” 2007, vol. 31 (6).
- Fox E.J.: *Constructing a Pragmatic Science of Learning and Instruction with Functional Contextualism*. „Educational Technology Research & Development” 2006, vol. 54 (1).
- Guay F., Mageau G.A., Vallerand R.J.: *On the Hierarchical Structure of Self-Determined Motivation: A Test of Top-Down, Bottom-Up, Reciprocal, and Horizontal Effects*. „Personality and Social Psychology Bulletin” 2003, vol. 29.
- Hayes S.C., Barnes-Holmes D., Roche B.: *Relational Frame Theory: A Post-Skinnerian Account of Human Language and Cognition*. New York: Plenum Press, 2001.
- Hayes S.C., Strosahl K.D., Wilson K.G.: *Terapia Akceptacji i Zaangażowania. Proces i praktyka uważnej zmiany*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013.
- Hyla M., Baran L., Kleszcz B.: *Polska adaptacja kwestionariusza Committed Action Questionnaire (CAQ)*. Niepublikowany manuskrypt (w posiadaniu autorki).
- Hyla M., Baran L., Kleszcz B.: *Polska adaptacja kwestionariusza Valued Living Questionnaire (VLQ)*. Niepublikowany manuskrypt (w posiadaniu autorki).

- Hyla M., Baran L., Kleszcz B.: *Polska adaptacja kwestionariusza Valuing Questionnaire (VQ)*. Niepublikowany manuskrypt (w posiadaniu autorki).
- Hyla M., Baran L., Pilch I.: *Między myślą a czynem – o pomiarze utajonych konstruktów psychicznych za pomocą Implicit Relational Assessment Procedure* (artykuł skierowany do recenzji).
- Kashdan T.B., Rottenberg J.: *Psychological Flexibility as a Fundamental Aspect of Health*. „Clinical Psychology Review” 2010, vol. 30 (7).
- Kashdan T.B. et al.: *Experiential Avoidance as a Generalized Psychological Vulnerability: Comparisons with Coping and Emotion Regulation Strategies*. „Behaviour Research and Therapy” 2006, nr 44 (9).
- Kleszcz B. et al.: *Psychometric Properties of the Polish Version of the Acceptance and Action Questionnaire-II (AAQ-II)* (w druku).
- Kozielecki J.: *Koncepcja transgresyjna człowieka: analiza psychologiczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1987.
- Levin M.E. et al.: *The Impact of Treatment Components Suggested by the Psychological Flexibility Model: A Meta-Analysis of Laboratory-Based Component Studies*. „Behavior Therapy” 2012, vol. 43.
- Malicki S., Ostaszewski P.: *Unikanie doświadczania jako funkcjonalny wymiar transdiagnostycznego podejścia do psychopatologii*. „Postępy Psychiatrii i Neurologii” 2014, nr 23.
- Öst L.: *The Efficacy of Acceptance and Commitment Therapy: An Updated Systematic Review and Meta-Analysis*. „Behaviour Research and Therapy” 2014, vol. 61.
- Pilch I., Hyla M.: *Narcissism and Self-Esteem Revisited: The Relationships Between the Subscales of the NPI and Explicit/Implicit Self-Esteem*. „Polish Psychological Bulletin” 2017, vol. 48 (2). DOI: 10.1515/ppb-2017-0030
- Powers M.B., Zum Vörde Sive Vörding M.B., Emmelkamp P.M.G.: *Acceptance and Commitment Therapy: A Meta-Analytic Review*. „Psychotherapy and Psychosomatics” 2009, vol. 78.
- Sigva R.M.: *Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych (SPTO)*. Kraków: Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2011.
- Smout M. et al.: *Development of the Valuing Questionnaire (VQ)*. „Journal of Contextual Behavioral Science” 2014, vol. 3.
- Thoreau H.D.: *Walden: an Annotated Edition*. New York: Houghton Mifflin Company, 1995.
- Wenzlaff R.M., Wegner D.M.: *Thought Suppression*. „Annual Review of Psychology” 2000, vol. 51.
- Wilson K.G., DuFrene T.: *Mindfulness for Two: An Acceptance and Commitment Therapy Approach to Mindfulness in Psychotherapy*. Oakland: New Harbinger Publications Inc, 2009.

