

Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi

PERSPEKTYWY

EDUKACYJNO-SPOŁECZNE

TRANSGRESJA - KULTURA - EDUKACJA



nr 1/2014 (1)

Kwartalnik PERSPEKTYWY EDUKACYJNO-SPOŁECZNE
Numer 01/2014

REDAKTOR NACZELNY

prof. nadzw. dr hab. Adam Solak

RADA NAUKOWA

Prof. zw. dr hab. Tadeusz Aleksander (Krakowska Akademia im. A. Frycza Modrzewskiego);
Prof. zw. dr hab. Jadwiga Stawnicka (Uniwersytet Śląski);
Prof. nadzw. dr hab. Anna Karpińska (Uniwersytet w Białymstoku);
Prof. nadzw. dr hab. Dariusz Kupisz (Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi);
Prof. nadzw. dr hab. Norbert Pikuła (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie);
Prof. nadzw. dr hab. Aleksandra Żukrowska (Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi);
Prof. Hakan Ergul (Hacettepe University in Ankara, Turcja);
Prof. Daniel Mara (Lucian Blaga University in Sibiu, Rumunia);
Assist. Prof. Dr Hakan Dedeoglu (Hacettepe University in Ankara, Turcja);
Assist. Prof. Dr Ihsan Ertem (Hacettepe University in Ankara, Turcja);
Assist. Prof. Elena Lucia Mara (Lucian Blaga University in Sibiu, Rumunia);
Dr Wanda Baranowska (Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi);
Dr Alan Britton (University in Glasgow, Szkocja);
Dr Hazel Crichton (University in Glasgow, Szkocja);
Dr Małgorzata Kosiorek (Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi);
Dr Stephen McKinney (University in Glasgow, Szkocja).

SEKRETARZ REDAKCJI

mgr Katarzyna Paszyn

REDAKTORZY TEMATYCZNI

dr Renata Szczepanik (pedagogika);
dr Piotr Dzieduszyński (psychologia);
dr Joanna Szewczyk-Kowalczyk (antropologia);
dr Wojciech Welskop (socjologia i polityka społeczna);
mgr Mariusz Oleżałek (nauki prawne);
mgr Katarzyna Paszyn (kulturoznawstwo i media).

REDAKTOR STATYSTYCZNY/TECHNICZNY

mgr Agnieszka Małachowska

REDAKTOR JĘZYKOWY

mgr Janina Sabat

PROJEKT OKŁADKI / SKŁAD

mgr Magdalena Kubiak

Wersją pierwotną kwartalnika PERSPEKTYWY EDUKACYJNO-SPOŁECZNE jest wersja elektroniczna

Strona internetowa czasopisma <http://www.medyk.edu.pl/kategorie/perspektywy-edukacyjno-spoleczne>

Redakcja kwartalnika „PERSPEKTYWY EDUKACYJNO-SPOŁECZNE”
Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu
ul. Piotrkowska 278, 90-361 Łódź
tel./fax: (42) 683 44 22
redakcja@medyk.edu.pl

Łódź 2014

ISSN 2353-8031

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie	4
I. Studia i rozprawy	5
Magdalena Błędowska	6
Konsumpcjonizm jako wyzwanie dla wychowania?	
Małgorzata Kosiorek	11
Związek autorytetu z władzą	
Janusz Miąso	16
Rola mediów w kształtowaniu kultury regionalnej w perspektywie społeczeństwa informacyjnego, medialnego, sieciowego	
Renata Szczepanik	21
Zapobieganie konsekwencjom przedwczesnego macierzyństwa nieletnich dziewcząt jako wyzwanie dla resocjalizacji	
Violetta Tanaś	32
Wykorzystanie teorii stanów oczekiwań w badaniu grup rówieśniczych	
Wojciech Welskop	36
Socjalizacja odwrotna a dewaluacja autorytetu tradycjonalistycznego	
II. Komunikaty z badań	41
Katarzyna Paszyn, Jakub Pyrczanowski	42
Komunikat z badań, Badanie potrzeb kulturalnych zgierskiej młodzieży w wieku 13-19 lat CZAS - OBOWIĄZEK- PRZYJEMNOŚĆ, czyli blaski i cienie życia codziennego Młodych Ludzi w Zgierzu i jego okolicach	
III. Sprawozdania i recenzje	48
Piotr Dzeduszyński	49
Sprawozdanie z Panelu Ekspertów	
Stanisław Chrobak	52
Recenzja książki: L Marszałek, Duchowość dziecka. Znaczenie * perspektywy * konteksty w pedagogice przedszkolnej, Wydawnictwo Szkoły Wyższej im. Bogdana Jańskiego, Warszawa 2013	
Dariusz Kupisz	54
Recenzja publikacji Doroty Żołędź-Strzelczyk i Katarzyny Kabacińskiej-Łuczak, Codziennosc dziecięca opisana słowem i obrazem. Życie dziecka na ziemiach polskich od XVI do XVIII wieku, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2012, ss. 192	
IV. Przegląd międzynarodowego dorobku naukowego w dziedzinie podjętego w numerze tematu	56
Wanda Baranowska	57
Przegląd dorobku naukowego w obszarze Transgresja- Kultura- Edukacja	

Wprowadzenie

Jestem przeciwnikiem rozdzielania nauki i kultury. Są pewne rzeczy, których się nie definiuje, które się po prostu robi.

[Michał Heller]

Wraz z rozwojem społeczeństw oraz wszechobecną globalizacją można zauważyć również szybki rozkwit subdyscyplin pedagogicznych, tworzących obszerny system. Wysoce złożony i wspólny przedmiot tych nauk - jakim jest kultura - z natury tej złożoności implikuje interdyscyplinarne i pogłębione ujęcie jej problemów.

Kultura i nauki pedagogiczne wzajemnie się przenikają, mają swoisty dialog współzależności, co jest przyczyną ich rozwoju w ujęciu indywidualnej tożsamości i złożonej zależności. Należy dzisiaj dostrzegać nie tylko dialog kultury i nauki, lecz szczególnie ich transgresje w wielorakich obszarach bytowania człowieka. Zauważyć można, że znika potrzeba porozumiewania się szeroko rozumianym kodem kulturowym, nie tylko pomiędzy poszczególnymi ludźmi, społeczeństwami, instytucjami, ale także w uprawianiu nauk pedagogicznych.

Współczesna rzeczywistość prowokuje więc środowiska naukowe do podejmowania wciąż na nowo problematyki kultury i edukacji, które wobec absurdalnych cech rzeczywistości – jak zauważa Albert Camus - szukają ładu, precyzji i jasności. Tocząca się dyskusja - czy pierw była nauka, czy też kultura - budzi potrzebę ciągłej interpretacji piękna kultury w panoramie piękna uprawiania nauki.

Oddając w ręce Czytelników pierwszy numer „Perspektyw Edukacyjno – Społecznych” - wyrastający z potrzeby permanentnego odczytywania transgresji, kultury i edukacji - mamy nadzieję, że jego zawartość stanie się „nawigacją” dla Odbiorców - ludzi nauki, studentów, praktyków i teoretyków edukacji i wychowania - do opracowywania nowych zagadnień w kierunku rozwoju nauki i dojrzałych jednostek ludzkich i społeczeństw.

Teksty niniejszego numeru to przegląd poglądów ludzi nauki różnych środowisk akademickich w Polsce, dotyczący obszarów współtworzących - bezpośrednio lub pośrednio -współczesną strukturę kultury i edukacji, związanych z: socjalizacją, resocjalizacją, autorytetem, grupami rówieśniczymi, ideologią konsumpcjonizmu oraz mediami, które kreują kulturę regionalną.

Piszący te słowa wprowadzenia, a także cały Zespół Redakcyjny i Naukowy wyrażają nadzieję, że inauguracja „Perspektyw Edukacyjno – Społecznych” będzie ważnym obszarem wypowiedzi świata ludzi nauki i na stałe wpisze się w kanon lektur nie tylko środowisk akademickich lecz także tych, którym zależy na dobru ludzi i społeczeństw.

W imieniu Redakcji
prof. nadzw. dr hab. Adam Solak

PERSPEKTYWY

EDUKACYJNO-SPOŁECZNE

I. Studia i rozprawy

Magdalena Błędowska
Katedra Teorii Wychowania
Uniwersytet Łódzki

Konsumpcjonizm jako wyzwanie dla wychowania?

Abstrakt

Ideologia konsumpcjonizmu to obecnie jeden z głównych czynników wpływających na model życia społecznego. Zjawisko to dotyczy całego naszego społeczeństwa, lecz najbardziej podatne na wpływ konsumpcjonizmu jest młode pokolenie. Ten rodzaj oddziaływania ma różne odcienie – również te negatywne. Czym jest ta ideologia? Czy można się jej nie poddawać? Czy można przygotować dzieci do świadomego korzystania z możliwości wyboru produktu, czy istnieje szansa na wyposażenie wychowanków w odpowiednie umiejętności, które pozwolą obronić im się przed manipulacją rynku konsumenckiego, obronić przed spiralą nabywania kolejnych i kolejnych gadżetów, tylko dlatego, że są modne, reklamowane? Czy edukacja może podjąć takie wyzwanie?

Słowa kluczowe: ideologia; konsumpcjonizm; wpływ; edukacja.

Abstract

Nowadays, the ideology of consumptionism is one of the main factors influencing the model of social life. The phenomenon concerns our whole society, however, the most susceptible to the influence of consumptionism is the young generation. This type of influence has different shades, also the negative ones. What is this ideology? Is it possible not to submit oneself to it? Is it possible to prepare children for conscious choices of products, is there a chance to equip children with adequate skills that will help them defend themselves against the manipulation of the consumer market and against the vicious circle of purchasing new gadgets only because they are trendy and advertised? Can education rise to such a challenge?

Keywords: ideology; consumptionism; influence; education.

Przechodząc między półkami w hipermarkecie spotykamy klientów w różnym wieku. Każdy z nich znalazł się w tym miejscu w jakimś konkretnym celu. Ale zmyślni specjaliści od planowania powierzchni sprzedaży tak lokują towary, żeby przyciągnęły wzrok ewentualnego nabywcy. I cóż się dzieje – z półek „patrz” na nas towary, które widzieliśmy już gdzieś, w dodatku bardzo często wraz z sugestią, że są nam niezbędne! Małe dzieci wyciągają rączki do kolorowych gadżetów, starsi również nimi nie pogardzą. Czy na pewno są one nam niezbędne? Dzieci zarzekną się, że TAK – inni już mają, dorośli często też idą tym tropem... Takie zachowanie polegające na ciągłym nabywaniu dóbr stało się dość powszechne. Czy może niepokoić? Czy stawia zadania rodzicom, wychowawcom? Czy należy chronić dzieci, młodzież przed taką postawą. Czy w ogóle możliwa jest tak ochrona? A czy potrzebna? ... Czy można przygotować młodego człowieka do odnalezienia się i dokonywania mądrych wyborów w świecie pełnym półek z atrakcyjnymi towarami?

W poniższym artykule oprócz próby opisanego zjawiska konsumpcjonizmu chciałabym zatrzymać się nad wyżej wymienionymi pytaniami. Z pewnością nie zostanie udzielona odpowiedź, która usatysfakcjonuje wszystkich, ale będzie głosem w dyskusji, która i tak jest już obecna zarówno wśród rodziców, jak i wychowawców.

Czym jest konsumpcjonizm?

Według Słownika Języka Polskiego: „konsumpcjonizm, konsumizm, to nadmierne przywiązywanie wagi do zdobywania dóbr materialnych”¹. W innych źródłach, w definicji pojęcia określa się je jako postawę polegającą na „niesprawiedliwym (rzeczywistymi potrzebami oraz kosztami ekologicznymi, społecznymi czy indywidualnymi) zdobywaniem dóbr materialnych i usług”².

Według Zygmunta Baumana konsumpcja, to rodzaj gry, a konsumenci to zbieracze wrażeń, kolekcjonujący rzeczy wtórne, które są substytutem doznań.³

Konsumeryzm – lub inaczej konsumpcjonizm – to subiektywnie i negatywnie rozumiane zjawisko nadmiernej, indywidualnej konsumpcji dóbr. Jest to nader często zjawisko wymuszone różnymi czynnikami osobowymi, kulturowymi, czy cywilizacyjnymi i reklamą. Wiąże się ono z merkantylnym (konsumpcyjnym) podejściem do świata i hedonistycznym materializmem. Przedmiotowo konsumeryzm oznacza posiadanie dóbr - towarów. Podmiotowo rzecz ujmując, konsumeryzm wiąże się z pojęciem konsument i oznacza osobę posiadającą rozwinięte pewne postawy przejawiające się w nadmiernej niczym nie- usprawiedliwionej (czy to rzeczywistymi potrzebami, czy też kosztami ekologicznymi, społecznymi czy indywidualnymi) wysokiej pozycji konsumpcji oraz dążeniem do gromadzenia dóbr materialnych, które te osoby uznają za wyznacznik lub za najważniejszą, względnie jedyną wartość ich życia/jakości życia. U fundamentu takich postaw leży nadmierne przesadna dominacja kategorii MIEĆ, posiadać jako przeciwstawienie dla kategorii BYĆ⁴.

Konsumpcjonizm jest procesem, którego nie da się już zatrzymać, dominującym modelem życia współczesnego człowieka, przenikającym do kultury i tradycji.⁵ Dawniej ludzie zaopatrywali się w artykuły, które stanowiły podstawę życia, a obecnie czynność ta jest postrzegana jako przymus – „w kulturze, dla której nadrzędnym celem jest posiadanie – posiadanie coraz to więcej i więcej – w której można mówić o kimś, że wart jest milion dolarów, jaka może istnieć różnica między posiadaniem a byciem. Jest dokładnie przeciwnie, wydaje się, iż posiadanie jest samą esencją bycia, że jeśli się nie ma nic to jest się niczym”⁶.

Nabywanie produktów, zaopatrywanie się w przedmioty, których posiadanie uszczęśliwi nas (zgodnie z tym, co pró-

1 Słownik Języka Polskiego PWN, <http://sjp.pwn.pl/haslo.php?id=2473455>.

2 <http://slovníki.gazeta.pl//pl/konsumpcjonizm>.

3 Bauman Z., *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*. Wydawnictwo PIW, Warszawa 2000, s. 99.

4 Furmanek W., *Konsumeryzm, konsumpcjonizm, wyzwania dla edukacji*, Source: Education Technology Computer Science (Edukacja Technika Informatyka), Nr1/2010, s. 13.

5 Cichosz W., *Współczesne pochłaniacze: o konsumpcjonizmie*, Studia Gdańskie, t XVIII/2004s. 2.

6 Fromm E. (1995), *Mieć czy być*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań, 2004, s. 53.

bują mówić nam slogany reklamowe, na które jesteśmy dość podatni) stało się dla wielu stylem życia. „Konsumpcja jest na pozór zajęciem banalnym, a nawet trywialnym. Oddajemy się jej codziennie, czasem z radością – kiedy wydajemy przyjęcie, świętujemy ważne wydarzenie czy nagradzamy sami siebie za szczególne imponujące osiągnięcie – ale przez większość czasu konsumujemy obojętnie, można powiedzieć wręcz rutynowo, bez planowania czy refleksji”⁷ Konsumpcja dla współczesnego człowieka stała się nieodłącznym elementem życia – otaczające nas tzw. świątynie konsumpcji⁸, „(...) opisuje się jako miejsca, do których ludzie się udają praktykować swą „konsumencką religię”⁹.

Według Tomasza Szlendaka, „dobra materialne, czyli po prostu sklepowe towary, mają ogromną wartość terapeutyczną, ponieważ pełnią funkcję łat naszywanych na dziury tożsamości, (...) a gromadzenie dóbr materialnych jest dzisiaj głównym celem egzystencjalnym, pierwszym wskaźnikiem społecznego sukcesu i kluczem do szczęścia”¹⁰.

Tożsamość człowieka we współczesnym świecie nabiera zupełnie innego wymiaru aniżeli miało to miejsce przed laty, gdzie wyznacznikami była: religia, otoczenie społeczne czy przynależność klasowa.¹¹ Obecnie przywoływana jest tożsamość typu supermarket¹², która nierozdzielnie związana jest z konsumpcjonizmem. Ten rodzaj tożsamości oparty jest na podobnych zasadach działania supermarketów – sklepów z bogatą ilością towarów do wyboru – „ludzie mają poczucie wolności i są przekonani, że sami świadomie mogą wybierać i konstruować własną tożsamość”¹³. Niestety, to zjawisko jest ściśle związane z niedosytem – po nabyciu upragnionej rzeczy, zaczynamy marzyć o następnej – w dodatku niezbędnej! A ta już zdobyta traci swą atrakcyjność prawie natychmiast! Znowu zostaliśmy omamieni, w dodatku często miernotą.

„To, co niewątpliwie wiąże się z konsumpcją, to wielość możliwości wyboru oraz brak wskazówek, na co należy się zdecydować. W ten sposób styl życia stał się koniecznością. Mimo, że zawsze jakiś styl życia posiadaliśmy, to nie było to, tak jak stało się to w nowoczesności, uświadomione. Tworzymy go na podstawie drobnych codziennych decyzji, wyborów. Sami świadomie je podejmujemy budując, tworząc swój wizerunek, styl życia, tożsamość”¹⁴.

Według Janusza Barańskiego konsumpcja, a właściwie kultura konsumpcyjna „oznacza nie tylko, a może raczej nie tyle nabywanie wszelkich dóbr w celu zaspokajania podstawowych potrzeb biologicznych co kreowanie pewnych wizerunków, kultuwanie pewnych stylów życia, co oznacza również dochodzenie do zbiorowych i jednostkowych tożsamości z użyciem owych dóbr”¹⁵.

7 Bauman Z., *Konsumowanie życia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009, s. 34.

8 Ritzer G., *Magiczny świat konsumpcji*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa 2004, s. 23.

9 Ibidem, s. 24.

10 Szlendak T., *Leniwe maskotki, rekiny na smyczy. W co kultura konsumpcyjna przemieniła mężczyzn i kobiety*, Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza, Warszawa 2005, s. 57.

11 Borowska A., *Społeczeństwo konsumpcyjne* [w:] Zeszyty Naukowe Politechniki Białostockiej, *Ekonomia i zarządzanie* Nr 14/2009, s. 10.

12 Melosik Z., *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009, s. 52.

13 Ibidem, s. 53.

14 Majdecka E., *Trend do niekupowania*, http://www.studiasocjologiczne.pl/pliki/trend_1.pdf.

15 Barański J., *Świat rzeczy. Zarys antropologiczny*, Wydawnictwo Uniwersy-

Według medioznawcy i socjologa Wiesława Godzica, konsumpcja zyskała symboliczne znaczenie - stała się aktywną ideologią nawołującą do nadawaniu życiu sensu poprzez kupowanie własnego wizerunku.¹⁶ Ideologia konsumpcjonizmu polega na dotarciu do tkwiącego w umysłach ludzi poczucia niewystarczalności lub braku, a następnie na wyprodukowaniu przedmiotu lub symbolu, który daje gwarancję zaspokojenia tej potrzeby. Tworzy się fałszywe potrzeby – czyli takie, które nie wynikają z rzeczywistego braku, lecz powstają w wyniku reklamy i narzucania konsumpcyjnego systemu wartości.¹⁷

Świat wartości również ulega zmianie – „o ile w przeszłości obowiązujące doktryny propagowały życie ku chwale Boga, a osobiste cechy człowieka stanowiły „kapitał” mądrej inwestycji, o tyle dziś obowiązkiem obywatela - o czym dowiaduje się on już od najwcześniejszych lat swojego życia – jest przyjemność i radość”¹⁸.