Wilson K.G. et al.: *The Valued Living Questionnaire: Defining and Measuring Valued Action Within a Behavioral Framework*. „The Psychological Record” 2010, vol. 60.

Magdalena Hyla

Why Do We Resist Our Own Dreams?

Personal Development

from the Psychological Elasticity Model Perspective

Summary: The main aim of the article is to present the model of psychological flexibility and to describe how can it be useful for purpose of understanding psychological mechanisms of living value-based life or resisting one's dreams. The paper depicts basic assumptions of psychological flexibility model and its six core processes. The article presents also original research ($N = 111$) on relationship between psychological flexibility (AAQ-II), value-based life (VQ), committed action (CAQ), motivation (GMS), and creativity (SPTO). Data suggest that psychological flexibility is strongly positively correlated with committed action, progress in values, internal motivation and creativity, while negatively correlated with values obstruction and external motivation.

Key words: psychological flexibility, values, motivation, creativity

Magdalena Hyla

Warum widerstehen wir unseren Träumen?

Persönliche Entwicklung in Bezug auf das Modell der psychologischen Flexibilität

Zusammenfassung: Das Hauptziel des Beitrags ist, das Modell der psychologischen Flexibilität darzustellen und zu beschreiben, ob es dabei behilflich werden kann, psychologische Mechanismen zu verstehen, die verursachen, dass man nach einem wertebasierten Leben strebt, oder eigenen Werten und Träumen widersteht. Der Beitrag schildert wichtigste Ansatzpunkte des Modells der psychologischen Flexibilität und dessen sechs Kernprozesse. Präsentiert werden auch ursprüngliche Forschungen der Verfasserin ($N = 111$) über die Beziehung zwischen psychologischer Flexibilität (AAQ-II) und dem wertebasierten Leben (VQ), Commitment (CAQ), Motivation (GMS) und Kreativität (SPTO). Die Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass die psychologische Flexibilität mit der beabsichtigten Handlung, dem Streben nach Verwirklichung eigener Werte, der inneren Motivation und der Kreativität positiv korreliert ist, während sie mit den Werteobjekten und der äußeren Motivation negativ korreliert ist.

Schlüsselwörter: psychologische Flexibilität, Werte, Motivation, Kreativität

**Recenzje,
komunikaty,
polemiki**



Henryk Gąsior

Wspomnienie sylwetki pedagoga - wychowawcy, organizatora uniwersyteckiej pedagogiki społecznej na Śląsku*

Henryk Antoni Gąsior urodził się 28 marca 1928 roku w Cząstkowie Starym (w Kieleckiem) jako czwarty z kolei syn Józefa Gąsiora i Anny z domu Kucmin. (Józef i Anna Gąsiorowie mieli pięcioro dzieci, najmłodszym, piątym z kolei była córka Cecylia).

Do szkoły powszechnej Henryk Gąsior uczęszczał we wsi Pokrzywianka i w miasteczku Słupia Nowa. W roku 1944 roku ukończył czteroletnie tajne Gimnazjum w Słupi Nowej, gdzie z wynikiem pozytywnym zdał egzaminy przed Komisją Tajnej Organizacji Nauczycielskiej w Kielcach.

Dnia 13 października 1944 roku w wyniku denuncjacji został aresztowany przez polową żandarmerię niemiecką i osadzony w międzynarodowym hitlerowskim obozie pracy (Ausländer Arbeit Lager) Hof/Saale w Bawarii. W obozie na skutek pobicia przez wartowników doznał pęknięcia lewej nerki. Stan zdrowia pobitego Henryka pogarszał się. Na szczęście dla niego osadzeni w obozie zostali wyzwoleni przez wojska amerykańskie 8 kwietnia 1945 roku i w szpitalu wojskowym (w miejscowości Bamberg) już jako żołnierz Armii Polskiej - jednostki

* Podczas pisania tego tekstu wykorzystałem maszynopis przekazany mi przez doc. dr. Henryka Gąsiora z jego odręcznymi autorskimi uwagami: *Autobiografia. Rozważania o wartościach życia rodzinnego*. Katowice-Tarnowskie Góry 2010. Maszynopis otrzymałem od doc. H. Gąsiora w rocznicę jego urodzin 28.03.2010 z przesłaniem - ku pamięci naszych Przodków! „**Nie umiera ten, kto trwa w pamięci żywych!**”.

dowodzonej przez generała Władysława Andersa - późniejszy pedagog został zoperowany (dokonano resekcji pękniętej lewej nerki).

Wydarzenia te miały olbrzymie znaczenie dla przyszłej postawy młodego Henryka Gąsiora wobec życia i ludzi. Uznał on wówczas, że dostał nowe życie i żyje niejako na kredyt, który musi spłacić swoją pracą i zaangażowaniem. Zaczął uczęszczać na kursy Szkoły Kadetów Armii Polskiej. W ostatnich dniach sierpnia 1945 roku zdecydował się na powrót do Polski. Zaledwie po trzech dniach pobytu w domu wyjechał do Chorzowa, gdzie podjął naukę w Liceum Pedagogicznym. Małą maturę uzyskał 10 czerwca 1946 roku, a egzamin maturalny zakończony zdobyciem dyplomu nauczyciela wykwalifikowanego uzyskał 19 maja 1949 roku. Przerwa między małą maturą a egzaminem dojrzałości spowodowana była ostrym stanem wysiękowego zapalenia płucnej i anemią Henryka. Podczas leczenia pracował on jako nauczyciel niewykwalifikowany w „swojej” szkole podstawowej w Pokrzywiance.

Po uzyskaniu dyplomu nauczyciela wykwalifikowanego Henryk Gąsior nieprzerwanie pracował w zawodzie nauczycielskim; ciągle doskonalił swoje umiejętności i podwyższał kwalifikacje zawodowe. Na Uniwersytecie Łódzkim studiował pracę społeczno-oświatową oraz teorię zarządzania i organizacji edukacji narodowej (1950/1951). Studia te uprawniały do obejmowania stanowisk kierowniczych w instytucjach oświatowych. Henryk Gąsior pracował jako nauczyciel, a ponadto od roku 1951 kolejno na stanowiskach: podinspektora oświaty dla dorosłych, starszego wizytatora do spraw wychowania pozaszkolnego w Kuratorium Oświaty w Katowicach, dyrektora do spraw pedagogicznych w Pałacu Młodzieży, zastępcy dyrektora, a następnie dyrektora Studium Nauczycielskiego nr 1 w Katowicach.

W 1961 roku ukończył studia na Uniwersytecie Warszawskim, gdzie uzyskał magisterium z pedagogiki - dydaktyki. Pracę magisterską na temat *Funkcje społeczne liceum ogólnokształcącego w Polsce* napisał pod kierunkiem prof. dr. hab. Jana Barteckiego; drugie magisterium - z psychologii - zrobił również na Uniwersytecie Warszawskim na podstawie pracy magisterskiej *Rozwój zainteresowań uczestników placówek wychowania pozaszkolnego*, napisanej pod kierunkiem prof. dr. Mieczysława Kreutza.

W 1969 roku, po ukończeniu Podyplomowego Studium Pedagogiki Specjalnej, Henryk Gąsior uzyskał dyplom pedagoga resocjalizacji. Z dyplomem w ręku brał udział w organizacji w roku 1973 studiów magisterskich na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego z zakresu pedagogiki specjalnej - resocjalizacji.

W roku 1970, po zdaniu przypisanych egzaminów, Henryk Gąsior uzyskał stopień doktora nauk humanistycznych na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego na podstawie rozpra-

wy doktorskiej *Wychowanie pozaszkolne a kultura czasu wolnego uczniów w środowisku wielkoprzemysłowym*, przygotowanej pod kierunkiem prof. dr. hab. Ryszarda Wroczyńskiego. Recenzentami w przewodzie byli prof. dr hab. Aleksander Kamiński i prof. dr hab. Tadeusz Wujek. Wart podkreślenia jest fakt, że studia doktoranckie Henryk Gąsior ukończył z wyróżnieniem.

Stopień doktora nauk humanistycznych zmienił warunki zatrudnienia dr. Henryka Gąsiora i ukierunkowanie jego aktywności zawodowej jako organizatora, budowniczego, inicjatora wielu przedsięwzięć edukacyjnych. Doktor Gąsior został organizatorem Wyższej Szkoły Wychowania Fizycznego.