Ideologia przyjemności zawiera w sobie kolejny przepis na szczęście – obowiązek bycia szczęśliwym! Za wszelką cenę. „Wydaje się przy tym, że panująca w poprzednich wiekach „idea szczęścia”, oparta na udanym życiu rodzinnym, duchowości religijnej czy sukcesie zawodowym, zastąpiona została w społeczeństwie współczesnym „euforią supermarketu”. Szczęście, w umysłach milionów ludzi, utożsamiane jest z natychmiastową gratyfikacją, związaną ze stylem życia typu „shopping” (z udanymi zakupami), byciem na czasie oraz interesującym i ekscytującym stylem życia”¹⁹. Kolejnym określeniem związanym z takim stylem bycia/życia jest „kultura typu instant”, która odnosi się „do typowego dla naszych czasów nawyku i konieczności życia w „natychmiastowości”. Symbolem tej kultury jest słynna triada: fast food, fast sex, fast car”²⁰. Po prostu – szybko i bez zobowiązań.

Prymat natychmiastowości w kulturze współczesnej ma ogromny wpływ na tożsamość i styl życia młodzieży. Współczesna młodzież oczekuje natychmiastowości, nie chce i nie umie czekać – zresztą dominującym przekazem ideologii konsumpcji jest: „Nie odkładaj życia na później”²¹.

Konsumpcjonizm jako ideologia nie zajmuje się pytaniami dotyczącymi ludzkiej egzystencji. „Sama istota takich pytań (odpowiedź zwykle nie jest optymistyczna) pozostaje zresztą w sprzeczności z podstawowym przekazem społeczeństwa konsumpcji: ciesz się życiem, kolekcjami przyjemności, nie bądź nudziarzem (zamiast rozważać po co jesteś, sprawdź na wadze czy nie przytyłaś).”²² Tego od młodego człowieka może oczekiwać grupa rówieśnicza, która wykreowała swój wizerunek na podstawie przekazu z kolorowych magazynów, Internetu czy programów tzw. reality show (np. typu WarsawShore).

Ideologia konsumpcjonizmu należy obecnie do głównych sił, modelujących życie współczesnego społeczeństwa

tetu Jagiellońskiego, Kraków 2007, s. 303.

16 Czarnecka J., *Metafora cyborga* [w:] Konsumpcja – istotny wymiar globalizacji kulturowej, red. Jawłowska A., Kempny M., Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2005, s. 119.

17 Borowska A., op. cit., s. 14.

18 Melosik Z., *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji* [w:] Pedagogika. Podręcznik akademicki, red. Kwieciński Z., Śliwerski B., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 70 za Baudrillard J. (1988), *Selected Writings*, M. Poster (red.) Cambridge, s. 48.

19 Ibidem, s. 70-71.

20 Ibidem.

21 Ibidem, s. 72.

22 Ibidem.

w każdej dziedzinie jego życia. Zjawisko to, jest jednym z elementów wpływających na rozwój społeczny. Szczególnie młode pokolenie uznane jest za najbardziej podatne na działania konsumpcjonizmu - poddają się w sposób nieświadomy, przyjmując postawę zdobywania dóbr materialnych, które mogą decydować o atrakcyjności jednostki w grupie do której się przynależy, które być może zadecydują o pozycji w danej społeczności (począwszy od grupy przedszkolnej przez rówieśniczą, zawodową do towarzyskiej włącznie).

Konsumpcjonizm najczęściej spotyka się z negatywną oceną²³, aczkolwiek istnieją nieliczni jego obrońcy – między innymi G. Lipovetsky, który twierdzi, że dla jednostki lepszej kultury nigdy nie było i pewnie nigdy nie będzie, a kultura oparta na narcyzmie i hedonizmie jest kulturą największej wolności jednostki i najmniejszego wtrącania się w sprawy innych.²⁴ Interesującym podsumowaniem wszelkiej dyskusji na temat tego zjawiska jest opinia Z. Bauman, który twierdzi, że „współcześnie najczęściej roztrząsanym dylematem jest to, czy musimy konsumować, żeby żyć, czy też żyjemy, a więc możemy konsumować; czy ciągle jeszcze potrafimy oddzielić życie od konsumpcji i czy czujemy taką potrzebę”²⁵

Trudno winić współczesną młodzież za to, że łatwo poddają się manipulacji kultury masowej, która jest jednym z narzędzi ideologii konsumpcji. Należy jednak tym bardziej uzmysłwić naszym dzieciom istnienie alternatywnego świata, dzięki któremu młody człowiek będzie mógł nabrać dystansu i perspektywy wobec otaczającej rzeczywistości i dokonanie przemyślnych wyborów.

Wyzwania dla wychowania

W jaki sposób wychowanie, szeroko pojęta edukacja może pomóc młodym ludziom na odnalezienie się w trudnej rzeczywistości naszpikowanej hasłami typu: „kupuj, będziesz szczęśliwszy”? Czy może pomóc stać się świadomym konsumentem? Z pewnością to wyzwanie jest trudnym zadaniem, które wymagać będzie od rodziców, wychowawców odwołania się do aksjologii. Konsumpcjonizm jest niezwykle mocno wspierany przez popkulturę, przez media. Przez te kanały otrzymujemy receptę na natychmiastowe szczęście, satysfakcję – wystarczy nabyć „to coś”. Wykreować się na „tego kogoś”. Przecież to proste! Niestety bardzo niebezpieczne – szczególnie dla młodszych dzieci, ale również i tych trochę starszych. Dlatego tak ważne jest wychowanie, odpowiednia edukacja.

Wychowanie rozumiane jest w różnych perspektywach: szersze pojmowanie wychowania ujmuje rozwój umysłowy, uczuciowy jednostki oraz sferę motywacji i określonych działań. Wychowanie jest rozumiane, jako rozwijanie osobowości – wszystkich jej cech. Składa się na nie nauczanie-uczenie się oraz wychowanie. To ogół procesów i właściwości intelektualnych, emocjonalnych i wolicjonalnych jednostki, łącznie z działaniem.

W węższym znaczeniu” wychowanie to kształtowanie charakteru wychowanka, w którym stała, silna, samodzielna, przedsiębiorcza i praktyczna wola jest skierowana na cele wartościowe w tym przede wszystkim na cele moralne”²⁶.

23 Krytyka i obrona konsumpcjonizmu ukazana jest m. in. w cytowanej już pozycji - Borowska A., *Społeczeństwo konsumpcyjne* [w:] Zeszyty Naukowe Politechniki Białostockiej, *Ekonomia i zarządzanie* Nr 14/2009, s. 108-110.

24 Szlendak T., op. cit. s. 105.

25 Bauman Z., op. cit. s. 96.

26 Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak,

Według takiego pojmowania wychowanie sprzyja głównie przeżyciom emocjonalnym, uczuciowym, motywacyjnym wychowanka i jego zachowaniu oraz społecznie pożądanym postawom.²⁷

Dzięki odpowiedniemu przygotowaniu młodego człowieka zostanie wykształcona w nim postawa krytycyzmu wobec tego, co proponuje bliższe i dalsze otoczenie ogarnięte konsumpcjonizmem, a przede wszystkim rodzicom, wychowawcom powinno zależeć na uświadomieniu młodego człowieka jego poczucia wartości oraz możliwości podejmowania samodzielnie decyzji, co jest mu potrzebne, co jest niezbędne, co chciałby posiadać. „Dlatego też na przeciw wyzwaniom nowych czasów musi wyjść pedagogika, kształcąc nowych pedagogów potrafiących się z tym nowym obrazem świata zmierzyć i wspierać młodych ludzi w ich autokreacji. Konkretnie zaś pedagogika musi wypracować model wychowania nowego człowieka. Człowieka, który umie sobie radzić w sytuacjach trudnych, bo zmiennych i nieprzewidywalnych”²⁸ Niestety, współczesna szkoła „nie przygotowuje człowieka do rozwiązywania w jego życiu sytuacji kryzysowych. W sposób niewystarczający wyposaża ucznia w niezbędny zasób kompetencji wyrastających na bazie określonych wartości, które umożliwiają sprostanie, pokonanie kryzysów egzystencjalnych”²⁹ Powyższe uwagi wyraźnie wskazują na zasadność dokonania zmian zarówno w kształceniu przyszłych nauczycieli, pedagogów, jak i w ich pracy z młodzieżą, która ulega wpływom konsumpcji z różnych stron. Czy istnieje możliwość przygotowania dzieci i młodzieży do bycia świadomym konsumentem? Kto jest w stanie wesprzeć wychowawców tych naturalnych i instytucjonalnych w takim działaniu? Popularne są opinie mówiące o braku autorytetów wśród młodych ludzi. Miejsce autorytetów zajmują idole (czyli osoby podziwiane przez młodych ludzi), wytworzone postaci przez media, wykreowane przez kolorową prasę, bohaterowie plotkarskich portali. Trudno od takich osób oczekiwać pomysłu na życie zgodnie z hierarchią wartości uniwersalnych. Najczęściej ci krótkotrwali bohaterowie - bożyszcze, idole rzadko „lansują” świat wartości, a najczęściej kategorie przyjemności, łatwości i braku konsekwencji.

„Wychowanie należy do tych rodzajów działalności człowieka, które są powiązane z całokształtem procesów życia społecznego (...) i wychowanie winno być oparte przede wszystkim na uniwersalnych wartościach ludzkich”³⁰

Zadaniem edukacji powinno być wyposażenie młodego człowieka we wskazówki i drogowskazy ułatwiające dokonywanie wyborów. „Łacińskie słowo „educare” oznacza prowadzić, przewodzić.³¹ Ale to prowadzenie musi być mądre, przemyślane. W sposób selekcyjny wychowawca, rodzic powinien dokonać wyboru metod wychowawczych z dzieckiem. Bogusław Śliwowski jest zdania, że “każdy na-

Warszawa 2001, s. 56.

27 Zarzecki L., *Teoretyczne podstawy wychowania, teoria i praktyka w zarysie*, Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa, Jelenia Góra 2012, s. 74.

28 Wysłocka E., *Człowiek samowiedzy, hubrystyczny i transgresyjny*.... op. cit. 13.

29 Remiszewska Z., *Szkoła wobec kryzysów egzystencjalnych młodzieży* [w:] red. Maliszewski W., *Komunikacja społeczna a wartości w edukacji. Nowe znaczenia i sytuacje, Humanistyczne (i inne) konteksty komunikowania „się”*: „Ja” w obszarze wartości wewnątrz edukacji. Tom I, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 174.

30 Zarzecki L., *Teoretyczne podstawy wychowania* ..., op. cit., s. 33.

31 Buscaglia L.F., *Radość życia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 72.

uczyciel powinien znać, rozumieć i porównywać występujące w naukach o wychowaniu różnicowanie perspektywy poznawczych, które odmiennie opisują istotę wychowania, wyjaśniają jego fenomen oraz określają swoistą dlań rolę pedagoga. Nie wystarczy zakupić jakąś teorie w hipermarkecie wiedzy (...) trzeba jeszcze umieć uczynić z niej użytek i to taki, by nie tylko nam z nią było dobrze, ale przede wszystkim tym, których wybrana perspektywa dotyczy, a więc naszym wychowankom.³²

Istnieje potrzeba edukacji medialnej oraz edukacji konsumenckiej, poczynając od bardzo wczesnych okresów życia dziecka. Na tym etapie będzie to edukacja rozumiana humanistycznie, która powinna znaleźć swoje znaczące miejsce realizację zarówno w przedszkolu, szkole, gdzie odbywa się intencjonalne oddziaływanie nauczycieli i wychowawców, ale także w obszarze działalności pozainstytucjonalnej. Chodzi o to, aby oddziaływania w tym zakresie były spójne, obejmujące za równo edukację przedszkolną i szkolną, jak i oddziaływania niezamierzone, również w środowisku rodzinnym dziecka. Należy przy tym pamiętać o rozwijaniu świadomości edukacyjnej i wychowawczej rodziców.³³

Przedszkole, szkoła, to nie tylko miejsce, w którym wychowankowie, uczniowie są kształceni, tu również prowadzony jest proces wychowawczy, przygotowujący do funkcjonowania w otaczającej rzeczywistości. Powinna przygotować do odnalezienia się w świecie, w którym trzeba dokonać wiele wyborów. Proces edukacji nie spełni swojej roli, jeśli nie będzie umocowany na systemie wartości, które wyznaczają kierunek postępowania, są drogowskazami w życiu, pełnią bardzo poważną rolę szczególnie w świecie pluralistycznym. „Młody człowiek uczeń oraz student – ma być „uczony aksjologii”, ale również „wychowany do wartości”, nauczyciele oraz wykładowcy mają mu pomóc w osiągnięciu „dojrzałości aksjologicznej”, dzięki której możliwe będzie odróżnienie dobra od zła prawdy od fałszu”.³⁴

Obecność mediów w życiu dziecka, a zwłaszcza takich przekazów, jak reklamy, wymuszają zmiany w kształceniu już od najmłodszych lat. „Zadaniem edukacji konsumenckiej jest kierowanie uwagi dziecka na rozwój umiejętności pozwalających im stać się świadomymi konsumentami w społeczeństwie globalnym. Chodzi o to, aby nauczyć dzieci podejmowania świadomych decyzji”.³⁵

Rodzice zaś powinni dokonywać trafnych wyborów zabawek, książeczek dla małych dzieci. „W konsumpcyjnym świecie rzeczy dla dzieci tworzy się często nie z myślą o nich, lecz o wielkich zyskach. Wykorzystuje się to, że dziecko jest niezwykle podatne na manipulację. Tymczasem dając mu kicz i szmirę, nie wychowamy wrażliwego i twórczego człowieka – mówi pedagog Katarzyna Szantyr-Królikowska”.³⁶ Zadaniem rodziców jest wprowadzić dziecko w świat, który je otacza, ale z wrażliwością i świadomością rzeczy pięknych, mądrych i przydatnych, To trudne zadanie, szczególnie, że często sami rodzice wpadają w pułapki konsumpcjonizmu dokonując zakupu kolejnej rzeczy tylko dlatego, że została

32 Śliwowski B., *Współczesna myśl pedagogiczna*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011, s. 74.

33 Samborska I., *Komercjalizacja dzieciństwa. Wyzwania edukacji konsumenckiej*, Wychowanie w Przedszkolu, Nr 5/2009, s. 10.

34 Drelich S., *Uniwersytecki ethos w dobie globalizacji i Internetu* [w:] Dialogi Polityczne, Nr 7/2007, s. 65.

35 Samborska I., op. cit.

36 Gutek A., *Kultura zaczyna się od dziecka*, <http://zwierciadło.pl/2011/psychologia/wychowanie-dziecko/kultura-zaczyna-sie-od-dziecka>

dobrze zareklamowana, jako niezbędny w naszym życiu. Jednak, rodzice powinni pamiętać o swojej roli, którą pełnią wobec dzieci – przewodnika. Dlatego sami powinni być mocno uświadomieni na ewentualne pułapki „shoppingu”.

W tych rozważaniach nie można zapomnieć o potrzebie samowychowania w tym obszarze. Samowychowania, które jest aktywnością własną jednostki, pracą człowieka nad sobą – kształtowaniem samego siebie. „Jest to heteronomiczny lub autonomiczny sposób podjęcia decyzji o przystąpieniu do określonych działań, rodzaj stymulacji osoby oraz osiągnięte w jej osobowości zmiany. Każda czynność człowieka pełni funkcję osobą twórczą, zarówno świadoma i zamierzona, jak i nieukierunkowana na osiągnięcie pożądanego rezultatu. Istotą samowychowania nie jest bowiem podjęcie przez osobę jakiegoś działania, ale autonomiczne sprawstwo”.³⁷ Praca nad własnym charakterem jest działalnością bardzo trudną, ale umożliwiającą pełną świadomość w tworzeniu swojego pełnego „ja”.

Czy warto podejmować walkę wręcz przeciwko ideologii konsumpcjonizmu? Czy jeśli staną w ostrej opozycji nie zostaną zrozumiani przez dzieci? Czy nie lepiej poznać ją, nauczyć się korzystać z niej, czerpać?

Współcześni mądrzy wychowawcy podejmują negocjacje z młodzieżą kształtu rzeczywistości, w której wspólnie żyjemy, szczególnie ważne jest w szczególności kształtowanie w młodzieży nawyku świadomego podejmowania wyborów odnośnie do kształtu własnego „ja”.³⁸

Aby nauczyć dzieci, młodzież mądrego korzystania z propozycji konsumpcjonizmu, należy ją przygotować do swobodnego poruszania się we współczesnym świecie, pełnym sloganów reklamowych, należy zadbać o właściwą edukację konsumencką, czyli taki rodzaj edukacji, który dotyczy praw konsumenta, kontroli własnych wydatków, odpowiedzialnego gospodarowania własnym budżetem, zdrowego trybu życia itp. To nie powinny być tylko wybiórcze tematy w ramach np. godzin wychowawczych, to powinien być odrębny przedmiot prowadzony przez rzetelnie przygotowanego nauczyciela. Istnieje coraz więcej pomysłów, materiałów, które służą pomocą w takich działaniach. Istnieją potężne zasoby edukacyjne portalu Komisji Europejskiej www.consumerclassroom.eu/pl/ - znaleźć tam można interaktywne narzędzia, prezentacje, filmy, gry, scenariusze zajęć i wiele innych atrakcyjnych narzędzi służących edukacji konsumenckiej młodzieży.³⁹

Wróćmy do pytań zadanych we wstępie artykułu: Czy konsumpcjonizm może niepokoić? Czy stawia zadania rodzicom, wychowawcom? Czy należy chronić dzieci, młodzież przed taką postawą. Czy w ogóle możliwa jest tak ochrona? A czy potrzebna? ... Czy można przygotować młodego człowieka do odnalezienia się i dokonywania mądrych wyborów w świecie pełnym pólek z atrakcyjnymi towarami? Mam nadzieję, że w artykule udało się nakreślić kierunek działań dla rodziców i wychowawców wobec wyzwań, jakie stawia konsumpcjonizm. Czy należy się go obawiać? Nie, jeśli nauczymy się i naszych podopiecznych korzystać z jego propozycji, trzeba nauczyć się korzystać z wielości jego ofert. Należy za-

37 Śliwowski B., *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012, s. 268.

38 Melosik Z., *Kultura popularna jako czynnik ...* op. cit., s. 90.

39 Falkowski A., Grochowska A., *Konsumenci potrzebują edukacji*, <http://www.edunews.pl/edukacja-na-co-dzien/edukacja-konsumencka/2574-konsumenci-potrzebuja-edukacji2014>.

dbać o edukację aksjologiczną oraz konsumencką – to pozwoli stawić czoła ideologii konsumenckiej.

Bibliografia

Barański J., Świat rzeczy. Zarys antropologiczny, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.

Bauman Z., Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika. Wydawnictwo PIW, Warszawa 2000.

Bauman Z., Konsumowanie życia, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009.

Borowska A., Społeczeństwo konsumpcyjne [w:] Zeszyty Naukowe Politechniki Białostockiej, Ekonomia i zarządzanie Nr 14/2009.

Buscaglia L.F., Radość życia, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

Cichosz W., Współczesne pochłaniacze: o konsumpcjonizmie, Studia Gdańskie, t XVII/2004.

Czarnecka J., Metafora cyborga [w:] Konsumpcja – istotny wymiar globalizacji kulturowej, red. Jawłowska A., Kempny M., Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2005.

Drelich S., Uniwersytecki ethos w dobie globalizacji i Internetu [w:] Dialogi Polityczne, Nr 7/2007.

Falkowski A., Grochowska A., Konsumenci potrzebują edukacji, <http://www.edunews.pl/edukacja-na-co-dzien/edukacja-konsumencka/2574-konsumenci-potrzebuja-edukacji>, 2014.

Fromm E., Mieć czy być, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1995.