W nowej szkole piastował funkcję prorektora ds. naukowo-dydaktycznych, pierwszego dziekana, a także redaktora pisma naukowego „Kultura Fizyczna” oraz przewodniczącego Rady Programowo-Dydaktycznej.

Dnia 1 października 1971 roku Henryk Gąsior otrzymał mianowanie na etatowego docenta doktora nauk humanistycznych¹ w Wyższej Szkole Wychowania Fizycznego (późniejszej Akademii Wychowania Fizycznego, gdzie uzyskał stanowisko profesora nadzwyczajnego); następnie od 16 kwietnia 1973 roku jako organizator Instytutu Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych Oddział w Katowicach pełnił funkcję pierwszego dyrektora naczelnego Instytutu, a od 1 grudnia 1975 roku pracował na Uniwersytecie Śląskim – początkowo na Wydziale Nauk Społecznych (dyrektor Instytutu Pedagogiki na tym Wydziale), a później, od 1 września 1976, na nowo utworzonym Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego (Henryk Gąsior był pierwszym dziekanem tego Wydziału i pierwszym kierownikiem Zakładu Pedagogiki Społecznej).

W wymienionych instytucjach był:

- organizatorem – budowniczym tworzącym podwaliny działalności dydaktyczno-naukowej;
- cenionym szefem (dyrektor, dziekan, kierownik zakładu), nadającym kształt organizacyjny instytucji w ramach obowiązującego prawa;
- gwarantem dobrych obyczajów, klimatu powagi i skupienia dla ludzi i spraw;
- mentorem i przewodnikiem rozwoju zawodowego współpracowników;

¹ Zatwierdzenie przez Centralną Komisję Kwalifikacyjną dla Kadr Naukowych przy Ministerstwie Szkolnictwa Wyższego.

- inicjatorem reaktywacji zaniedbanych bądź zapomnianych cennych przedsięwzięć poprzedników - organizatorów życia oświatowego na Śląsku².

W wielu stowarzyszeniach i organizacjach naukowych Henryk Gąsior był wybierany do pełnienia funkcji przewodniczącego lub wiceprzewodniczącego³.

Do najbardziej znaczących w swoim życiu aktywności naukowych zaliczał:

- szerokie badania nad kulturą czasu wolnego młodzieży w środowisku wielkoprzemysłowym (w latach 1968-1979) realizowane w ramach Międzynarodowego Biura UNESCO ds. Czasu Wolnego Młodzieży i Dorosłych w Hamburgu i Erlangen pod przewodnictwem Ryszarda Wroczyńskiego i Joffa Dumadezier we Francji; w tych latach był jednocześnie członkiem Rady Badań UNESCO w Hamburgu i Paryżu;
- wypromowanie 9 doktorów nauk humanistycznych (na wydziałach Nauk Społecznych (4) oraz Pedagogiki i Psychologii (4) Uniwersytetu Śląskiego oraz na Wydziale Nauk Humanistycznych Uniwersytetu Wrocławskiego (1));
- publikacje, które w swoim czasie miały rangę podręcznika, recenzje awansowe podkreślające dobre strony ocenianego dzieła, kandydata, pracy badawczej - co było znakiem szczególnym tekstów opiniujących wypracowanych przez docenta.

W pamięci współpracowników Henryk Gąsior pozostał jako ciepły, życzliwy, wielkiej zacności człowiek, pedagog, wychowawca, przyjaciel. Otaczony przez grono współpracowników, którzy tak jak on wywierają pozytywny wpływ na rozwój i kształt śląskiej pedagogiki do chwili obecnej. Nazwisko „Henryk Gąsior” otwierało drzwi adeptom nauki we wszystkich ośrodkach akademickich w kraju. Wystarczyło wspomnieć, że jest się z zespołu docenta Henryka Gąsiora, aby zmniejszyć dystans i zmienić relacje z rozmówcą.

W czasach, gdy reglamentowano przydział papieru na działalność publikacyjną, docent oddawał swoje przydziały (limity arkuszy

² Redaktor naczelny czasopisma naukowo-pedagogicznego „Chowanna” (1978-1990).