Gutek A., Kultura zaczyna się od dziecka, <http://zwierciadlo.pl/2011/psychologia/wychowanie-dziecko/kultura-zaczyna-sie-od-dziecka>.

Majdecka E., Trend do niekupowania, http://www.studia-socjologiczne.pl/pliki/trend_1.pdf Melosik Z., Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.

Melosik Z., Kultura popularna jako czynnik socjalizacji [w:] Pedagogika. Podręcznik akademicki, red. Kwieciński Z., Śliwowski B., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.

Okoń W., Nowy słownik pedagogiczny, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001.

Ritzer G., Magiczny świat konsumpcji, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa 2004.

Samborska I., Komercjalizacja dzieciństwa. Wyzwania edukacji konsumenckiej, Wychowanie w Przedszkolu, Nr 5/2009.

Szlendak T., Leniwe maskotki, rekiny na smyczy. W co kultura konsumpcyjna przemieniła mężczyzn i kobiety, Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza, Warszawa 2005.

Śliwerski B., Współczesna myśl pedagogiczna, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.

Śliwerski B., Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.

Małgorzata Kosiorek
Katedra Nauk Społecznych
Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi

Związek autorytetu z władzą

Abstrakt

Artykuł porusza kwestie zależności pomiędzy pojęciami autorytet i władza. Do charakterystyki problemu wykorzystano teorie społeczne. Na gruncie socjologii autorka odwołała się do koncepcji Maxa Webera, Roberta Mertona i Talcotta Parsonsa. Wśród przedstawicieli psychologii poddano analizie teorie Ericha Fromma, Alfreda Adlera oraz Thomasa Gordona. W ramach pedagogiki skoncentrowano się na przedstawicielach teorii autorytarnego wychowania reprezentowanych przez Stanisława Sławińskiego oraz Jamesa Dobsona. Artykuł prezentuje różnorodność podejść i stanowisk w rozumieniu autorytetu i władzy oraz poddaje analizie różne ich znaczenia.

Słowa kluczowe: autorytet; władza; wpływ; posłuszeństwo; władza wychowawcza.

Abstract

The article discusses the issues of the relationship between the concepts of authority and power. The characteristics of the problem used social theories. On the basis of Sociology author appealed to the concept of Max Weber, Robert Merton and Talcott Parsons. Among the representatives of psychology theories analyzed Erich Fromm, Alfred Adler and Thomas Gordon. As part of the pedagogy focused on representatives of authoritarian education theories represented by Stanislaw Sławiński and James Dobson. This article presents the diversity of approaches and positions within the meaning of authority and power, and analyzed their different meanings.

Key words: authority; power; impact; conformability; power in education.

Autorytet jest kategorią powstałą w warunkach danej kultury i w niej funkcjonującą, pojawia się wszędzie tam, gdzie pewna grupa ludzi posiada wspólny system wartości, określający ich rodzaj. Zazwyczaj wraz z rozwojem społecznym, ekonomicznym, kulturowym pojawiają się nowe treści, które reorganizują tradycyjny system wartości, a podstawy autorytetu ulegają dewaluacji. W społeczeństwach powstają różne, dotąd nieznanne sposoby realizacji celów życiowych. Ukazują się cele, do których osiągnięcia ugruntowana wiedza okazuje się niewystarczająca, a treści zawierające się w autorytecie stają na przeszkodzie w realizowaniu nowego modelu życia.

Patrząc na ten problem przez pryzmat historii, można zauważyć szereg zmian zachodzących w pojmowaniu autorytetu. Dla przykładu w średniowieczu z autorytetem kojarzono bezwzględne posłuszeństwo, bierność umysłową, uległość. W konsekwencji takiego rozumienia zjawisko to było traktowane na równi z władzą, siłą, przymusem, czyli tym wszystkim co jest przeciwieństwem wolności. Obecnie w koncepcjach opisujących relacje zachodzące pomiędzy pojęciami autorytet i władza można zauważyć dwa główne nurty ujęcia problemu. Pierwszy to potraktowanie pojęć, jako synonimów – w języku angielskim termin „*authority*” jest tłumaczony zarówno jako „*władza*”, jak i „*autorytet*”. Drugie podejście opisuje autorytet jako atrybut władzy (w tym

organizacji, instytucji) lub poważania opartego na uznawanych wartościach bądź cechach (instytucji, grup, jednostki).

Relacje i związki pomiędzy władzą a autorytetem były szczegółowo analizowane m.in. na gruncie socjologii. Pisali o tym problemie Max Weber, Talcott Parsons i Robert Merton.

Weber sformułował definicję władzy, która mówi, że jest to *możliwość podporządkowania zachowania innych osób swej woli*.¹ W związku z tym władza stanowi aspekt wielkości stosunków społecznych oraz decyduje o strukturze uwarstwienia społecznego. W swoich rozważaniach autor wyróżnił m.in. władzę charyzmatyczną, opartą na wierze w szczególne, nadprzyrodzone cechy przywódcy. Dla oznaczenia szczególnych właściwości przypisywanych jednostce, rodzących i egzekwujących jej autorytet u innych, przyjął grecki termin „*charisma*” - dar oraz opisał dwa typy autorytetu charyzmatycznego:

- charyzmat osoby, związany z faktycznymi lub rzekomymi kwalifikacjami osobistymi, uznawanymi przez daną grupę społeczną za podstawę prawomocności do przewodzenia innym,

- charyzmat urzędu, oparty na spełnianej funkcji, instytucjonalnie usankcjonowany i związany z uznawaniem autorytetu innej osoby w zakresie spełnianej przez nią funkcji.²

Ponadto Weber wyodrębnił dwa wzajemnie przeciwstawne typy władzy: panowanie na mocy konstelacji interesów i panowanie oparte na autorytecie władzy (moc rozkazywania i obowiązek posłuszeństwa). Typ pierwszy to najczęściej monopolistyczne panowanie na rynku oparte na dobrowolnym akcesie jednostki wchodzącej w dany układ stosunków, drugi zaś typ - władza ojca, urzędów itp. opiera się na przekonaniu, że panujący i ich wola są prawomocni w danym porządku panowania. Przekonanie to powinny żywić bez wyjątku, zarówno osoby dominujące, jak i zdominowane. M. Weber wyróżnił tutaj trzy „idealne” kategorie, które tworzą podstawę wiary w prawomocność stosunku między panującymi i poddanymi. Są to:

- prawo (legalizm) - każdy człowiek podporządkowuje się w jakiś sposób zwyczajom i konwencjom istniejącym we wszystkich społeczeństwach,

- charyzma - każdy odczuwa lub przynajmniej jest świadkiem wpływu silnej osobowości,

- tradycja - dominacja rodziny.³

Oba wymienione typy panowania wzajemnie nakładają się na siebie, powodując wzmocnienie lub osłabienie konkretnego działania poprzez przyznanie mu określonego sensu. Panowanie oparte na autorytecie władzy, a więc na wierze w jej prawomocność, wymaga pewnego kredytu zaufania. Wiara jest bowiem przyjmowaniem jako pewnik

1 M. Weber, *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej*, tłum. D. Lachowska, PWM, Warszawa 2002, s. 39.

2 M. Weber, *Racjonalność, władza, odczarowanie*, tłum. M. Holona, Wydawnictwo Poznańskie. Poznań 2004, s. 92-96.

3 M. Weber, *Gospodarka i społeczeństwo*, op. cit., s. 39.

tego, co nie zostało jeszcze dowiedzione.

Zdaniem Bożeny Marcińczyk autorytet jest dla Webera zjawiskiem irracjonalnym, indywidualnym, opartym na niemotywowanej interesami wierze. Autorytet ten oddziałuje tak długo, jak długo może on podtrzymywać wiarę w swą prawomocność. Zakwestionowanie jego prawomocności, a tym samym stosunku panowania, odbywa się poprzez zahamowanie możliwości realizacji interesów materialnych i idealnych. Dany obiekt (osoba lub instytucja) może także zostać narzucony jednostce jako autorytet i następnie dopiero, jeżeli nie sprzeciwia się jej dążeniu do osiągnięcia własnych celów, ulec przyswojeniu. Punktem wyjścia w koncepcji Webera jest więc stwierdzenie wiary w prawomocność autorytetu, rozwinięciem zaś tego ujęcia - rozbiór podstaw wiary oraz społecznych skutków uznania lub zaprzeczenia prawomocności.⁴

Również T. Parsons w swej twórczości wiele uwagi poświęcił autorytetowi. Według jego definicji *autorytet jest instytucjonalnie uznawanym prawem wpływania na działanie innych osób bez względu na ich osobisty stosunek do tego wpływu. Wywiera go osoba sprawująca urząd lub zajmująca inny, społecznie określony status, na przykład: rodzice, lekarz, ksiądz.*⁵ Autorytet stanowi formę wpływu, a ponieważ każde działanie zawiera w sobie możliwość wpływu na zachowania innych, autorytet jest koniecznym składnikiem stosunków międzyludzkich. Parsons stwierdza jednak, że dopiero wtedy, gdy ów wpływ *przybierze formę zinstytucjonalizowanego oczekiwania związanego z rolą staje się podstawą autorytetu.*⁶ Autorytet zatem określony został, jako wpływ, który dzięki zinstytucjonalizowaniu musi być, po pierwsze połączony z wolą, po drugie ma możliwość urzeczywistnienia się poprzez przymus. Jednostce obdarzonej autorytetem wolno stosować sankcje w celu wywołania pożądaných zachowań. Tak więc wpływ, poprzez jego instytucjonalizację, przeobraził się we władzę.

Trzeci z wymienionych socjologów, R. Merton nie zajmował się bezpośrednio autorytetem, jednak badania nad ludźmi wpływowymi, które prowadził skłoniły go do sformułowania szeregu uwag ogólnych na ten temat. Według niego autorytet jest właściwością pozycji społecznej, podstawą wpływu. Nie wiadomo jednak, poprzez jaką formę wpływu ma się on spełniać. Merton definiuje autorytet jako *powszechnie zaakceptowaną w danej kulturze organizację władzy.*⁷ Władzę natomiast ujmuje jako *faktyczną i przewidywalną moźność narzucania swej woli w działaniu społecznym, nawet wbrew oporowi innych osób biorących udział w tym działaniu.*⁸ Autorytet byłby więc szczególnym przypadkiem władzy, mianowicie władzą akceptowaną. Należy zauważyć, że władza dla Mertona, podobnie jak autorytet, jest cechą, a nie zinstytucjonalizowaną formą przewagi. Jeżeli autorytet ma być władzą akceptowaną, może się on spełniać jedynie za pośrednictwem takich form wpływu jak dominacja, wyjaśnianie, wzór do naśladowania oraz porada.

4 B. Marcińczyk, *Autorytet osobowy: geneza i funkcje regulacyjne*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1991, s. 31-34.

5 T. Parsons, *Szkice z teorii socjologicznej*, tłum. M. Kaczmarczyk, PWN, Warszawa 1972, s. 84.

6 Ibidem.

7 R. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, tłum. J. Wertenstein-Żuławski, PWN, Warszawa 2002, s. 441.

8 R. Merton, *Zestawy ról, zestawy statusów społecznych i sekwencje statusów społecznych w czasie*, [w:] *Socjologia. Lektury*, red. P. Sztompka, M. Kucia, Wyd. Znak, Kraków 2005, s. 145.

Teorie socjologiczne pokazują jak bardzo różnie można podejść do zjawiska autorytetu. W stanowiskach podkreślających wpływ społeczeństwa na jednostkę, autorytet najczęściej ulokowany zostaje w sferze przymusu, staje się jednym ze środków podporządkowania jednostki społeczeństwu, ograniczenia wolności pojedynczego człowieka. Zatem jest on wtedy zjawiskiem tolerowanym ze względu na racjonalne uznanie jego konieczności. Natomiast w teoriach odrzucających skrajny determinizm społeczny, autorytet przedstawiany bywa na ogół jako wynik potrzeb natury ludzkiej, która pragnie się podporządkować za pośrednictwem wiary (M. Weber). Odmiennie kwestia ta jest opisywana przez T. Parsonsa, który w swej teorii poszukuje źródeł autorytetu zarówno w jednostce, jak i w społeczeństwie. R. Merton natomiast próbuje oderwać zjawisko autorytetu od obu porządków (jednostkowego i społecznego), rozważając je jako punkt leżący na przecięciu dwóch zmiennych: podstaw wpływu i form wpływu.

Na gruncie psychologii związek autorytetu z władzą analizował Erich Fromm, który w swoich badaniach nad charakterem autorytarnym zauważył, że zasadniczą cechą w zachowaniu jednostki o takim charakterze jest jej postawa wobec autorytetu. Osoba podziwia autorytet oraz ulega mu, ale sama jednocześnie chciałaby mieć autorytet i podporządkować sobie innych. Fromm zauważył, że w psychologicznym sensie potrzeba władzy nie wypływa z siły, lecz ze słabości człowieka i jest ona wyrazem nieudolności jednostki w samodzielnym życiu, świadczy o braku autentycznej siły. Istnieje wyraźna różnica między osobą, która ma autorytet i zarazem jest podporządkowana autorytetowi, a człowiekiem o osobowości autorytarnej, który nie mając autorytetu, w szczególny sposób podchodzi do posiadanej przez siebie i innych władzy.⁹

Według E. Fromma istotne jest to, czy autorytet się posiada (*zasada „mieć”*), czy się nim jest (*zasada „być”*). Na tej podstawie autor wyróżnia dwa odmienne znaczenia autorytetu:

- autorytet racjonalny, oparty na zasadzie „być”, sprzyjający rozwojowi człowieka i polegający na kompetencji.

- autorytet irracjonalny, oparty na zasadzie „mieć”, wyrażający nerwicową potrzebę przewagi, wyzyskiwania tych, którzy mu się poddają.¹⁰

Historyczne zmiany dotyczące autorytetu dokonały się, zdaniem Fromma, wraz z powstaniem społeczeństw zorganizowanych hierarchicznie. Autorytet oparty na kompetencji został wtedy zastąpiony przez autorytet oparty na statusie (dla takich autorytetów kompetencja nie jest warunkiem koniecznym).

Dokonując interpretacji pojęcia autorytetu – władzy Jack Dominian zwrócił uwagę na konieczność i niebezpieczeństwo posłuszeństwa wobec władzy. Jego zdaniem posłuszeństwo wiąże się z przystosowaniem i wymaga pewnego ograniczenia własnej indywidualności oraz zgody na kierowanie z zewnątrz. Autorytet, twierdzi Dominian, istnieje dzięki temu, że są ludzie wybitni (doskonali) z punktu widzenia społecznego i indywidualnego, będący z tego względu źródłem inspiracji dla innych. Podkreśla też, że władza związana z autorytetem powinna mieć charakter służby, a nie siły tzn. powinna sprzyjać nieodkrytym możliwościom jednost-

9 E. Fromm, *Ucieczka od wolności*, Czytelnik, tłum. O. Ziemińska, A. Ziemiński, Warszawa 2000, s. 161-168.

10 E. Fromm, *Mieć czy być*, tłum. J. Karłowski, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1997, s. 82-87.

ki.¹¹

Powyższe opinie podziela Thomas Gordon. Mianowicie twierdzi on, że wszędzie tam, gdzie we wzajemnych stosunkach ucieka się do stosowania siły (przyjmuje postawę władzy), traci się rzeczywisty wpływ na osobę. Dla Gordona autorytet to słowo o dwóch znaczeniach. Po pierwsze - wiedza, doświadczenie, kompetencje (ktoś jest autorytetem w swojej specjalności, powołano specjalistę z autorytetem, wypowiedź opierająca się na autorytecie) oraz po drugie - władza, prawo kontrolowania, prawo wskazywania, moc karania przy naruszeniu reguł postępowania (np. szef dysponuje autorytetem wobec podwładnych, on postępuje autorytarnie, on zbuntował się przeciw autorytetowi rodziców).¹²

Na tej podstawie autor wyróżnił cztery rodzaje autorytetu:

1. Autorytet oparty na doświadczeniu czyli na wiedzy, wykształceniu, zdolnościach, mądrości człowieka (tzw. autorytet *E* od *Erfahrung* - doświadczenie).

2. Autorytet oparty na pozycji i tytule. Obejmuje on uznanie dla środowiska, funkcji, obowiązku czy odpowiedzialności osoby lub grupy osób (tzw. autorytet *J* od *Job* - zawód). Można go także nazwać *desygnowanym* lub *legitymizowanym*, gdyż aby mógł on funkcjonować w stosunkach międzyludzkich, musi być uznawany i akceptowany.

3. Autorytet oparty na nieformalnych umowach, które ludzie zawierają w codziennych interakcjach (tzw. autorytet *V* od *Verträgen* - umowy, układy).

4. Autorytet wypływający z władzy. Pochodzi on od osoby, która ma władzę nad innymi. Ten rodzaj autorytetu to autorytet *M* (*Macht* - władza), od władzy, która kontroluje, panuje, zmusza, łamie wolę innych, skłania innych, żeby coś zrobili.¹³

Gordon twierdzi, że szkodliwe jest bycie autorytarnym, co oznacza posługiwanie się autorytetem *M*, natomiast korzystne jest posługiwanie się autorytetami *E*, *V* i *J*, gdyż oznaczają one skuteczne i konstruktywne metody wpływu. Za pomocą autorytetu *M* jednostki są kontrolowane i dyscyplinowane, co wywołuje ich bunt, opór.

Pogląd ten podziela Mieczysław Łobocki, który uważa, że pojęcia autorytetu, swobody czy wartości nie są wzajemnie przeciwstawne, ale wzajemnie się uzupełniają i pozostają ze sobą w równowadze. Zgodnie z tym założeniem autorytet, który wyklucza wolność wychowanków jest jedynie zewnętrznym przymusem, a wolność ich, nie ograniczona autorytetem wychowawcy, jawnym przejawem samowoli.¹⁴ Władza przysługująca wychowawcy nie jest tożsama z autorytetem, a jej nadużycie pozbawia wychowawcę autorytetu.

M. Łobocki również, tak jak i T. Gordon, zdecydowanie odcina się od utożsamiania przez niektórych pedagogów pojęcia autorytetu z przejawianiem postawy autorytarnej, twierdząc, że postawa taka jest możliwa tylko w przypadku autorytetów ujarzmiającego i zewnętrznego. Uważa, że na prawdziwy autorytet trzeba zasłużyć, i że jest to niezwykle

11 J. Dominian, *Autorytet. Chrześcijańska interpretacja psychologicznej ewolucji pojęcia autorytetu-władzy*, tłum. E. Różalska, PAX, Warszawa 1988, s. 83.

12 T. Gordon, *Wychowanie bez porażek*, tłum. A. Makowska, E. Sujak, PAX, Warszawa 2010, s. 176.

13 M. Rosin, *Autorytet w ujęciu psychologii humanistycznej. Propozycje alternatyw dla tradycyjnego nagradzania i karania*, [w:] *Kto może cieszyć się autorytetem we współczesnej szkole?*, red. M. Krzewicka, WODN, Łódź 1996, s. 7-8.

14 Ibidem.

ważne zadanie dla tych, którzy chcą, by ich praca sprzyjała aktywności, samodzielności i odpowiedzialności dzieci i młodzieży, a także by umożliwiała im korzystanie z wiedzy i doświadczeń nauczycieli i wychowawców.

Problemowi sprawowania władzy jako służby dla społeczeństwa dużo uwagi poświęcił Stanisław Sławiński, który uważa, że autorytet jest równoznaczny z władzą, bez której człowiek nie może się obejść, musi ją zaakceptować, bo nie może od niej uciec.¹⁵ W związku z tym, autorytetem jest każdy kto ma jakąś władzę, a w konsekwencji tego ma prawo i obowiązek decydowania za innych. Nauczyciel czy rodzic ma władzę wobec dzieci, a tym samym wykonuje służbę dla społeczeństwa. Autorytet pojawia się samoistnie, w momencie, gdy rodzi się dziecko. Innym ważnym terminem w koncepcji Sławińskiego jest *posłuszeństwo*, które autor utożsamia z *uległością*. Posłuszeństwo wymaga rezygnacji z własnego „ja”, ze swojego sposobu myślenia, a zaakceptowania cudzego punktu widzenia, teorii, poglądów.

Sławiński jest zwolennikiem silnej władzy na wszelkich płaszczyznach życia społecznego. Szczególne miejsce i znaczenie przyznaje zwłaszcza władzy wychowawczej jaką sprawują rodzice, nauczyciele i wychowawcy. *Troska o właściwy kształt wychowania jest szczególnym zadaniem rodziców, w tym zwłaszcza ojców oraz stanu nauczycielskiego*.¹⁶

Władza wychowawcza oznacza *prawo i obowiązek decydowania*,¹⁷ jest *atrybutem roli społecznej rodziców*.¹⁸ Można więc powiedzieć, że wynika z naturalnego porządku. Jest to władza, która na mocy natury powstaje samoistnie, w chwili kiedy dziecko pojawia się na świecie, a jej sprawowanie łączy się niekiedy ze stosowaniem przymusu, w tym również przymusu fizycznego.¹⁹ Uzasadnieniem istnienia władzy wychowawczej jest fakt, że bez niej dziecko niewiele zdoła osiągnąć w swoim rozwoju. Wychowawca wpajając dzieciom posłuszeństwo wobec władzy sam prezentuje pożądany stosunek do niej. Jego zadaniem jest wychowanie jednostek odpodmiotowionych, poddających się silniejszemu, posiadającym władzę i jednocześnie działającym z pozycji siły wobec słabszych od siebie. Sam jako osobowość autorytarna kształtuje podejście autorytarne u swoich wychowanków.

S. Sławiński propaguje model dominacji wychowawcy wobec wychowanka, w którym wolność osobista jest przywilejem dla nielicznych, tych którzy mają władzę i rządzą. Stosunki i relacje oparte są na strachu i agresji. „Poddani” w takim systemie traktowani są przedmiotowo. Władza to siła, dominacja.

Podobne poglądy na relacje wychowawcze wyznaje James Dobson²⁰ - popularny amerykański psycholog zajmujący się

15 S. Sławiński, *Rozważania o wychowaniu*, PAX, Warszawa 1983, s. 37-49.

16 S. Sławiński, *O wspólny kierunek wychowania*, 2004, <http://www.misjarodzinnia.pl/new/1335374885.pdf>, s. 1.

17 S. Sławiński, *Spór o wychowanie w posłuszeństwie*, Agencja Wydawnicza TFD, Warszawa 1991, s. 20;

S. Sławiński, *Wychowywać do miłości*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1993, s. 91.

18 S. Sławiński, *Spór o wychowanie...*, op. cit, s. 65.

19 Ibidem, s. 15 - 17.

20 J. Dobson, *Dzieci i wychowanie. Pytania i odpowiedzi*, tłum. A. Nizińska, Oficyna Wydawnicza Vocatio, Warszawa 2000; J. Dobson, *Jak budować poczucie własnej wartości w swoim dziecku?*, tłum. A. Gandecki, Wydawnictwo Pojednanie, Lublin 2005; J. Dobson, *Rozmowy z rodzicami*, Poznańskie Zakłady Graficzne, Poznań 1987; J. Dobson, *Uparte dziecko. Od narodzin do wieku młodzieńczego*, tłum. A. Gandecki, Wydawnictwo ALFA - OMEGA, Warszawa 1992; J. Dobson, *Zasady nie są dla tchórzy*, tłum. U. Kowalczyk, Oficyna Wydawnicza Vocatio, Warszawa 1993.

poradnictwem małżeńskim i rodzinnym, który podstawowym założeniem swojej koncepcji czyni tezę, iż przywództwo rodziców odgrywa istotną rolę w rozwoju dziecka. Przez nauczenie się podporządkowania władzy (przywództwu rodziców), dziecko uczy się podporządkowania innym formom władzy, wobec których stanie później w życiu. Zasady wychowania autor opiera na władzy rodzicielskiej, rozsądnym wdrażaniu dziecka do samodyscypliny i odpowiedzialności, rodzicielskim przywództwie w imię jak najlepiej pojętego dobra dziecka, poszanowaniu godności i wartości osobistej każdego członka rodziny, stanowczym przestrzeganiu wyznaczonych granic swobody, a także systemie kar i nagród. Całość oddziaływań pedagogicznych, począwszy od najwcześniejszego wychowania w rodzinie, ma na celu wpojenie dziecku odpowiedniej postawy wobec autorytetu i władzy, postawy całkowitego posłuszeństwa i uległości. *To, w jaki sposób małe dziecko pojmie autorytet rodzicielski, rzutu-je później na jego spojrzenie na autorytety w szkole, na stróżów prawa, pracodawców i innych ludzi, z którymi przyjdzie mu żyć i pracować.*²¹ W procesie wychowania dzieci trzeba wdrożyć do samodyscypliny i odpowiedzialnego zachowania.

W teorii wychowania Dobsona uleganie autorytetowi jest związane z poddaniem się woli dorosłych, karnością i posłuchem. Tak samo jak w pedagogice autorytarnej, najbardziej cenione jest ukształtowanie u wychowanków cechy posłuszeństwa, gdyż posłuszne, karne dzieci nie sprawiają swoim zachowaniem większych kłopotów wychowawczych.

Jeszcze inaczej problem władzy ujmuje Arthur Brühlmeier, jednocześnie wyróżniając trzy jej formy: *osobistą, instytucjonalną i strukturalną*.²² Swoją uwagę autor koncentruje na władzy osobistej, pod pojęciem której rozumie *możliwość podporządkowania jednej indywidualności - według własnej woli - zachowania lub losu innego człowieka*.²³ Do istoty władzy, jako możliwości oddziaływania na innych ludzi, należy fakt iż manifestuje się ona na trzech płaszczyznach:

1. cielesnej - fizyczna przemoc na bazie siły mięśni i sprawności,

2. psychicznej - sprawowanie władzy objawia się w dwóch formach: jawnej i ukrytej. Władza jawna to: nacisk, przymus i zastraszenie poprzez: rozkaz lub zakaz, groźbę, naganę, zarzut lub zranienie psychiczne. Władza ukryta to: manipulacja przez: wzbudzenie poczucia winy, pozbawienie przychylności, podsycanie kompleksu niższości, pobudzanie ambicji.

Obok obu form psychicznego sprawowania władzy, które mniej lub bardziej wykorzystywane są przez wszystkich ludzi, istnieje forma władzy psychicznej, którą posiadają pojedynczy ludzie dzięki tzw. „naturalnemu autorytetowi”. Powoduje on, że inni podporządkowują im się stosunkowo chętnie, chociaż ów autorytet nie charakteryzuje się ani szczególnymi zdolnościami, ani cechami duchowymi czy moralnością.

3. duchowej - objawia się jako moc duchowa, jako wiarygodność, siła przekonywująca i zdobywająca uznanie.²⁴

Trafnie A. Brühlmeier zauważa, że kto nie ma rzeczywistego autorytetu, wtedy nie chcąc zaniechać swoich celów, wykorzystuje mimowolnie nacisk psychiczny, a gdy ten nie

21 J. Dobson, *Zasady nie są dla tchórzy*, op. cit., s. 25.

22 A. Brühlmeier, *Edukacja humanistyczna*, tłum. I. Pańczakiewicz, Impuls, Kraków 2000, s. 50.

23 A. Brühlmeier, *Edukacja humanistyczna*, op. cit. s. 50.

24 Ibidem, s. 51-52.

wystarcza, posuwa się dalej, przez nie przerwane dążenie do realizacji swoich postanowień, do przemocy fizycznej. Reakcje ludzi na różny rodzaj władzy z jakim mają do czynienia są różne. W przypadku władzy fizycznej i psychicznej czują się zależnie od sytuacji - uciskani, ograniczeni, kierowani, itp. Całkiem inaczej oddziałuje prawdziwy autorytet. Jest on respektowany i doceniany, wywołuje poczucie głębokiego szacunku, pewności i bezpieczeństwa. W stosunku do duchowego autorytetu jednostka reaguje zazwyczaj wewnętrznym posłuszeństwem. Przy tym zostaje zachowana wolność, ponieważ sama tego chce i uważa to za dobre.

Problem autorytetu i władzy Brühlmeier szczegółowo przedstawił na przykładzie zależności zachodzących w procesie wychowania. Mianowicie twierdzi on, że wychowawca musi mieć możliwość oddziaływania na dziecko, musi więc mieć w pewnym sensie nad nim władzę. Władza jest fundamentem, na którym spoczywa całe wychowanie, które polega na rozwijaniu w młodym człowieku takich pozytywnych sposobów zachowania, które bez tego wpływu nie wystąpiłyby w ogóle bądź wystąpiłyby w nieodpowiedni sposób.²⁵

W tej teorii być autorytetem i przez to mieć wpływ na innych jest dokładnym przeciwieństwem bycia autorytatywnym. Im większy jest autorytet jednostki, tym mniej musi ona być autorytatywna i odwrotnie. Władza należy do wychowania, lecz nie jako przymus, nacisk duchowy czy manipulacja, lecz jako wyraz mocy duchowej. Wychowawca, który ma świadomość swoich słabych stron i konsekwentnie nad nimi pracuje, podnosi w ten sposób swój autorytet.

Na jeszcze inne aspekty władzy i związanego z nią zachowania się jednostki zwracał uwagę w swoich badaniach Alfred Adler. Doszedł on do wniosku, że ludzie w wielu sytuacjach okazują władzę, mimo możliwości znacznie prostszego rozwiązywania określonych problemów. Stwierdza, że w każdej jednostce od najmłodszych lat występuje kompleks niższości, który wymaga rekompensaty, co objawia się dążeniem do znaczenia, wyższości czy władzy. Im mocniej jest on, mimo swojego utajenia wyczuwalny w jakiejś sytuacji, tym bardziej człowiek dąży do tego, aby przez okazanie własnej władzy udowodnić swoją pewność siebie. Adler podkreśla, że jest to tylko złudzenie pewności, i że lepiej pogodzić się ze słabościami.²⁶

Reasumując, w teoriach opisujących relacje zachodzące pomiędzy autorytetem, a władzą należy zaznaczyć różnorodność podejść i stanowisk. M. Weber rozstrzygając dylemat roli autorytetów w życiu społecznym zaproponował podział. Charyzmatyczni przywódcy ukierunkowują bieg historii, a przywódcy tradycjonalistyczni i racjonalno-legalistyczni pomagają tylko w stabilizowaniu istniejącego porządku społecznego. Z kolei przedstawiciele pedagogiki autorytarnej kładą nacisk na znaczenie rodziny jako głównego elementu życia społecznego, który wykorzystuje autorytet dla przygotowania człowieka do przyszłego życia. Podstawowe znaczenie ma w tym procesie autorytet rodzicielski. Mechanizmem psychologicznym, który przygotowuje dziecko do poprawnego społecznie reagowania na autorytety w przyszłości jest utożsamienie się z rodzicami, a szczególnie z ojcem (S. Sławiński, J. Dobson). W tym przypadku rodzice występują w roli autorytetu zewnętrznego, który ze względu zajmowaną pozycję w rodzinie ma możliwość wy-

25 Ibidem, s. 56.

26 A. Adler, *Sens życia*, tłum. M. Kreczowska, PWN, Warszawa 1986, s. 75-101.

muszenia określonych zachowań. Przejmują oni całkowicie odpowiedzialność za zaspokojenie potrzeb dziecka, ale z tej racji uzurpują sobie prawo do egzekwowania od niego określonego zachowania.

Ponadto po analizie różnych koncepcji opisujących zależność pomiędzy pojęciami autorytet i władza można zauważyć dwa główne nurty ujęcia problemu. Pierwszy to potraktowanie pojęć jako synonimów – w języku angielskim termin „*authority*” jest tłumaczony zarówno jako „*władza*”, jak i „*autorytet*”. W przytoczonych teoriach można znaleźć znaczenie autorytetu jako atrybutu władzy (w tym organizacji, instytucji) lub poważania opartego na uznawanych wartościach bądź cechach (instytucji, grup, jednostki).

Władza i autorytet są w naturalny sposób ze sobą zespolone. Autorytet jest podstawowym, ale nie jedynym atrybutem władzy. Stosunki władzy z autorytetem mogą być różne, sprawowanie władzy bez autorytetu jest możliwe, ale autorytet nie jest możliwy bez władzy (za wyjątkiem autorytetu duchowego).

Bibliografia

- Adler A., *Sens życia*, tłum. M. Kreczowska, PWN, Warszawa 1986.
- Brühlmeier A., *Edukacja humanistyczna*, tłum. I. Pańczakiewicz, Impuls, Kraków 2000.
- Dobson J., *Dzieci i wychowanie. Pytania i odpowiedzi*, tłum. A. Nizińska, Oficyna Wydawnicza Vocatio, Warszawa 2000.
- Dobson J., *Jak budować poczucie własnej wartości w swoim dziecku?*, tłum. A. Gandecki, Wydawnictwo Pojednanie, Lublin 2005.
- Dobson J., *Rozmowy z rodzicami*, Poznańskie Zakłady Graficzne, Poznań 1987.
- Dobson J., *Uparte dziecko. Od narodzin do wieku młodzieńczego*, tłum. A. Gandecki, Wydawnictwo ALFA – OMEGA, Warszawa 1992.
- Dobson J., *Zasady nie są dla tchórzów*, tłum. U. Kowalczyk, Oficyna Wydawnicza Vocatio, Warszawa 1993.
- Dominian J., *Autorytet. Chrześcijańska interpretacja psychologicznej ewolucji pojęcia autorytetu-władzy*, tłum. E. Różalska, PAX, Warszawa 1988.
- Fromm E., *Mieć czy być*, tłum. J. Karłowski, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1997.
- Fromm E., *Ucieczka od wolności*, tłum. O. Ziemilska, A. Ziemilski, Czytelnik, Warszawa 2000.
- Gordon T., *Wychowanie bez porażek*, tłum. A. Makowska, E. Sujak, PAX, Warszawa 2010.
- Marciniak B., *Autorytet osobowy: geneza i funkcje regulacyjne*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1991.
- R. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, tłum. J. Wertenstein-Żuławski, PWN, Warszawa 2002.
- Merton R., *Zestawy ról, zestawy statusów społecznych i sekwencje statusów społecznych w czasie*, [w:] *Socjologia. Lektury*, red. P. Sztompka, M. Kucia, Wyd. Znak, Kraków 2005.
- Parsons T., *Szkice z teorii socjologicznej*, PWN, Warszawa 1972.
- Rosin M., *Autorytet w ujęciu psychologii humanistycznej. Propozycje alternatyw dla tradycyjnego nagradzania i karnia*, [w:] *Kto może cieszyć się autorytetem we współczesnej szkole?*, red. M. Krzewicka, WODN, Łódź 1996.

Sławiński S., *O wspólny kierunek wychowania*, 2004, <http://www.misjarodzinn.pl/new/1335374885.pdf>.

Sławiński S., *Rozważania o wychowaniu*, PAX, Warszawa 1983.

Sławiński S., *Spór o wychowanie w posłuszeństwie*, Agencja Wydawnicza TFD, Warszawa 1991.

Sławiński S., *Wychowywać do miłości*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1993.

Weber M., *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej*, tłum. D. Lachowska, PWM, Warszawa 2002.

Weber M., *Racjonalność, władza, odczarowanie*, tłum. M. Holona, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2004.

Janusz Miąso
Katedra Pedagogiki Medialnej i Komunikacji Społecznej
Uniwersytet Rzeszowski

Rola mediów w kształtowaniu kultury regionalnej w perspektywie społeczeństwa informacyjnego, medialnego, sieciowego

Abstrakt

Człowiek, społeczeństwo i rzeczywistość w której aktualnie żyjemy to niewątpliwie podmioty o ogromnej skali mediatyzacji, dlatego też gdy podejmujemy temat roli mediów w kształtowaniu kultury regionalnej, to odpowiedź nasuwa się sama, a mianowicie, iż ta rola jest duża. My jednak pragniemy sięgać głębiej, badając kwestię procesów, które się w tej społeczno – medialnej przestrzeni dokonują. Procesów tych jest bardzo wiele, a cechy, które te procesy charakteryzują to na pewno wielowymiarowość, a także ambiwalencja, i wiele innych. Zauważamy więc z jednej strony globalizację, a równocześnie jakiś powrót do regionalizmu, lokalności, proces określany globalnością, gdzie następuje pewien mix kultury globalnej i lokalnej. Coraz częściej pada stwierdzenie myśl globalnie, działaj lokalnie. Kwestia ta jest szczególnie ważna w wymiarze troski o kulturę, która jest jednym z najistotniejszych środowisk życia człowieka. Wielką pomocą w tej trosce mogą być właśnie media regionalne, które są jakimś zogniskowaniem globalności, zawsze zawierają bowiem coś z potęgi mediów w ogóle, ale także żyją treściami lokalnymi. W lokalnej rozgłośni radiowej będzie coś ze świata i coś z regionu. Dlatego też troska o media i kulturę, w wymiarze globalnym i lokalnym to podstawowe wyzwanie dla każdego z nas, te bowiem środowiska odgrywają i odgrywać będą fundamentalną rolę w kształtowaniu człowieka i społeczeństwa - chcemy na pewno, aby maksymalnie pozytywną, aby to „Coś” w mediach było wysokich lotów i pomagało człowiekowi stawać się permanentnie bardziej człowiekiem.

Słowa kluczowe: media; globalność; społeczeństwo informacyjne; medialne; sieciowe; kultura regionalna.

Abstract

The man, society and the world we live in are undoubtedly subjects of great mediatization powers therefore when discussing the role of media in shaping regional culture the answer is unambiguous – this is a great role. I would like to go deeper when examining processes which take place in this social and media reality. There are so many of these processes and they are characterized as multidimensional and ambivalent and with many other features. It is worth noticing globalization but also some kind of coming back to regionalism, going local at the same time, the process called glocalisation in which a certain mix of global and local culture takes place. More and more often we can hear: Think globally, act locally. It is especially important when it comes to cultivating culture which is one of the most vital environments of the human life. Regional media can be a great aid in it since they are a very good example of glocalization: they always represent something of media power in general but in detail they live on local content. A local radio station will combine something from the world with something from their region. Therefore taking care of media and culture in both global and local aspect is a basic challenge for all of us since they play and will play a fundamental role in shaping the man and the society. And we certainly want this role to be as positive as possible so that this “something” in media was of high quality and helped the man

in permanent process of becoming more of the man.

Key words: media; glocalization; information; media; net society; regional culture.

Wprowadzenie

Legendarny guru nowoczesnych mediów, zwany „Wyrocznią Wieku Elektronicznego” Marshall McLuhan, stwierdził znamienne, iż nowe technologie całkowicie zmieniają sposób, w jaki ludzie posługują się pięcioma zmysłami, sposób, w jaki reagują na zjawiska, a przez to całkowicie zmieniają formę ich życia i kształt społeczeństwa¹. Kontynuując ten wnikliwy społecznie sposób analizowania aktualnej rzeczywistości należy całkowicie się zgodzić, iż potęga nowoczesnych technologii, różnie zwanych, bądź to mediami, multimediami, technologiami informacyjnymi, które mają swoje poprawne rozróżnienia, jest niebywała, to oddziaływanie jest tak mocne, iż zmienia samego człowieka, zwanego często dziś *homo mediens*, a także zmienia kształt życia społecznego, kształt społeczeństwa zwanego dziś z kolei społeczeństwem informacyjnym, medialnym, sieciowym, a ponadto zmienia także kształt kultury, zwanej dziś często kulturą cyfrową, z całą skalą niebywałych przeobrażeń. W tym społeczeństwie i w tej kulturze następują niesamowite wielowymiarowe procesy, z jednej strony scalanie, a z drugiej strony często fregmentaryzacji otaczającej nas rzeczywistości i wiele innych tym podobnych. Procesy mediatyzacji charakteryzują się wielką skalą ambiwalencji, a więc pojawiania się wszystkiego co najlepsze i niestety wszystkiego co najgorsze². Wśród tych procesów, mechanizmem niezwykle ciekawym i konstruktywnym jest zjawisko zwane GLOKALNOŚCIĄ, czyli łączeniem wielkich trendów globalnych z wielką siłą lokalności, często pada dziś stwierdzenie – myśl globalnie, działaj lokalnie³.