³ Wiceprzewodniczący i członek Rady Naukowo-Dydaktycznej ds. Szkolnictwa Specjalnego przy Ministerstwie Szkolnictwa Wyższego; Komisji Nauk Pedagogicznych Oddziału PAN w Krakowie; wiceprezes Towarzystwa Naukowego Kultury Fizycznej przy AWF w Katowicach; założyciel i pierwszy przewodniczący Oddziału Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w Katowicach i Raciborzu; założyciel i pierwszy prezes Wojewódzkiego Oddziału Towarzystwa Wolnej Wszechnicy Polskiej w Katowicach.

wydawniczych) młodym pracownikom nauki, aby ułatwić im start i wspierać ich dorobek naukowy.

Przeżywszy 89 lat, odszedł od nas, pozostawiając smutek i żal, że nie zobaczymy już jego ciepłego uśmiechu, życzliwego spojrzenia, słów wsparcia, ważnej życiowo rady – nagradzającego uścisku dłoni.

Czuję się zaszczycony, że w porozumieniu z Panią Profesor Ewą Syrek, redaktorką „Chowanny” i moją znakomitą Koleżanką, mogę przekazać Redakcji tych parę słów o Naszym Dziekanie, Przyjacielu, Wychowawcy.

Nie pozwalam sobie na zbyt osobiste refleksje z ponad 30-letniej współpracy z docentem Henrykiem Gąsiorem, gdyż, jak miemam, byłyby one nadmiernie emocjonalne. Po prostu traktował mnie on jak syna, dbał o mój rozwój i kształtował, podobnie jak prof. Otton Lipkowski, moją postawę pedagoga specjalnego.

Cześć Jego pamięci.

*Adam Stankowski,
emerytowany profesor zwyczajny
Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*



Warszawa, 7 lipca 2017 roku

**Szanowna Pani Profesor
dr hab. Ewa Syrek,
Kierowniczka Katedry Pedagogiki Społecznej
na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego
w Katowicach**

Mam nieodpartą potrzebę wyrażenia głębokiego smutku i żalu z powodu odejścia Profesora Henryka Gąsiora. Czynię to w imieniu całej tradycyjnej Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Warszawskiego, stworzonej przez prof. Ryszarda Wroczyńskiego, w której wspólnie z nieodżałowanym Henrykiem zdobywaliśmy pierwsze stopnie na naszej naukowej drodze pod kierunkiem prof. R. Wroczyńskiego. Profesor Henryk Gąsior, człowiek wielkiego serca i zgeneralizowanej życzliwości do otoczenia, cieszył się naszą serdeczną przyjaźnią i wielkim szacunkiem za okazywane cechy osobowe i imponujący wysiłek, jaki wkładał w rozwój naukowy, łącząc pracę naukowo-dydaktyczną z działalnością społeczną. Pracowaliśmy i działaliśmy w tamtych czasach, dlatego wiemy, jak trudno było zachować rygor i rzetelności naukowej, i niewarunkowanej przyjaźni w stosunkach międzyludzkich. Dzięki takim kolegom, jak Henryk Gąsior, tworzyliśmy zespół niezawodnych przyjaciół, w którym więzi osobowe i wzajemna lojalność górowały nad czasami nieprzyjaznymi mechanizmami zarządzania i sterowania zawodowymi zachowaniami. Byliśmy dumni, że Kolega, który z nami „dorastał” i z którym nas tak wiele łączyło, stał się współtwórcą jednej z najwspanialszych jednostek akademickich – pedagogiki społecznej na Uniwersytecie Śląskim.

Wobec młodszych Kolegów Profesora Henryka Gąsiora, wobec Jego Rodziny pragniemy wyrazić serdeczny żal po Jego odejściu i pożegnać prawdziwego Człowieka, jednego z najbardziej zasłużonych twórców naszej dyscypliny – pedagogiki społecznej.