W niniejszym artykule pragnę zaprosić Szanownego Czytelnika do refleksji nad rolą mediów w kształtowaniu kultury regionalnej w tej właśnie niesamowicie transformującej wszystko perspektywie społeczeństwa informacyjnego, medialnego, sieciowego, tak mocno nasyconego nowymi mediami⁴.

Społeczeństwo informacyjne, medialne, sieciowe jako determinant transformacji.

Zdaniem Profesora T. Gobana – Klasa nazwa społeczeństwo informacyjne ma swoje pochodzenie japońskie, a została przedstawiona pod koniec lat 60-tych XX wieku, przez

1 Zob. M. Griffin, *Podstawy komunikacji społecznej*, Gdańsk 2003, s. 345

2 Zob. D. Tapscott, *Cyfrowa dorosłość*, Warszawa 2010.

3 Zob. J.v. Dijk, *Społeczne aspekty nowych mediów*, Warszawa 2010.

4 Zob. M. Lister, J. Dovej, S. Giddings, I. Grant, K. Kelly, *Nowe media*, Kraków 2009.

Tadao Umehama. Joneji Masuda w 1972 roku pisał znamienne:

<Cywilizacja, którą zbudujemy zbliżając się do XXI wieku, nie będzie cywilizacją materialną i symbolizowaną przez ogromne konstrukcje, ale będzie cywilizacją niewidoczną. Precyzyjniej powinno się ją nazwać „cywilizacją informacyjną”>⁵.

Informacja i wiedza kumulowane są bowiem od wieków, nowe jest raczej ich upowszechnianie na niespotykaną wcześniej skalę, co umożliwiając sieciowe środki komunikowania. Dlatego nowsze propozycje operują koncepcją współczesnego społeczeństwa jako „społeczeństwa sieciowego”. Nie odrzuca ono pojęcia społeczeństwa informacyjnego (informacja jako treść), ale uzupełnia o koncepcję sieci (forma wymiany informacji), przy czym pierwszeństwo daje formie, czyli powiązaniom i przepływowi informacji społecznej, stąd też społeczeństwo medialne⁶.

We współczesnym społeczeństwie dominują więc sztuczne, techniczne środki wyrażania, utrwalania i przesyłania ważnych przekazów. Jest to społeczeństwo, w którym kontakty za pośrednictwem mediów są dominującą formą kontaktów społecznych. W sensie ogólnym media stały się codziennym środowiskiem człowieka, jego rzeczywistą wirtualnością. I tak jak – wedle McLuhana – ryba nie dostrzega wody, tak człowiek współczesny nie zdaje sobie sprawy, w jakim stopniu zależy od immersji (zanurzenia) w środowisku medialnym. Swój dzień powszedni zazwyczaj zaczyna nie jak dawniej od modlitwy, lecz od włączenia radia, a kończy nie modlitwą wieczorną, ale wyłączeniem telewizora lub radia. Proporcja kontaktów bezpośrednich do medialnych jest oczywiście różna dla różnych ludzi, i trudna do ustalenia, lecz można stwierdzić, że znakomita większość międzyludzkich kontaktów i symbolicznych wytworów ma charakter pośredni – w czasie i przestrzeni⁷.

Społeczeństwo medialne charakteryzuje więc wszechobecność, wszechstronność, a w pewnej mierze i wszechmoc mediów kierowanych, ale i kierujących człowiekiem. Jest zatem społeczeństwem, w którym:

- międzyludzkie kontakty i stosunki w przeważającym stopniu mają charakter zapośredniczony, medialny, a jednocześnie są uznane za naturalne, ludzkie;
- media tworzą („produkuja”) swoistą rzeczywistość wirtualną, kulturę medialną;
- infrastruktura medialna, w szczególności telekomunikacyjna, jest podstawą sieci i obiegów informacyjnych o różnym zasięgu (od lokalnego do globalnego) zasadniczych dla skutecznych działań i kontaktów jednostkowych i organizacyjnych we wszystkich sferach życia;
- niemal wszelkie działania ludzkie są wspomagane przez techniki medialno – informacyjne;
- większość pracowników wykonuje zajęcia informacyjne (lub stanowią one istotny element ich działania zawodowego), a przemysły medialne stanowią istotny element gospodarki i zatrudnienia;
- większość produktu narodowego brutto powstaje przy udziale szeroko rozumianego sektora usług informacyjnych, telekomunikacyjnych i medialnych;

- informacja i wiedza są podstawowym czynnikiem wytwórczym, kategorią ekonomiczną (towarem), a produkcja i obieg wiedzy i informacji ma charakter działalności gospodarczej, rozwój społeczny opiera się na wykorzystaniu teleinformatyki⁸.

Profesor Bronisław Siemieniecki z UMK w Toruniu z kolei dokonuje szerokiej syntezy społeczeństwa informacyjnego w następujący, bardzo wnikliwy, bardziej pedagogiczny sposób. Rozwój historii cywilizacji jest postrzegany przez widzenie przemian kulturowych wywołanych technologią. Przejście z jednej cywilizacji do drugiej charakteryzuje się wieloma napięciami społecznymi, konfliktami, zmianą poglądów dotyczących życia rodzinnego, a także postawy moralnej. Społeczeństwo staje się społeczeństwem informacyjnym, gdy osiąga stopień rozwoju oraz taką skalę skomplikowania procesów społecznych i gospodarczych, które wymagają zastosowania nowych technik gromadzenia, przetwarzania i użytkowania olbrzymiej masy informacji generowanej przez owe procesy.

W takim społeczeństwie informacja i wynikająca z niej wiedza oraz technologie są podstawowym czynnikiem wytwórczym, a czynnikiem wszechstronnym rozwoju jest wykorzystywanie teleinformatyki, siła robocza składa się w większości z pracowników informacyjnych, większość dochodu narodowego brutto powstaje w obrębie szeroko rozumianego sektora informacyjnego.

Przetwarzanie informacji, jej jakość i szybkość przekazywania są w społeczeństwie informacyjnym kluczowymi czynnikami wydajności i konkurencyjności przemysłu oraz usług konsumenckich, warunkiem rozwoju i przyrostu zatrudnienia. Szybsze docieranie do pełniejszych, bardziej wiarygodnych informacji ułatwia podejmowanie lepszych decyzji oraz szybsze zaspokajanie potrzeb społecznych i obsługę podmiotów gospodarczych. Jednocześnie postępująca internacjonalizacja procesów gospodarczych będzie powodować rosnącą konkurencję między wewnętrznym i zewnętrznym rynkiem pracy, zmuszając rynek wewnętrzny do większej aktywności w przyjmowaniu innowacji i podnoszeniu wydajności w celu odparcia konkurencji zewnętrznej.

W społeczeństwie informacyjnym ulegną zmianie formy organizacji pracy i wzory życia społecznego w wyniku decentralizacji i upowszechnienia telepracy wykonywanej w domu. Zmieniają się godziny pracy, upowszechni się też praca na własny rachunek. Postępująca integracja pracy i życia domowego w połączeniu z prywatnością i czasem przeznaczonym na wypoczynek spowoduje istotne przeobrażenie w obszarze więzi i relacji społecznych oraz psychologicznych, legnie u podstaw tworzenia się nowych modeli życia człowieka.

Ograniczając znacznie dystans geograficzny, społeczeństwo informacyjne może powodować istotne zmiany w przestrzennej organizacji życia gospodarczego i społecznego, w tym stwarzać szansę rozwoju dotychczas zaniedbanym regionom bądź marginalizować te o słabo rozwiniętej infrastrukturze informacyjnej. Wymaga to troski o równomierny rozwój owej struktury oraz powszechnego do niej dostępu. Istotną rolę może tu spełnić rozwój instytucji lokalnych mogących zapewnić swoim regionom zdolność wykorzystania szans, które daje przyjęcie modelu społeczeństwa informacyjnego.

5 T. Goban – Klas, *Cywilizacja medialna*, Warszawa 2005, s.37-38.

6 T. Ibidem, s.39.

7 T. Ibidem, s.42.

8 Ibidem, s.43 – 44.

Spółczesne społeczeństwo informacyjne nie może powstać bez rozwiniętej, nowoczesnej oświaty zapewniającej m.in. powszechną edukację informatyczną, bez systemu kształcenia ustawicznego, rozwiniętych badań naukowych oraz wnikliwych prac badawczo – rozwojowych. Warunkiem rozwoju społeczeństwa informacyjnego są wysoko wykwalifikowani pracownicy, potrafiący posługiwać się technikami informacyjno – komunikacyjnymi i stale podnoszący swoje kwalifikacje, zdolni także nabywać umiejętności w nowych dziedzinach. Brak takiej siły roboczej oraz systemu jej doszkalania i przekwalifikowania grozi zmarginalizowaniem znacznej części społeczeństwa, wzrostem bezrobocia i liczby osób niezdolnych do korzystania w pracy i w domu z podstawowych technik informacyjno – komunikacyjnych.

Spółczesne społeczeństwo informacyjne to społeczeństwo mediów, będących z jednej strony elementem szerszego, zintegrowanego sektora telekomunikacyjno – informatycznego, a z drugiej – otwartego, światowego systemu mediów, cechującego się nieskrępowanym przepływem przez granice treści komunikowania i elementów kultury. Wymaga to rozwoju krajowej produkcji audiowizualnej, niezbędnej do osiągnięcia celów zarówno kulturalnych (ochrona własności kulturalnej), jak i gospodarczych (media będącą rosnącym działem gospodarki, miejscem zatrudnienia ciągle rosnącej liczby osób, uczestnikiem międzynarodowego obrotu dziełami audiowizualnymi, źródłem liczącej się części dochodu narodowego).

Spółczesne społeczeństwo informacyjne tworzy warunki wysokiej sprawności administracji publicznej, obniżenia z czasem jej kosztów, zintegrowania różnych jej części za pośrednictwem technik przetwarzania informacji – w celu stworzenia współpracującego ze sobą systemu.

Spółczesne społeczeństwo informacyjne tworzy nowe formy demokracji dzięki zwiększonemu dostępowi obywateli do informacji, zwielokrotnionym możliwościom wyrażania i badania opinii publicznej, powstawaniu kanałów poziomej komunikacji społecznej oraz łatwości organizowania się i uczestniczenia jednostek i grup w społecznym obiegu informacji. Pełne wykorzystanie potencjału demokratycznego nowych technik informacyjno – komunikacyjnych wymaga zagwarantowania prawa dostępu do informacji, w tym tworzonej i przechowywanej przez administrację publiczną.

Technologicznym fundamentem społeczeństwa informacyjnego jest proces konwergencji telekomunikacji i informatyki z radiem i telewizją, powstawanie nowoczesnej infrastruktury telekomunikacyjnej, szerokopasmowych sieci multimedialnych opartych w znacznym stopniu na instalacjach światłowodowych o ogromnej przepustowości (autostrad informacyjnych lub infostrad), a także przenikanie technik informacyjno – komunikacyjnych do wszystkich dziedzin życia. Procesowi temu towarzyszy kapitałowa i gospodarcza integracja tych dziedzin w obrębie korporacji multimedialnych, w ramach których różne dziedziny działalności wspierają i uzupełniają się nawzajem⁹.

Potęgą tego społeczeństwa informacyjnego, medialnego, sieciowego jest niesamowita i potężnie transformująca wiele wymiarów życia człowieka, w tym szczególnie kulturę, szczególnie zaś kulturę regionalną, warto więc na chwilę zatrzymać się teraz przy kulturze regionalnej, która pomimo mocnych trendów globalizacji, okazuje się ciągle świeża i niejednokrotnie przeżywająca swój swoisty renesans, re-

9 B. Siemieniecki, *Pedagogika medialna*, T.I, Warszawa 2007, s. 49 – 50.

giony są ciągle bardzo dobrym miejscem do eksplozji życia.

Regionalizm i kultura regionalna, media regionalne w kontekście wielowymiarowych transformacji.

R. Dubos stwierdza, że „...zmieniając się wraz z upływem czasu, regiony zachowują jednak swój niepowtarzalny charakter, wynikający głównie z zespołu warunków, w których powstały, a także czynników oddziałujących na nie w toku dalszej ewolucji. Określenie <genius loci> czy <duch miejsca> symbolizują ukryte zazwyczaj pod powierzchnią rzeczy, siły lub struktury, które decydują o niepowtarzalnym charakterze miejsca.”¹⁰ Tenże sam autor w innym miejscu podkreśla, że „region to kraina par excellence rzeczywista, albowiem jej kształt rysują na ziemi autentyczne potrzeby istnienia tu i teraz...”, a „...każde miejsce posiada jakiś zbiór atrybutów decydujących o niepowtarzalnym charakterze jego krajobrazu i mieszkańców”¹¹.

Przywołany autor zwraca uwagę na niepowtarzalny charakter regionów, a zarazem na konkretność i rzeczywistość tychże, ale warto wobec tego, szczególnie w kontekście globalizacji i mediatyzacji świata postawić pytanie, czy kwestia regionów jest jeszcze w ogóle aktualna, skoro świat tak bardzo stał się globalną wioską, skoro skala migracji ludzi jest ogromna, skoro ludzie tak szybko się przemieszczają, skoro następuje tak szybka urbanizacja itd.? Następnym zestawem pytań, które konsekwentnie same się nasuwają i które należy postawić, to czy są potrzebne media regionalne, kształtujące niewątpliwie kulturę regionalną, skoro te potężne ogólnokrajowe, a nawet ogólnoswiatowe tak bardzo zawłaszczają społeczeństwo i kulturę?

Aby podjąć próbę odpowiedzi na te pytania, należy koniecznie postawić także pytania o samego człowieka, które będą na pewno swoistego rodzaju kluczem. Pytania o to, jak bardzo on sam się zmienia w kontekście tych procesów, a może sam człowiek tak szybko się nie zmienia i mimo globalizacji i mediatyzacji świata i mimo tego, że chętnie wędruje do ogromnych aglomeracji, to równocześnie może chętniej żyje w nieco mniejszych, regionalnych społecznościach, gdzie czuje się bezpieczniej i gdzie jest bardziej kimś konkretnym, a mniej kimś anonimowym, gdzie pewnie bardziej też kształtuje kulturę osobistą.

Ks. profesor Henryk Skorowski w książce „*Europa regionu*”, dokonuje wnikliwej i obszernej analizy przemian procesów regionalizacji świata. Podkreśla rzecz zasadniczą, że obiektywnym kryterium wyodrębnienia regionu winien być zespół cech wyróżniających, a nie pojedyncza cecha. W tym sensie więc region nie jest konstruowany przez względnie nieliczne <pomniki> cechy przewodnie, lecz informuje dokładnie o obfitości badanych elementów. Ich rozmieszczenie w przestrzeni stanowi tło historycznych losów ich rozpowszechniania, a nawarstwienie różnych zjawisk – środek służący wyjaśnieniu, jakie były centra powstawania danych kombinacji cech.¹²

Wśród tego zespołu cech, cechy kluczowe to zespół elementów kulturowych, takich jak pewne elementy kultury materialnej oraz społecznej i umysłowej. O owej odrębności kulturowej regionu możemy mówić wówczas, gdy kilka z tych elementów wykazuje odmiennność od analogicznych

10 Za H. Skorowski, *Europa regionu*, Warszawa 1998/99, s. 20.

11 Ibidem, s. 21.

12 Ibidem, s. 27.

elementów innego obszaru. Są one wyrazem specyficznej organizacji danej kultury regionalnej, w której pewne cechy kulturowe odgrywają rolę dominant. Owe dominanty jako wyraz pewnej syntezy danej kultury czy kultur regionalnych sprawiają, że dadzą się one uchwycić i przestrzennie wyodrębnić właśnie jako kultury regionalne, które posiadają własną tożsamość. Natomiast tożsamość kulturowa polega przede wszystkim na historycznie uwarunkowanym, kulturowym sposobie zachowania, rodzaju, proporcji i ustrukturyowaniu składowych elementów danej kultury, zarówno ze względu na odrębności wyróżników kulturowych, jak i na osiągniętym poziomie powszechników społeczno – etnicznych i cywilizacyjnych wewnątrz danej kultury.¹³

Najdobitniej na temat kultury i jej wyjątkowej roli jednoczącej, zarówno w makro jak i mikro skali mówił Jan Paweł II w swoim słynnym przemówieniu w UNESCO w 1980 roku:

„...Człowiek żyje prawdziwie ludzkim życiem dzięki kulturze. Jego życie jest kulturą również i w tym znaczeniu, że poprzez nią człowiek odznacza się i odróżnia od całej reszty istnień wchodzących w skład widzialnego świata: człowiek nie może obejść się bez kultury. Kultura jest właściwym sposobem <istnienia> i <bywania> człowieka. Człowiek bytuje zawsze na sposób jakiejś kultury sobie właściwej, która z kolei stwarza pomiędzy ludźmi właściwą dla nich więź, stanowiąc o międzyludzkim i społecznym charakterze ludzkiego bytowania. Stąd też w jedność kultury, jako właściwego sposobu istnienia człowieka, bierze zarazem początek wielość kultur, wśród których człowiek bytuje. W tej wielości człowiek rozwija się nie tracąc istotnego kontaktu z jednością kultury jako podstawowego i istotnego wymiaru swego istnienia i bytowania.”¹⁴

W kontekście naszych rozważań, korzystając z Jana Pawła, najistotniejsze wydaje się to, że siła danej regionalnej kultury, jej tożsamość stanowi o jej odmienności w relacji do pozostałych a kontekst antropologiczny powoduje zasadniczo to, że w ten sposób tworzy się jedność kultury w jej wielości. Tak więc człowiek bytujący na sposób konkretnej kultury jest jakby łącznikiem między kulturami. Sięgamy w ten sposób jakby do sedna regionalizmu i kultury zarazem, a mianowicie do samego człowieka. W bardzo ciekawy sposób wyraził to K. Rosadziński, podkreślając, iż dysponujemy jeszcze rozległymi – nie docenianymi, co gorsze nierzadko lekceważonymi – mocami. Chodzi o skarby substancji etnicznych, tych od stuleci tu – w obecnym kształcie Polski – tkwiących i tych po burzy dziejowej osiadłych. Oto głębszy weryfikujący intencje sens regionalizmu i wszelkich ruchów o podłożu etnicznym¹⁵.

Konsekwentnie więc człowiek i kultura, to jest właśnie zasadnicza baza działalności regionalnych mediów, które jeśli chcą spełniać swoją zasadniczą misję, a jest nią misja budowania lepszego globalnego społeczeństwa, to winny koniecznie i przede wszystkim sięgać do owych <tajemniczych mocy ukrytych w ludziach>, żyjących tu i teraz.

Regionalizm rozumie się także w odniesieniu do specyfiki krajobrazowej i geograficznej, a także ekonomicznej, podkreślając, że chodzi tu o działalność ludzi rozmiłowanych we własnym regionie, w jego specyfice krajobrazowej. Środowi-

sko geograficzne pozostaje bowiem w ścisłej relacji z kryterium kategorii społecznej. Region bowiem jest kształtowany przez konkretną grupę lub wspólnotę, dla której obszar geograficzny jest przestrzenią życia i istnienia. Oznacza to, że kategoria społeczna wchodzi w samo pojęcie „specyfiki geograficznej” jakiegoś obszaru. Co więcej, wiadomo, że grupa żyjąc i działając, tworzy kulturę. Ta z kolei znajduje swoje odbicie w całokształcie specyfiki określonego środowiska. W ten sposób oblicze geograficzne środowiska, jest w jakimś sensie kształtowane przez kulturę zamieszkujących go ludzi. Oznacza to, że środowisko geograficzne pozostaje w relacji do kultury.¹⁶

Czy regionalizm jest jeszcze ciągle aktualny dziś?

B. Suchodolski bardzo trafnie stwierdza, że „...regionalizm nie jest dziś tylko programem ochrony kulturowych reliktyw danego terenu – jest przede wszystkim programem działań zmierzających do aktywizacji wszystkich sił i we wszystkich zakresach, do maksymalnie możliwego unowocześnienia życia i kultury, do rozbudowy tradycyjnych i perspektywicznych więzi.”¹⁷ Siła do realizacji tego programu wynika natomiast z tych wewnętrznych mocy człowieka, które decydują, że ciągle pragnie troszczyć się o to, co osobiste i szczególnie bliskie, jak trafnie regionalizm ujmuje J. Miąstkowski: „...dom, w którym człowiek przyszedł na świat, kościół w którym go ochrzczono, szkołę, w której nauczono go czytać i pisać, las, w którym pierwszy raz wyrzekł „kocham”, by to samo usłyszeć w odpowiedzi, szpital, w którym urodził mu się syn, cmentarz, na którym są groby najbliższych – obszar wspólnej kultury, wspólnej gwary, identycznego obyczaj.”¹⁸

Regionalizm jest bowiem poczuciem szczególnie silnego związku z ziemią rodzinną i jej społecznością, uczestnictwem w życiu tej społeczność – jest umiłowaniem małej Ojczyzny.¹⁹

Dziś natomiast w kontekście globalizacji regionalizm to m.in. „...koncepcja i praktyka działalności społecznej i organizacyjnej, opartej o określoną grupę etniczną (lub zespół blisko pokrewnych grup), która w toku procesu historycznego i kulturowego uformowała się w społeczność wewnętrznie spójną i trwałą, wyróżniającą się wśród innych. Koncepcja ta zakłada samorządne rozwijanie i wzbogacanie życia dzielnicy zamieszkałej przez tę społeczność w ścisłym związku z innymi dzielnicami narodu i państwa oraz w podporządkowaniu nadrzędnym celom narodowej i państwowej wspólnoty.”²⁰

Ale o sile regionalizmu dziś w kontekście jednoczącego się świata, o czym była już wyżej mowa świadczy przede wszystkim kultura, jak to trafnie zauważa R. Dubos: „...we wszystkich krajach Europy Zachodniej panują podobne warunki geograficzne i klimatyczne i podobna struktura ludności, a jednak każde z nich zachowuje indywidualną tożsamość, wynikającą z wielorakiego oddziaływania czynników regionalnych. Jeśli Waszyngton i Ottawa są stolicami o diametralnie różnym charakterze, to dzieje się tak przede wszystkim dlatego, że miasta te uosabiają odmienne tradycje kulturalne, a nie dlatego, że Stany Zjednoczone mają inne warunki geograficzne i inny poziom ekonomicznego

13 H. Skorowski, *Europa...* s. 27 – 28.

14 Jan Paweł II, *Przemówienie w UNESCO w 1980 r.*, w: Jan Paweł II, *Wiara i kultura*, M. Radwan, S. Wylęzek, T. Gorzkula, red., Rzym – Lublin 1998, s. 54.

15 Za H. Skorowski, op. cit., s. 29.

16 Ibidem, s. 31 – 32.

17 Ibidem, s. 38.

18 Ibidem, s. 34.

19 Ibidem, s. 37.

20 Ibidem, s. 39.

rozwoju niż Kanada.²¹

Funkcje kultury bowiem, zdaniem ks. prof. Czesława Bartnika są niesamowite i w przemożny sposób wpływają na pozytywny wzrost człowieka i społeczeństwa, a wśród nich szczególnie następujące:

- dostosowywanie świata do potrzeb człowieka,
- kształtowanie natury ludzkiej i pozaludzkiej wedle idei,
- doskonalenie człowieka jako jednostki i jako społeczności,
- rozwój moralny i duchowy człowieka,
- rozwój wiedzy, nauki i sztuki,
- opanowywanie świata przez człowieka,
- rozwój techniki, narzędzi i pracy,
- wyższy poziom cywilizacji, prawodawstwa i świadomości,
- nachylenie życia ludzkiego ku ideom, najwyższym wartościom i umysłowości futurystycznej²².

W ten właśnie, powyżej świetnie naświetlony i rozświetlony przez autorytety obszar regionalizmu, w jego wielorakich wymiarach, szczególnie zaś kulturowym, mogą i powinny się świetnie wpisywać media regionalne. Ukazany, ciągle świeży i aktualny, mechanizm jedności w różnorodności, jest ogromną szansą na funkcjonowanie mediów regionalnych mimo ogromnej skali globalizacji. Media regionalne mają szansę być bliżej człowieka pozostającego w konkretnym miejscu i czasie. Dodatkowo przez zainteresowanie przede wszystkim i ponad wszystko kulturą, która winna być pierwszoplanowym obszarem zainteresowania i promocji media regionalne mają szansę być najbliżej człowieka w jego intymności i być najskuteczniejszą pomocą w jego globalnych zagubieniach. Media regionalne, telewizja, radio, prasa lokalna, portal o miejscowej kulturze mogą być siłą integrującą i scalającą człowieka i społeczność na poziomie jego rodziny, parafii, firmy, miasta, wioski, regionu, a także na poziomie jego człowieczeństwa, które w naturalny sposób dąży do integracji przez aksjologię.

Zakończenie

Podsumowując całość zagadnienia warto więc zachęcać permanentnie wszystkie regionalne media, aby się nie zniechęcały potęgą globalizacji, ale intensyfikowały troskę o promocję tego co bliskie człowiekowi, tego co regionalne, będąc tym samym ogromną pomocą w ciągłym doskonaleniu się globalnego człowieka i społeczeństwa, przede wszystkim w wymiarze kultury, która taka właśnie, oby czyniła człowieka bardziej człowiekiem w XXI wieku.

Bibliografia

- Bartnik P., *Personalizm*, Lublin 2000.
- Goban – Klas T., *Cywilizacja medialna*, Warszawa 2005.
- Griffin M., *Podstawy komunikacji społecznej*, Gdańsk 2003.
- Jan Paweł II, *Przemówienie w UNESCO w 1980 r.*, w: Jan Paweł II, *Wiara i kultura*, M. Radwan, S. Wylęzek, T. Gorzkula, red., Rzym – Lublin 1998.

Lister M., Dovey J., Giddings S., Grant I., Kelly K., *Nowe media*, Kraków 2009.

Siemieniecki B., *Pedagogika medialna*, Warszawa 2007.

Skorowski H., *Europa regionu*, Warszawa 1998/99.

Tapscott D., *Cyfrowa dorosłość*, Warszawa 2010.

Van Dijk J., *Społeczne aspekty nowych mediów*, Warszawa 2010.

21 Za H. Skorowski, op. cit., s. 46.

22 Cz. S. Bartnik, *Personalizm*, Lublin 2000, s. 446 – 447.

Renata Szczepanik

Wydział Nauk o Wychowaniu, Pracownia Pedagogiki Specjalnej
Uniwersytet Łódzki

Zapobieganie konsekwencjom przedwczesnego macierzyństwa nieletnich dziewcząt jako wyzwanie dla resocjalizacji

Abstrakt

Nastoletnie macierzyństwo, także dziewcząt zdemoralizowanych i przestępczych, analizowane jest zwykle w kontekście genetycznego zjawiska oraz problemów towarzyszących ciąży i wczesnemu rodzicielstwu. Rzadko zagadnienie to bywa rozpatrywane przez pryzmat dalekosiężnych w czasie konsekwencji – tak dla losów życiowych dziecka, jak i wpływu nastoletniego macierzyństwa na różne sfery funkcjonowania dorosłej kobiety. Celem artykułu jest analiza problemów, jakie są następstwem przedwczesnego macierzyństwa zdemoralizowanych dziewcząt i przestępczych kobiet. Konsekwencje te ukazane zostaną w dwóch wymiarach: indywidualnym (przez pryzmat losów życiowych dziecka i matki) oraz społecznym (międzypokoleniowa transmisja biedy i przestępczości). Analiza problemów, jakie towarzyszą zjawisku nieletniemu macierzyństwu pozwala na sformułowanie wniosków na rzecz wzmocnienia istniejącego w Polsce systemu resocjalizacji i konieczności uzupełnienia go o instytucjonalne, systemowe instrumenty wsparcia uwzględniające specyficzne problemy tej grupy młodych kobiet i ich dzieci.

Słowa kluczowe: konsekwencje nastoletniego macierzyństwa; nieletnie; macierzyństwo nieletnich; resocjalizacja rodzaju (*gender responsive treatment*); metodyka pracy resocjalizacyjnej.

Abstract

Teenage motherhood is usually analyzed in the context of problems accompanying pregnancy and early parenthood. These issues are not considered through the prism of far-reaching consequences in time – so for the fate of the child's life and the impact of teenage motherhood in different spheres of an adult woman's life. This article aims to draw attention to some general factors and some specific problems of female juvenile motherhood. The consequences of premature motherhood will be shown in two dimensions: individual and social (in particular intergenerational transmission of criminal convictions and poverty). Analysis of the problems that accompany the phenomenon of female juvenile motherhood allows to formulate proposals to strengthen existing rehabilitation systems in Poland and the need to supplement it with institutional and systemic support instruments taking into account the specific problems of this group of young women and their children.

Keyword: consequences of teenage pregnancy; juvenile female offenders; teen pregnancy and juvenile; gender responsive treatment; rehabilitation of juvenile offenders.

Wprowadzenie

Mimo, iż wątpliwości nie budzi to, że nieprzystosowanie społeczne oraz przestępczość dziewcząt i chłopców różni się zarówno w zakresie przejawów oraz struktury¹, jak i ge-

1 M. in. J. Bottcher, *Social practices of gender: How gender relates to delinquency in the everyday lives of high-risk youths*, *Criminology* 39(4)/2001, p.893–932; M. Chesney-Lind M., *The female offender: Girls, women and*

nezy², to w polskim piśmiennictwie naukowym problemy resocjalizacji nieletnich traktowane są najczęściej całościowo³, to znaczy bez uwzględnienia specyfiki i różnic wynikających z płci (*gender*). Być może przyczyną takiego stanu rzeczy można doszukiwać się w tych samych uwarunkowaniach, które powodują relatywnie mniejsze zainteresowanie przestępczością kobiet w ogóle, a mianowicie takie cechy, jak frekwencja, silne natężenie i długi czas trwania oraz szkodliwość społeczna popełnianych czynów przestępczych są domeną mężczyzn⁴. Mimo wyraźnych różnic „ilościowych” podkreśla się, że przestępczość dziewcząt i kobiet systematycznie rośnie, a także zmienia się jej charakter⁵. Oczywiście owe tendencje wzrostowe wciąż „nie zagrażają” męskiej dominacji w świecie przestępczym, jednakże różnice kulturowe – społeczne, a co się z tym wiąże – długofalowe konsekwencje demoralizacji chłopców i dziewcząt oraz kobiet i mężczyzn sprzyjać winny zainteresowaniu problematyką resocjalizacji uwzględniającej specyfikę i różnice wynikające z płci (*gender responsive treatment*).

Problemy nieletnich dziewcząt są inne niż chłopców, podobnie jak doświadczenia przestępcze kobiet i mężczyzn. Analiza sytuacji życiowej zdemoralizowanych dziewcząt i młodych przestępczyń pokazuje, że posiadają one odrębne, specyficzne potrzeby psychofizyczne i społeczne⁶. Wynikają one w dużej mierze z ich traumatycznych doświadczeń z dzieciństwa i okresu adolescencji (w większym stopniu niż chłopcy ponoszą konsekwencje różnego rodzaju przemocy i nadużyć, zwłaszcza seksualnych⁷), a także uwarunkowań

crime, CA: Sage Publications, Thousand Oaks 1997; S. Walklate, *Gender, Crime and Criminal Justice*, Willan Publishing, Devon 2004; R. Szczepanik, *Płeć jako zmienna różnicująca orzeczenie o demoralizacji nieletnich dziewcząt i chłopców*, [w:] M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Role Płciowe. Socjalizacja i rozwój*, Wyd. WSHE w Łodzi, Łódź 2006.

2 M.in. K. Heimer i C. Kruttschnitt (red.), *Gender and Crime: Patterns in Victimization and Offending*, New York University Press, New York 2006; C. L. Odgers i in., *Female and male antisocial trajectories: From childhood origins to adult outcomes*, *Development and Psychopathology*, 20/2008, p. 673–716; K. Biel, *Przestępczość dziewcząt. Rodzaje i uwarunkowania*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.

3 W Polsce istniejące opracowania naukowe, jeśli podejmują problematykę z uwzględnieniem różnic wynikających z płci (*gender*), to analizy wpisują się raczej w przedmiot zainteresowań kryminologii oraz praktyki stosowania prawa, niż metodyki resocjalizacji (por. m. in. I. Budrewicz, *Srodowiskowe uwarunkowania zachowań przestępczych nieletnich dziewcząt*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1997; I. Pospiszyl, R. Szczepanik (red.), *Zachowania dewiacyjne dziewcząt i kobiet*, WSHE w Łodzi, Łódź 2007; K. Biel, *Przestępczość dziewcząt... op. cit.*; D. Woźniakowska-Fajst, *Nieletnie. Niebezpieczne, niegrzeczne, niegroźne?* WAIp, Warszawa 2010).

4 Np. R. Darling, *Analyzing Offending: Data, Models, and Interpretations*, Her Majesty's Stationery Office, London 1993.

5 E. Cauffman, *Understanding the Female Offender, The Future of Children*, Vol. 18, No. 2, 2008, p. 119–142; D. Woźniakowska-Fajst, *Nieletnie. Niebezpieczne... op. cit.*

6 S. S. Covington i B. E. Bloom, *Gender-Responsive Treatment and Services in Correctional Settings, Women and Therapy*, Vol. 29, No. 3/4, 2006, p. 9–33.

7 R.E. Spohn, *Gender differences in the effect of child maltreatment on criminal activity over the life course*, [w:] G.L. Fox i M.L. Benson (red.), *Families, Crime, and Criminal Justice*, Vol. 2, CT: JAI Press, Stamford 2000; E. Cauffman, *Understanding... op. cit.*

kulturowych (np. wymagania dotyczące roli społecznej kobiety). O wiele częściej w końcu niż mężczyźni borykają się z problemem samotnego rodzicielstwa i są jedynymi opiekunkami swoich dzieci.⁸

To właśnie bycie rodzicem jest jednym z czynników różnicujących nieletnich oraz dorosłych przestępców. Problem ten multiplikuje się zwłaszcza w sytuacji nieplanowanego i przedwczesnego rodzicielstwa nieletnich. Dotyczy nie tylko medycznych i fizjologicznych aspektów przebiegu ciąży i porodu, ale też specyficznej sytuacji psychologicznej, wychowawczej i społecznej nastoletniej matki przejawiającej cechy demoralizacji.

Celem artykułu jest próba uporządkowania wiedzy dotyczącej konsekwencji przedwczesnej ciąży i macierzyństwa zdemoralizowanych i przestępczych dziewcząt. Zaprezentowane zostaną dotychczasowe wyniki badań nad problematyką psychologicznych, pedagogicznych i społecznych następstw przedwczesnego rodzicielstwa tej grupy młodych kobiet. Konsekwencje te ukazane zostaną w dwóch wymiarach: indywidualnym (przez pryzmat losów życiowych dziecka i matki) oraz społecznym (międzypokoleniowa transmisja biedy, przestępczości). W drugiej części opracowania zostaną zaprezentowane wnioski na rzecz wzmocnienia istniejącego w Polsce systemu resocjalizacji i konieczności uzupełnienia go o instytucjonalne, systemowe instrumenty wsparcia uwzględniające specyficzne problemy tej grupy młodych kobiet i ich dzieci.

Konsekwencje przedwczesnego macierzyństwa dziewcząt z problemem demoralizacji i młodych kobiet z doświadczeniem przestępczości

Związki pomiędzy macierzyństwem dziewcząt zdemoralizowanych oraz młodych przestępczyń a różnorodnymi problemami należy analizować w dwóch perspektywach czasowych. Po pierwsze przez pryzmat uwarunkowań towarzyszących zajściu w ciążę, jej przebiegu oraz pierwszego okresu po porodzie, po drugie zaś w perspektywie dalekośiężnych, „odroczonej w czasie” konsekwencji dla potomstwa. Ponadto przedwczesne macierzyństwo należy rozpatrywać w zakresie jego znaczenia na rozwój płodu, opiekę i wychowanie dziecka, jak również w odniesieniu do losów życiowych samej matki. Zwykle bowiem nastoletnie macierzyństwo, także dziewcząt zdemoralizowanych i przestępczych – analizowane jest w kontekście genezy, problemów towarzyszących ciąży i wczesnemu rodzicielstwu. Rzadko zagadnienie to bywa rozpatrywane przez pryzmat dalekośiężnych w czasie konsekwencji – tak dla losów życiowych dziecka, jak i wpływu nastoletniego macierzyństwa na różne sfery funkcjonowania dorosłej kobiety.

Pierwsza grupa problemów wynikających z przedwczesnego macierzyństwa nieletnich dotyczy medycznych aspektów przebiegu ciąży i rozwoju dziecka oraz psychologicznych, a także społecznych zagrożeń współtowarzyszących zjawisku.

Istnieje bogata literatura medyczna poświęcona fizjologii i przebiegowi ciąży nastoletnich matek⁹. W odniesieniu do dziewcząt z objawami demoralizacji i kobiet przestępczych podkreśla się szczególne ryzyko występowania negatyw-

8 M. Chesney-Lind, *The female offender: Girls, women and crime*, CA: Sage Publications, Thousand Oaks 1997.

9 Przegląd piśmiennictwa zawiera m. in. opracowanie B. Chazan i in., *Ekspertyza... op. cit.*

nych czynników wpływających na rozwój płodu i dziecka. Jest to przede wszystkim stan zdrowia matek (np. relatywnie wysoki wskaźnik zakażeń HIV czy zapalenia wątroby typu B i C w konsekwencji ryzykownych zachowań seksualnych) oraz sięganie po używki w trakcie trwania ciąży (nikotyna, alkohol i narkotyki)¹⁰. Zaznacza się również problematyka braku dbałości o rozwój płodu powodowany niską znajomością fizjologii ciąży oraz nawykami antyzdrowotnymi. Negatywny wpływ na przebieg ciąży nieletniej i rozwój dziecka odgrywa zła dieta oraz niedożywienie w konsekwencji biedy i ubóstwa środowiska rodzinnego.¹¹ Nie bez znaczenia jest również negatywny stosunek do opieki medycznej powodowany wzorcami wyniesionymi z rodziny oraz brakiem odpowiednich nawyków i kultury zdrowotnej¹². Te wszystkie elementy negatywnie rzutują na przebieg ciąży oraz stwarzają poważne ryzyko wielu powikłań i zaburzeń rozwoju dziecka. Dzieci tych nastolatek narażone są na wysokie ryzyko niskiej masy ciała i problemy zdrowotne, w tym niepełnosprawność intelektualną, dysfunkcje zmysłów i porażenie mózgowie¹³.