Tadeusz Pilch

*w imieniu: Mikołaja Winiarskiego, Barbary
Smolińskiej-Theiss, Wiesława Theissa i własnym –
pracowników Katedry Pedagogiki Społecznej
Uniwersytetu Warszawskiego*



**The 35th Anniversary of the Polish Educational Research Association
Scientific Conference *The Identity of Pedagogy:
Sociability - Ethicality - Communalit*
(Warsaw, 11 May 2016)***

The scientific conference *The Identity of Pedagogy: Sociability - Ethicality - Communalit* was held on 11 May 2016 at the hall of the old University of Warsaw Library located at 26/28 Krakowskie Przedmieście Street, Warsaw. The conference was organized on the occasion of the 35th anniversary of the Polish Educational Research Association. Before the actual proceedings, the participants could enjoy a performance by musicians of the Grand Theatre in Warsaw.

The entire conference consisted of two major parts:

Part One - *The 35th Anniversary of the Polish Educational Research Association - The Identity of Pedagogy Evolution*;

Part Two: *Sociability - Ethicality - Communalit*.

Professor dr hab. Joanna Madalińska-Michalak (President of the Polish Educational Research Association) delivered the opening address of the conference. Next, Professor dr hab. Anna Wiłkomirska, who is, in turn, the Dean of the Department of Pedagogy, University of Warsaw, welcomed participants of the conference.

In the initial conference presentation Professor Madalińska-Michalak gave the account of current achievements of the Association in the speech entitled “The Polish Educational Research Association: Tradition and Modernity.” She referred to the organization of the then upcoming 9th All-Poland Pedagogical Convention *Towards Valuable Life: Ideas - Concepts - Practices*, that took place on 21-23 September 2016 in

* The Polish, more extensive version of the present text was published in „Edukacja Dorosłych” 2017, nr 2.

Białystok, as to the first of the Association's achievements. The Polish Educational Research Association was also an organizer of the mentioned convention in co-operation with the Committee on Education Studies of the Polish Academy of Sciences as well as the Department of Pedagogy and Psychology of the University in Białystok. The said convention was the key event for the educational research community – over 500 scientists had declared their participation in the nine problem sections. Such a meeting undoubtedly facilitated the exchange of opinions and experiences as well as the integration of the education research environment.

Moreover, Madam President listed amendments introduced to the *Statute of the Polish Educational Research Association* concerning organizational cause as the second important achievement of the Association. Their main purpose was to adjust the provisions of the Statute to the current needs and realities of the education research environment.

Another mentioned achievement was the updating of the website of the Polish Educational Research Association, which undoubtedly next could play a positive role in improving the image of the Association. As a result, the current website of the Polish Educational Research Association features, among others, the promotional film broadcasted in the course of the 9th All-Poland Pedagogical Convention.

During the first part of the conference – *35th Anniversary of the Polish Educational Research Association* – the speeches were delivered by:

Professor dr hab. Henryka Kwiatkowska – “The Evolution of the Convention Mottoes or the Evolution of the Identity of Pedagogy?”;

Professor dr hab. Zbigniew Kwieciński – “The Development of Pedagogy and Its Enemies – A Quarter of a Century Perspective”;

Professor dr hab. Stefan Kwiatkowski – “Between the Theory and Practice of Pedagogy.”

The speeches of the researchers referred to, among others, the issues of contemporary education, its role and significance. Main purpose of education is included in the thought of Professor dr hab. Zbigniew Kwieciński: “Everything that facilitates the upbringing of a wise, independent thinking individual, ‘healed’, open to others and the good of the world, is worth our support and remembering and proving that there are forces intended to transform us, humans, into mindless consumers as well as forces which in the name of fundamentalisms, nationalisms, xenophobia, and egoisms attempt to treat people like herds of sheep led by them through the only proper way.

The education of critically thinking people, fully capable, bravely handling their fates, and cooperating with regard to creating decent society, is possible and it is our permanent concern.”¹

In the second part of the conference entitled *Sociability - Ethicality - Communitarity* the speeches were delivered by:

Professor dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak, “Sociability in Science: Its Essence, Symptoms, and Effects”;

Professor dr hab. Zbigniew Kwieciński, “The Need for Community of Pedagogues in Times of Instability of the Upbringing Society. The Socio-Pedagogical Perspective”;

Professor dr hab. Tomasz Szkudlarek, “Communitarity and Ethics”;

Professor dr hab. Joanna Madalińska-Michalak, “Community, Society, Sociability.”

The researchers depicted in their speeches, among others, various attitudes of contemporary individuals and their interpretation of sociability in the ethical aspect.

The following thought shows complexity of problems undertaken during the conference: “Multidimensionality and dynamics of the conditions; in which processes and educational interactions are organized; require the application of attention and theoretical openness as well as considerable sensitivity to pedagogical praxis with regard to ‘revolutionary and Romantic nostalgia’² for harmony and uniformity, for collision-free integration of individualism, uniqueness of aspects related to individuals and aspects that refer to plurality and communitarization.”³

At the completion of the conference – in order to highlight its special character – members of the Association, who arrived in great numbers, were served a jubilee cake.

Joanna Michalak-Dawidziuk

¹ Z. Kwieciński, a paper delivered at the opening of 7th All-Poland Pedagogical Convention in Toruń. See *Teoria a praktyka edukacyjna*. Eds. M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski. Toruń: Adam Marszałek, 2012, p. 28.

² The expression by Jacques Ranciere from his: *Na brzegach politycznego* [On the Shores of Politics]. Kraków: Ha!Art, 2008, p. 78.

³ M. Czerepaniak-Walczak, Z. Melosik: *Różnica czy zamęt - imitacja czy swojskość?* W: *Teoria a praktyka edukacyjna...*, p. 198.

Recenzenci

W roku 2017 teksty zgłoszone do publikacji na łamach „Chowanny” recenzowali: Wiesław Ambrozik, Małgorzata Bereźnicka, Wioleta Danilewicz, Anna Gaweł, Ewa Marynowicz-Hetka, Krystyna Marzec-Holka, Jerzy Modrzewski, Grzegorz Polok, Katarzyna Popiołek, Andrzej Radziewicz-Winnicki, Danuta Rode, Mariusz Sztuka, Anna Walczak, Alina Wróbel, Bożena Zawadzka.

Dla Autorów

Szczegółowe informacje dotyczące nadsyłania tekstów oraz procedury wydawniczej znajdują się na stronie internetowej czasopisma: **www.chowanna.us.edu.pl**

Prenumerata

Zamówienia dotyczące prenumeraty „Chowanny” przyjmuje Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego: **zamowienia.wydawnictwo@us.edu.pl**

„Chowanna” została zamieszczona
w bazie bibliograficznej czasopism humanistycznych i społecznych BazHum
oraz w Index Copernicus International Journals Master List

Redakcja
Magdalena Starzyk (język polski)
Krystian Wojcieszuk (język angielski)

Projekt okładki i szaty graficznej
Tomasz Gut

Motyw graficzny na okładce i stronach tytułowych artykułów
Aleksander Herman

Korekta
Magdalena Starzyk

Łamanie
Barbara Wilk

Copyright © 2017 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0137-706X
(wersja drukowana)
ISSN 2353-9682
(wersja elektroniczna)

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Nakład: 90 + 50 egz. Ark. druk. 25,25.
Ark. wyd. 28,0. Papier Sora Matt Plus 90 g vol. 1.2
Cena 30 zł (+ VAT)

Druk i oprawa:
Volumina.pl Daniel Krzanowski
ul. Księcia Witolda 7-9, 71-063 Szczecin

**Czasopisma objęte patronatem
Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN lub jego zespołów:**

BIULETYN HISTORII WYCHOWANIA

www.historiawychowania.amu.edu.pl/biuletyn.html

CHOWANNA

www.chowanna.us.edu.pl

PAREZJA

Czasopismo Forum Młodych Pedagogów
przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN
www.parezja.uwb.edu.pl

PEDAGOGIKA SPOŁECZNA

<http://pedagogium.pl/wydawnictwo/pedagogika-spoleczna.html>

PROBLEMY WCZESNEJ EDUKACJI

www.pwe.ug.edu.pl

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY

www.przeglądpedagogiczny.ukw.edu.pl

ROCZNIK PEDAGOGICZNY

www.staff.amu.edu.pl/~pedszkol/rocznik_pedagogiczny

STUDIA PEDAGOGICZNE

<http://spedagogiczne.ptp-pl.org>

STUDIA Z TEORII WYCHOWANIA

http://nowa.chat.edu.pl/skroty/studia_z_teorii_wychowania.htm

Cena 30 zł (+ VAT)

ISSN 2353-9682



Więcej o książce