Drugą grupę warunków mających niewątpliwie wpływ na przebieg ciąży i rozwój małego dziecka stanowią czynniki psychospołeczne i kulturowe. Przegląd piśmiennictwa poświęconego problematyce aktywności seksualnej adolescentów i przedwczesnego macierzyństwa każe sądzić, że istnieją związki pomiędzy tymi doświadczeniami a zachowaniami ryzykownymi społecznie (przestępczość, uzależnienia) czy zaburzeniami psychicznymi (depresja, skłonności samobójcze)¹⁴. Niektórzy badacze dowodzą, że nietypowe, zaburzone zachowania w dzieciństwie podwyższają ryzyko problematycznych zachowań seksualnych i przedwczesnego rodzicielstwa kobiet. Przykładowo, porównaniu poddano dwie grupy kobiet – pierwsze z nich w dzieciństwie charakteryzowały zaburzone zachowania przejawiające się agresywnością i/ lub wycofaniem społecznym, zaś grupę porównawczą stanowiły te, które nie przejawiały żadnych zaburzeń i zachowań antyspołecznych. Ustalono, że zaburzenia zachowania w dzieciństwie (w tym przypadku agresywność i/lub zahamowanie) są poważnym predykatorem wczesnych i ryzykownych doświadczeń seksualnych dziewcząt oraz przedwczesnej, nieplanowanej ciąży i macierzyństwa.¹⁵ Choć analiza piśmiennictwa poświęconego badaniu

10 C.A. Gallagher i in., A national overview of reproductive health care services for girls in juvenile justice residential facilities, *Women's Health Issues*, 17/2007, p. 217-226; A. Sikora (red.), *Sytuacja prawna, społeczna i wychowawcza nieletnich ciężarnych i nieletnich matek przebywających w placówkach resocjalizacyjnych. Raport z realizacji projektu „Chcę być z Tobą MAMO!*, Fundacja Po Drugie, Warszawa 2013 (<http://www.podrugie.pl/wp-content/uploads/2013/11/RAPORT.pdf>, pobrano 13 stycznia 2014).

11 L. Watson i P. Edelman, *The Improving the Juvenile Justice System for Girls*. Georgetown Center on Poverty, Inequality and Public Policy, 2012 (http://www.law.georgetown.edu/academics/centers-institutes/poverty-inequality/upload/JDS_V1R4_Web_Singles.pdf, pobrano 13 stycznia 2014).

12 P. Bunio-Mroczek, W. Kruszyńska-Warzywoda, *Wczesne rodzicielstwo jako zagrożenie biedą i wykluczeniem*, Instytut Socjologii UŁ, Łódź 2010 (<http://www.wzlot.uni.lodz.pl/pub/dokumenty/123234.pdf>, pobrano 14 stycznia 2014).

13 R. A. Maynard (red.) *Kids Having Kids: A Robin Hood Foundation Special Report on the Costs of Adolescent Childbearing*, Robin Hood Foundation, New York 1996.

14 Zob. m. in. B. Chazan i in., *Ekspertyza. Zdrowotne następstwa przedwczesnej inicjacji seksualnej u dziewcząt*, Warszawa, 2007, <http://www.brpd.gov.pl/uploadfiles/publikacje/ekspertyza.pdf> (pobrano w dniu 14 stycznia 2014).

15 L. A. Serbin i in., Childhood aggression and withdrawal as predictors of adolescent pregnancy, early parenthood, and environmental risk for the next generation, *Canadian Journal of Behavioural Science*, 23/ 1991, p.

korelacji podobnych zmiennych psychologicznych i społecznych nie pozwala na jednoznaczne odróżnienie czynników przyczynowych od skutkowych, to związki pomiędzy wczesnymi zachowaniami antyspołecznymi, zaburzeniami emocjonalnymi, a także wrastaniem w środowisku biedy, ubóstwa i przestępczości a macierzyństwem nastoletnich dziewcząt są wyraźne i bezdyskusyjne¹⁶.

Zdemoralizowane dziewczęta i przestępcze młode kobiety wywodzą się ze środowisk ubogich kulturowo i ze zjawiskami patologii społecznych. Nierzadko przejawiają niefrasobliwy stosunek do swojego macierzyństwa wynikający z jednej strony z niedojrzałości psychofizycznej i emocjonalnej, z drugiej zaś będący konsekwencją braku prawidłowych wzorców rodzinnych¹⁷. Nie bez znaczenia dla przebiegu ciąży i rozwoju płodu są zaburzenia psychiczne i emocjonalne nieletnich, przede wszystkim zaś te, które są wynikiem traumatycznych doświadczeń dzieciństwa (doznawanie przemocy, wykorzystywania seksualnego itp.). Przemoc oraz nadużycia seksualne w dzieciństwie lub w okresie dojrzewania wpisują się w doświadczenia zarówno przestępczych kobiet, jak i mężczyzn, jednakże badania pokazują, że doświadczenie wiktyimizacji w dzieciństwie jest silniejszym predykatorem zaburzonych zachowań w życiu dorosłym kobiet, niż mężczyzn.¹⁸ Badacze zaburzeń psychicznych charakterystycznych dla nieletnich dziewcząt wskazują na częste przypadki nierozpoznawalnego lub lekceważonego PTSD (będącego reakcją organizmu, czasem „odroczone w czasie”, na dramatyczne przeżycia, zwłaszcza na tle przemocy seksualnej)¹⁹. Nie mniej ważnym czynnikiem stwarzającym ryzyko powikłań rozwoju płodu oraz dziecka po jego narodzinach jest jawnie wrogi stosunek do swojego macierzyństwa oraz manifestowane zachowania agresywne matki w czasie ciąży.²⁰ Przejawem tych ostatnich często jest autoagresja (samouszkodzenia, próby samobójcze), która w przypadku zdemoralizowanych dziewcząt jest konsekwencją rozmaitych zaburzeń emocjonalnych czy też specyficznym sposobem artykułowania potrzeb i wyrażania sprzeciwu wobec rzeczywistości²¹.

318–331.

16 Zob. m. in. B. Chazan i in., *Ekspertryza. Zdrowotne następstwa przedwczesnej inicjacji seksualnej u dziewcząt*, Warszawa, 2007, <http://www.brpd.gov.pl/uploadfiles/publikacje/ekspertryza.pdf> (pobrano w dniu 14 stycznia 2014); P. Bunio-Mroczek, W. Kruszyńska-Warzywoda, *Wczesne rodzicielstwo... op. cit.*; A. Sikora, *Nieletnie ciężarne i nieletnie matki – case study*, [w:] A. Sikora (red.), *Raport z realizacji... op. cit.*

17 R. Maynard (red.), *Kids having kids*, The Urban Institute Press, Washington DC 1997; M. Zoccolillo i in., *Maternal Conduct Disorder and the Risk for the Next Generation*, [w:] D. Pepler i in. (red.), *The Development and Treatment of Girlhood Aggression*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New York 2005; P. Bunio-Mroczek, W. Kruszyńska-Warzywoda, *Wczesne rodzicielstwo... op. cit.*

18 E. Cauffman, *Understanding... op. cit.*

19 E. Cauffman i in., *Posttraumatic stress disorder among female juvenile offenders*, *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37 (11)/2009, p. 1209–1217; J. Wood i in., C., *Violence exposure and PTSD among delinquent girls*, *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma* 6/2002:109–126.

P. Reebye i in., *Symptoms of post traumatic stress disorder in adolescents with conduct disorder: Sex differences and onset patterns*, *Canadian Journal of Psychiatry*, 45/2000, p. 746–751; T. Grisso, *Adolescent Offenders with Mental Disorders*, *The Future Of Children*, Vol. 18, No. 2 /2008, p. 143–164.

20 D. Pepler i in. (red.), *The Development and Treatment of Girlhood Aggression*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New York 2005; L. S. Wakschlag i S. L. Hans, *Relation of Maternal Responsiveness during Infancy to the Development of Behavior Problems in High-Risk Youths*, *Developmental Psychology* 35, no. 2/1999, p. 569–79.

21 L. Webb, *Deliberate self-harm in adolescence: a systematic review of psychological and psychosocial factors*, *Journal of Advanced Nursing*, 38

Dzieci urodzone przez nastolatki znajdują się również w grupie wysokiego ryzyka nadużyć. Badania pokazały, że potomstwo kobiet, które zostały matkami w wieku nastoletnim (15 lat i mniej) są dwukrotnie bardziej narażone na bycie ofiarą zaniedbania i krzywdzenia fizycznego w porównaniu z dziećmi urodzonymi przez kobiety w wieku co najmniej 20 lat. Jednocześnie autorzy badań dowodzą, że ryzyko zaniedbań spada, gdy nastoletnie matki posiadają wsparcie ze strony dorosłych²². Należy uznać, że prawdopodobieństwo wystąpienia podobnych nadużyć jest o wiele wyższe w przypadku młodej kobiety z cechami demoralizacji. Jak już wspomniano, zdemoralizowane dziewczęta i przestępcze kobiety wywodzą się często z rodzin niewydolnych wychowawczo i z cechami patologii społecznej. To powoduje bardzo ograniczony „dostęp” do realnego wsparcia ze strony dorosłych w bieżącej opiece i wychowaniu dziecka. Dodatkowymi negatywnymi czynnikami, są procesy stygmatyzacji i wykluczenia społecznego, z jakimi się borykają²³. Po pierwsze są były „podopiecznymi” instytucji resocjalizacyjnych, po drugie samotnymi matkami z problemem biedy, a nawet skrajnego ubóstwa²⁴.

Dodatkowym czynnikiem negatywnie wpływającym na opiekę, wychowanie, a w konsekwencji losy życiowe dzieci nieletnich matek jest to, że młode przestępcze kobiety tworzą związki rodzinne z przestępczymi mężczyznami – rówieśnikami, a także często znacznie starszymi od siebie partnerami²⁵. Otoczenie środowiska przestępczego oraz określony styl życia, jaki ono wyznacza powoduje brak stabilizacji życiowej oraz stanowi negatywne środowisko wrastania dla dzieci.

Osobnym, szerokim zagadnieniem są psychologiczne następstwa rozłąki matki i dziecka w pierwszym okresie jego życia. Problemy te często dotyczą nieletnich matek – wychowanek placówek resocjalizacyjnych w Polsce i ich dzieci. Nierzadkie są przypadki umieszczenia w placówce resocjalizacyjnej młodej kobiety – np. w celu ukończenia przez nią nauki szkolnej bądź w rezultacie popełnionych czynów karalnych i pozostawienie dziecka w rodzinie zastępczej lub umieszczenie go w ośrodku opiekuńczym. Zostaje w ten sposób zaburzony proces prawidłowego kształtowania się więzi emocjonalnej z matką – tak kluczowy właśnie w pierwszym okresie życia dziecka. Jak słusznie pisze K. A. Wojcieszek, „(...) Braki w ustanowieniu się więzi pierwotnej dziecka i matki powodują słabszą odporność dziecka na rozmaite zagrożenia (...) są uważane za przyczynę dalszych niepowodzeń w dorosłym życiu”²⁶. Odnosząc tę problematykę do zaniedbanych wychowawczo i wywodzących się z rodzin patologicznych nieletnich matek konstatuje, że w tej sytuacji mamy do czynienia „ze swoistym błędnym kołem, w którym deficyty w życiu matki przekładają się na kolejne deficyty

(3)/2002, p. 235–244; L. Machoian, *Cutting voices: self-injury in three adolescent girls*, *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*, 39 (11)/2001, p. 22–29; S. Hamerlynck, *Girls in Juvenile Justice Institutions. Psychopathology and Sexual Risk Behavior*, Vrije Universiteit, Amsterdam 2008.

22 R. M. George i B.J. Lee, *Abuse and neglect of the children*, [w:] R. Maynard (red.), *Kids having kids*, The Urban Institute Press, Washington, DC 1997.

23 Zob. A. Sikora (red.), *Sytuacja prawna... op. cit.*

24 P. Bunio-Mroczek, W. Kruszyńska-Warzywoda, *Wczesne rodzicielstwo... op. cit.*

25 R. Darling, *Analyzing Offending... op. cit.*; E. Cauffman, *Understanding... Por. także: A. Sikora (red.), Sytuacja prawna... op. cit.*

26 K. A. Wojcieszek, *Dlaczego i w jaki sposób należy wspierać macierzyństwo dziewcząt niepełnoletnich znajdujących się w placówkach resocjalizacyjnych?* [w:] A. Sikora (red.), *Sytuacja prawna... op. cit.*, s. 43.

w życiu jej dzieci i tak dalej... w życiu kolejnych pokoleń"²⁷. Warto zaznaczyć, że poglądy dotyczące psychologicznych konsekwencji rozłąki matki dziecka w pierwszym okresie jego życia stanowiły podstawę dla organizacji więzień dla kobiet z małymi dziećmi. Prawo, które powstało w oparciu o psychologiczne badania konsekwencji separacji od matki dla rozwoju małego dziecka jest jednakże respektowane jedynie wobec dorosłych kobiet. W Polsce nie obejmuje swoim zasięgiem oraz wpływem nieletnich dziewcząt – wychowanek placówek resocjalizacyjnych i ich potomstwa, a głównym powodem jest status formalno-prawny wychowanki, czyli jej niepełnoletniość (a tym samym brak praw rodzicielskich)²⁸.

Konsekwencje przedwczesnego macierzyństwa winny być analizowane nie tylko w kontekście rozwoju ciąży i pierwszego okresu życia dziecka. Warto zwrócić uwagę na dalekosiężne konsekwencje psychospołeczne dla dziecka będące udziałem przedwczesnego rodzicielstwa ich matek. Pierwszą z nich jest wysokie prawdopodobieństwo tego, że w konsekwencji złych warunków socjalnych, niskich umiejętności społecznych i wychowawczych, młode matki niedostatecznie wyposażają swoje dzieci w zasoby i kapitał umożliwiający im właściwy rozwój oraz stanowiący w dorosłości czynniki chroniące je przed biedą.²⁹ Badania pozwalają sądzić, że dzieci nastoletnich matek osiągają słabsze wyniki w nauce szkolnej i wcześniej, niż ich rówieśnicy, kończą edukację,³⁰ co w sposób niekorzystny determinuje ich status społeczno-zawodowy.

Kolejnym problemem jest ryzyko antyspółecznych zachowań dorastających i dorosłych dzieci nieletnich matek. O ile w piśmiennictwie naukowym można znaleźć doniesienia z badań, z których wynika, iż *dzieci nastoletnich matek (w ogóle) częściej niż pozostałe trafiają w życiu dorosłym do więzienia*³¹, o tyle należy sądzić, że splot i kumulacja wielu niekorzystnych czynników biopsychologicznych oraz socjokulturowych powoduje, że dorosłe potomstwo zdemoralizowanych i przestępczych matek narażone będzie na to zjawisko w o wiele większym stopniu. Potwierdzeniem tego przypuszczenia są wyniki badań, które dowodzą, że dzieci zdemoralizowanych kobiet (o wiele częściej niż przestępczych ojców) idą w ich ślady życiowe i przejmują aktywność przestępczą i dewiacyjną matek³². O ile niedewiacyjna matka w rodzinie jest ważnym „czynnikiem chroniącym” dzieci przed powieleniem losów przestępczego ojca, to przejawianie przez nią aktywności antyspółecznej stanowi istotny predyktor transmisji międzypokoleniowej zachowań antyspółecznych³³. Występowanie takich czynników, jak: przedwczesne macierzyństwo, bieda, brak umiejętności wychowawczych powoduje, że dzieci wywodzące się

27 Ibidem.

28 Por. A. Sikora (red.), *Sytuacja prawna ...* op. cit.

29 P. Bunio-Mroczek, W. Kruszyńska-Warzywoda, *Wczesne rodzicielstwo...* op. cit.; Serbin, L. A., Peters, P. L., McAffer, V. J., & Schwartzman, A. E., *Childhood aggression and withdrawal as predictors...* op. cit.

30 R. Maynard (red.), *Kids having kids...* op. cit.

31 J. Grogger, *Consequences of Teen Childbearing for Incarceration among Adult Children Approach and Estimates through 1991*, [w:] S. D. Hoffman i R. A. Maynard (red.) *Kids Having Kids: Economic Costs and Social Consequences of Teen Pregnancy*, Urban Institute Press, Washington DC 2008.

32 Por. E. Cauffman, *Understanding ...* op. cit.; P. Bunio-Mroczek, W. Kruszyńska-Warzywoda, *Wczesne rodzicielstwo...* op. cit.; L. A. Serbin i in. *Childhood aggression ...* op. cit.

33 Zob. także: M. Zoccolillo i in., *Maternal Conduct Disorder...* op. cit.

z takich środowiska powinny być postrzegane jako grupa szczególnie podwyższonego ryzyka społecznego „dziedziczenia” właściwości psychospółecznych i statusu społecznego matki³⁴, zwłaszcza przestępczego jeśli chodzi o synów³⁵ i przedwczesnego macierzyństwa córek³⁶. Niektóre badania dowodzą, że aż 1/5 córek nieletnich matek boryka się w przyszłości z problemem nastoletniego macierzyństwa³⁷.

Konsekwencje przedwczesnego macierzyństwa należy również analizować pod kątem rozwoju i losów życiowych nie tylko dzieci nastoletnich kobiet, ale również ich samych. Trudności towarzyszące temu zjawisku są różnorodne - od medycznych - towarzyszących przebiegowi ciąży i porodu - począwszy, po edukacyjne i zawodowe.

Młody organizm nie jest przygotowany do ciąży i porodu i dlatego wczesne ciążę stanowią zagrożenia dla zdrowia kobiety i objęte winny być szczególną opieką medyczną³⁸. Niektóre badania donoszą, że prawdopodobieństwo przedwczesnego porodu u nastolatki nieobjętej opieką lekarską wzrasta aż do 80%³⁹. W konsekwencji wspomnianych wcześniej negatywnych czynników wpływających na przebieg ciąży (sięganie po środki psychoaktywne, zachowania autodestrukcyjne, niedożywienie, brak opieki lekarskiej) wzrasta ryzyko powikłań zdrowotnych – tak płodu i dziecka, jak i matki⁴⁰.

Nastoletnie matki są bardziej niż kobiety dorosłe narażone na stres poporodowy, a niektóre badania pokazują nawet, że ponad połowa nastoletnich matek wykazuje symptomy klinicznej depresji w pierwszym okresie po urodzeniu dziecka⁴¹. Do czynników psychologicznych należy zaliczyć wysoki poziom stresu powodowanego nie tylko ciążą, ale również perspektywą macierzyństwa. Polskie badania pokazują, że około połowa nastoletnich dziewcząt w ciąży nie otrzymuje dostatecznego wsparcia ze strony bliskich, w tym rodziców. Nastolatki czują się osamotnione z problemem – tak w sensie psychicznym, jak i fizycznym⁴², co niewątpliwie rzutuje negatywnie na ich dalsze koleje życiowe oraz funkcjonowanie w roli matki. Ważnym czynnikiem modyfikującym stosunek nastolatek do przedwczesnej ciąży jest jakość relacji z ojcem jej przyszłego dziecka⁴³.

Nastoletnie macierzyństwo powoduje również specyficzne konsekwencje natury psychospółecznej. Okazuje się, że dorosłe kobiety z doświadczeniem przedwczesnego macierzyństwa charakteryzuje wyższy poziom stresu niż ich rówieśniczki, które zostały matkami w okresie dorosłości.

34 E. Cauffman, *Understanding ...* op. cit.; P. Bunio-Mroczek, W. Kruszyńska-Warzywoda, *Wczesne rodzicielstwo...* op. cit.

35 J. Grogger i S. Bronars, *The Socioeconomic Consequences of Teenage Childbearing: Findings from a Natural Experiment*, *Family Planning Perspectives* 25(4)/1993, p.156-61; J. Grogger, *Crime: The Influence of Early Childbearing on the Cost of Incarceration*, [w:] R. Maynard (red.), *Kids having Kids: The Economic Costs and Social Consequences of Teen Pregnancy*, Urban Institute Press, 1997.

36 R. Maynard (red.), *Kids having kids...* op. cit.

37 Ibidem.

38 Bidzan M., *Nastoletnie matki. Psychologiczne aspekty ciąży, porodu i położu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.

39 A. Pawłowska i in., *Analiza przebiegu ciąży oraz wyników położniczych u nastoletnich rodziców w Klinice Położnictwa i Ginekologii Instytutu Matki i Dziecka w Warszawie*, „Ginekologia Praktyczna”, nr 4/2005, s. 41-45.

40 Zob. m. in. B. Chazan i in., *Ekspertryza...* op. cit.

41 Zob. także: Reis J., *Correlates of Depression According to Maternal Age*, *Journal of Genetic Psychology*, 149/1988, p.535-45.

42 Bidzan M., *Nastoletnie matki ...* op. cit.

43 Ibidem.

Jest on wynikiem współwystępowania wielu czynników. Po pierwsze, przedwczesne macierzyństwo implikuje konieczność podejmowania się ról charakterystycznych dla osób dorosłych. Ich udziałem stało się szybsze dojrzewanie oraz przeddefiniowali koncepcje dzieciństwa i młodości. Ponadto młodzi ludzie musieli stawić czoła ostracyzmowi społecznemu z powodu norm kulturowych, jakie naruszyli będąc „dziećmi, które mają dzieci”⁴⁴. Niektórzy badacze uważają, że doświadczenie silnego rozdziwku pomiędzy rzeczywistymi potrzebami wynikającymi z wieku rozwojowego i niemożnością ich zaspokojenia z powodu przedwczesnego wejścia w role społeczne osób dorosłych (np. w rezultacie przedwczesnego rodzicielstwa, biedy i ubóstwa) powoduje, że przejawiają tendencję do postrzegania się jako starsze osoby, niż w rzeczywistości są oraz doświadczają poczucie swoistego cierpienia powodowanego świadomością bezpowrotnej straty dzieciństwa – okresu życia, w którego definicję wpisuje się niewinność, beztroska, brak potrzeby ponoszenia odpowiedzialności i wolność.⁴⁵ Należy sądzić, że także odczuwane cierpienie powodowane przedwczesnym macierzyństwem związane jest silniej z niemożnością zaspokojenia potrzeb rozwojowych charakterystycznych dla okresu wczesnej młodości, niż ostracyzmem społecznym związanym z faktem przedwczesnego, nastoletniego macierzyństwa. Młoda kobieta podejmująca „dorosłe” role społeczne, w tym matki w rezultacie czuje się jak dorosła, a kiedy już osiągnie „biologiczną” dorosłość boryka się z poczuciem przedwczesnej „utrąty” dzieciństwa.⁴⁶

Warto zaznaczyć, że choć badania dotyczące wpływu przedwczesnego macierzyństwa na dalsze życie nastoletnich matek nie są jednoznaczne, to dominują pesymistyczne w swoim wydzwisku doniesienia poświęcone tej problematyce.

Interesujących danych dostarczyły wyniki badań przeprowadzonych wśród nastolatek – matek oraz dorosłych już kobiet z problemem przedwczesnego macierzyństwa⁴⁷. Badania te stanowiły próbę weryfikacji dotychczasowych ustaleń i przekonań⁴⁸ o negatywnym wpływie wczesnego rodzicielstwa na rozwój młodej kobiety i jej dalsze życie. S. Mollborn i E. Morningstar⁴⁹ ustaliły, że ciąża i macierzyństwo nastolatek powodują silny stres, a nawet cierpienie o znacznym nasileniu, które ma charakter długotrwały i nie jest związane jedynie z okresem ciąży i porodu. Jednocześnie jednak wyniki badań pozwalają sądzić, że przejawiane przez nastoletnie matki cierpienie oraz jego czas jest silnie związany z sytuacją socjodemograficzną tych dziewcząt. Nastoletnie matki bardziej niż dorosłe kobiety narażone są na

44 Por. M. Bidzan, *Trudna prokreacja – czy łatwiej być nastolatką w ciąży czy dojrzałą kobietą z problemem niepłodności* [w]: G. Chojnacka-Szawłowska i B. Pastwa-Wojciechowska (red.), *Kliniczne i sądowo-penitencjarne aspekty funkcjonowania człowieka*, „Impuls”, Kraków 2007.

45 M. Kirkpatrick Johnson i S. Mollborn, Growing up Faster, Feeling Older: Hardship in Childhood and Adolescence, *Social Psychology Quarterly*, 72/2009, p. 39–60.

46 S. Mollborn i E. Morningstar, Investigating the Relationship between Teenage Childbearing and Psychological Distress Using Longitudinal Evidence, *Journal of Health and Social Behavior*, 50/2009, p. 310–326.

47 S. Mollborn i E. Morningstar, Investigating the Relationship between Teenage Childbearing and Psychological Distress Using Longitudinal Evidence, *Journal of Health and Social Behavior*, 50/2009, p. 310–326.

48 R. A. Settersten Jr, *Age Structuring and the Rhythm of the Life Course*, [w:] J. T. Mortimer i M. J. Shanahan (red.), *Handbook of the Life Course*, Kluwer Academic/Plenum Publisher, New York 2003. Przeglądu badań dotyczących psychologicznej sytuacji nastolatek w ciąży w kontekście zaburzeń i trudności dokonała także Mariola Bidzan, *Nastoletnie matki*...op. cit.

49 S. Mollborn i E. Morningstar, Investigating...op. cit.

doświadczenie długotrwałego skrajnego stresu, lecz najsilniejszym czynnikiem modyfikującym go (potęgującym lub minimalizującym) jest rodzaj doświadczanego wsparcia od otoczenia⁵⁰. Odczuwanie i doświadczenie realnego wsparcia oraz stabilna sytuacja społeczna rodziny jest istotnym czynnikiem minimalizującym stres związany z przedwczesnym rodzicielstwem. Z drugiej strony nastolatki wywodzące się ze środowisk rodzinnych naznaczonych biedą i/ lub z ryzykiem biedy (niską stabilizacją socjoekonomiczną rodziny) charakteryzuje wysoki i permanentny poziom odczuwanego niepokoju.

S. Mollborn i E. Morningstar⁵¹ stwierdziły również związek pomiędzy doświadczeniem długotrwałego lęku i stresu przed i po urodzeniu dziecka z sytuacją edukacyjną dziewcząt. Stres i odczuwany lęk związany z ciążą negatywnie wpływa na naukę szkolną, z kolei pogłębiające się trudności edukacyjne prowadzą do eskalacji zachowań lękowych. Przedwczesna ciąża dziewcząt zdemoralizowanych stanowi poważne ryzyko przerwania przez nie edukacji, której przebieg i tak jest już mocno zaburzony (opóźnienia szkolne, wagary itp.)⁵². Jeśli młode kobiety już po urodzeniu dziecka decydują się kontynuować naukę szkolną, to wybierają często szkoły wieczorowe świadczące bardzo często usługi edukacyjne o niskiej jakości. Należy jednocześnie podkreślić, że znamienna jest wysoka świadomość tych kobiet co do słabego wykształcenia powodowanego przedwczesnym macierzyństwem⁵³.

Wartym odnotowania są wyniki badań potwierdzających wpływ wczesnego rodzicielstwa na przebieg edukacji szkolnej młodych ludzi objętych i nieobjętych dostatecznym i realnym wsparciem socjalnym (trudności mieszkaniowe, finansowe, brak pomocy w opiece nad dzieckiem ze strony dorosłych). Badaniem objęto dwie grupy młodych dorosłych (z doświadczeniem nastoletniego rodzicielstwa), które różniły się między sobą intensywnością oraz charakterem posiadanego wsparcia ze strony rodziny. Okazało się, że „osamotnione” nastoletnie rodzicielstwo istotnie i negatywnie rzutuje tak na przebieg edukacji, jak i właściwości bytowe młodych ludzi zarówno kobiet, jak i mężczyzn. Wyniki badań pozwalają jednakże sądzić, że to ojcowie, którzy jeszcze będąc nastolatkami świadomie partycypowali w opiece i wychowaniu dziecka, ponoszą ostatecznie wyższe, niż młode kobiety z doświadczeniem nastoletniego macierzyństwa, koszty związane z edukacją szkolną. Warto więc podkreślić, próby zbyt wczesnego usamodzielnienia młodych ludzi z problemem nastoletniego rodzicielstwa negatywnie wpływają na przebieg ich edukacji szkolnej⁵⁴, a w rezultacie niekorzystnie determinują osiągnięty status społeczno – zawodowy. Autorzy badań formułują wnioski, że bez odpowiedniego i realnego wsparcia ze strony dorosłych (w omawianych badaniach grupą porównawczą byli młodzi dorośli zamieszkujący z rodzicami oraz posiadający

50 E. Howell i in., Racial and Ethnic Differences in Factors Associated with Early Postpartum Depressive Symptoms, *Obstetrics and Gynecology*, 105(6)/2005, p.1442–50.

51 S. Mollborn i E. Morningstar, Investigating the ...op. cit.

52 I. Budrewicz, *Środowiskowe*...op. cit.

53 Zob. m. in. B. Chazan i in., *Ekspertyza*...op. cit.; Por. V. Joseph Hotz i in., Teenage Childbearing and Its Life Cycle Consequences. Exploiting a Natural Experiment, *The Journal of Human Resources*. Vol. 40/2005, p. 683–715; P. Bunio-Mroczek, W. Kruszyńska-Warzywoda, *Wczesne rodzicielstwo*...op. cit.

54 S. Mollborn, Making the Best of a Bad Situation: Material Resources and Teenage Parenthood, *Journal of Marriage and Family*, 69 (1)/ 2007.

pierwsze dziecko później niż w wieku nastoletnim) przedwczesne rodzicielstwo wyraźnie obniża szanse rozwojowe młodych ludzi.

Z drugiej strony, interesujące i optymistyczne w swoim wydźwięku wyniki badań uzyskali V. Joseph Hotz i in.⁵⁵ Badacze ukazują pozytywne sposoby przezwyciężania trudności towarzyszących przedwczesnemu macierzyństwu. *Przekonują*, że nastoletnie matki są bardziej elastyczne w ciągu swojego dalszego, dorosłego już życia. Co prawda rzadziej (lub o wiele później) niż ich rówieśniczki kończą edukację oraz zyskują dyplom wyższej uczelni, jednakże zdają się rekompensować te braki w postaci intensywniejszej pracy – a tym samym zdobywają większe doświadczenie zawodowe, osiągają względnie stabilną sytuację zawodową oraz szybciej uzyskują niezależność ekonomiczną.

Na zakończenie rozważań poświęconych psychologicznym i socjokulturowym następstwom przedwczesnego macierzyństwa nieletnich, warto zasygnalizować jeszcze jeden problem. Niektórzy, zwłaszcza osoby zawodowo związane z systemem resocjalizacji, wyrażają przekonanie co do tego, że małżeństwo może być poważnym czynnikiem korzystnie determinującym dalsze losy życiowe wychowanki po opuszczeniu placówki resocjalizacyjnej. Stąd cięża wychowanki postrzegana bywa w kategoriach szansy „na ułożenie sobie” przez nią życia⁵⁶. Pewne światło na ten problem rzuca analiza badań dotyczących nieletnich przestępców, których celem było ukazanie różnic w czynnikach „chroniących” i potęgujących problemy życiowe w dorosłym funkcjonowaniu zdemoralizowanych dziewcząt i chłopców.

Celem badań przeprowadzonych wśród przestępców po kilku latach po opuszczeniu przez nich ośrodków resocjalizacyjnych i penitencjarnych było ustalenie roli małżeństwa i założenia rodziny w procesie zahamowania procesu demoralizacji i porzucenia działalności dewiacyjnej społecznie. Uzyskane wyniki badań wskazują na różnice, jakie powoduje zawarcie małżeństwa przez przestępcze kobiety i przestępczych mężczyzn. Małżeństwo stanowi bardzo istotny czynnik chroniący młodych mężczyzn przed dalszym rozwojem procesu demoralizacji, a nawet powstrzymującym ten proces⁵⁷. W odniesieniu do przestępczych młodych mężczyzn (również recydywistów) małżeństwo stanowi dużą, realną szansę dla stabilizacji społeczno-zawodowej i pomaga w zaprzestaniu działalności dewiacyjnej⁵⁸. Okazuje się jednak, że młode kobiety z doświadczeniem demoralizacji i przestępczości są bardziej skłonne niż mężczyźni do zawierania związków i małżeństw z partnerami, którzy są antyspołeczni – podobnie jak one, co w konsekwencji prowadzi do eskalacji ich problemów związanych z uzależnieniami, zachowaniami przestępczymi i zjawiskami patologii społecznej⁵⁹. J. H.

55 V. J. Hotz i in., Teenage Childbearing and Its Life Cycle Consequences. Exploiting a Natural Experiment, *The Journal of Human Resources*. Vol. 40/2005, p. 683-715

56 A. Sikora (red.), *Raport...* op. cit.; Por. R. Szczepanik, (Re)socjalizacja rodzajowa młodzieży nieprzystosowanej społecznie, [w:] L. Kopiciewicz, E. Zierkiewicz (red.), *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2009.

57 E. Cauffman, *Understanding...* op. cit.; J. H. Laub i R. J. Sampson, *Shared beginnings, Divergent Lives: Delinquent Boys to Age 70*, MA: Harvard University Press, Cambridge 2003; R. D. King, M. Massolgia, R. Macmillan, *The context of marriage and crime: gender, the propensity to marry, and offending in early adulthood*, *Criminology*, Vo. 45, No. 1/2007, p. 33 – 65.

58 Por. R. D. King, M. Massolgia, R. Macmillan, *The context...* op. cit.

59 E. Cauffman, *Understanding...* op. cit.; R. Darling, *Analyzing Offending...* op. cit.

Laub i R. J. Sampson⁶⁰ w oparciu o swoje badania wyrazili nawet pogląd, małżeństwa zawierane przez mężczyzn często wydobywają ich ze środowiska nacechowanego przemocą i przestępczością oraz ostatecznie podnoszą ich status społeczny, natomiast w odniesieniu do przestępczych kobiet uwidacznia się zjawisko odwrotne. Charakter zawieranych przez młode przestępczynie małżeństw ostatecznie ugruntowuje ich związki ze światem przestępczym i pogłębia proces degradacji społecznej. Co więcej, analiza wyników badań pozwala sądzić, że dziewczęta z problemem demoralizacji w okresie dorastania mają większe problemy w budowie poprawnych relacji rodzinnych w środowisku bez znamion patologii społecznej i przestępczości (np. przejawiają tendencje do stosowania przemocy wobec swoich parterów życiowych)⁶¹, niż przestępczy chłopcy w wieku dorastania, w przypadku których małżeństwo sprzyja budowaniu poprawnych związków osobowych i w rezultacie często stanowi skuteczne narzędzie kontroli społecznej⁶².

Problemy nieletnich z doświadczeniem przedwczesnego macierzyństwa – implikacje dla praktyki resocjalizacyjnej

Nieletnie stanowią dość jednorodną grupę, jeśli idzie o genezę problemu przedwczesnego macierzyństwa. Właściwie można zaryzykować tezę, że najbardziej różnicującym je czynnikiem jest jedynie bezpośredni „powód” zajścia w ciążę. Dominują bowiem dwa: nieplanowany rezultat przypadkowych lub ryzykownych zachowań seksualnych i traktowanie ciąży, jako szansy na uzyskanie zwolnienia z placówki.⁶³ Jednocześnie należy podkreślić, że wspomniany przeze mnie „przypadkowy i ryzykowny seks” zdemoralizowanych dziewcząt ma bardzo złożoną genezę i jest następstwem wielu negatywnych doświadczeń z dzieciństwa i wczesnej adolescencji (w tym przemocy seksualnej, uzależnień).⁶⁴ Problem ten powinien być również rozpatrywany przez pryzmat deficytów w zakresie możliwości zaspokojenia potrzeb bliskości i przynależności⁶⁵. Niezwykle rzadko nastoletnie, zdemoralizowane dziewczęta deklarują, że ich dziecko jest zaplanowanym „owocem miłości”.⁶⁶

W polskich placówkach resocjalizacyjnych wychowanek może przebywać do 18 roku życia (młodzieżowe ośrodki wychowawcze) lub 21 (zakłady poprawcze). Oczywiście czas pobytu w placówce rozpatrywany jest indywidualnie i w zależności od sytuacji życiowej młodego człowieka, zwłaszcza zaś jego „postępów” resocjalizacyjnych czy edukacyjnych i dlatego nie jest bezpośrednio uzależniony od ukończenia określonego wieku. W ustawie o postępowaniu w sprawach nieletnich nie ma odrębnych przepisów, które określałyby zasady wykonywania środków wykonawczych i poprawczych wobec nieletnich, które urodziły dziecko podczas pobytu w placówkach resocjalizacyjnych.⁶⁷ Nieletnie ciężar-

60 J. H. Laub i R. J. Sampson, *Shared beginnings...* op. cit. s. 45-46.

61 E. Cauffman, *Understanding...* op. cit.

62 J. H. Laub i R. J. Sampson, *Shared beginnings...* op. cit.

63 A. Sikora, *Sytuacja prawna...* op. cit.

64 Wyniki badań w tym zakresie znaleźć można w opracowaniu pt. *Sexual risk behavior and pregnancy in detained adolescent females* w publikacji S. Hamerlynck, *Girls in Juvenile...* op. cit.

65 Zob. m. in. J. M., Zweig i in., Adolescent risk factors for sexual victimization: A longitudinal analysis of rural women, *Journal of Adolescent Research*, 17(6)/2002, p.586-603.

66 A. Sikora, *Sytuacja prawna...* op. cit.

67 Szczegółowy opis regulacji prawnych dotyczących wychowanek z pro-

ne mogą przebywać w placówce resocjalizacyjnej do końca trwania ciąży (niekiedy, w zależności od ośrodka – do 7 miesiąca ciąży). Mając na uwadze indywidualną sytuację nieletniej (zazwyczaj rodziną) oraz możliwości na poziomie lokalnego systemu instytucji placówka resocjalizacyjna korzysta z szeregu rozwiązań. W grę wchodzi następujące (najczęściej stosowane) sposoby postępowania: (1) ciężarna wychowanka zostaje „urlopowana”⁶⁸ na czas porodu i wraca do placówki po porodzie. Jej dziecko zostaje umieszczone w rodzinie zastępczej, którą najczęściej jest rodzina pochodzenia nieletniej; (2) nieletnia zostaje umieszczona z dzieckiem w domu samotnej matki; (3) wychowanka zostaje umieszczona w placówce resocjalizacyjnej, a noworodek kierowany jest do pogotowia opiekuńczego lub domu małego dziecka; (4) nieletnia zostaje ulokowana w domu małego dziecka, gdzie jest możliwość przebywania młodocianej matki z potomstwem.

Jeśli wychowanka ma negatywny stosunek do swojego przyszłego macierzyństwa placówka resocjalizacyjna wspiera ją w procesie podejmowania decyzji i przebiegu adopcji (5). Zdarzają się też sytuacje zmiany środka wychowawczego (np. na dozór kuratora), co umożliwia nieletniej matce powrót do środowiska rodzinnego (6)⁶⁹. To właśnie taka praktyka powoduje, że ciąża przez niektóre wychowanki – o czym była mowa wcześniej – traktowana jest jako swoista „przepustka na wolność”. Zdarza się, że jeszcze w trakcie pobytu ciężarnej wychowanki w placówce, pedagodzy podejmuje współpracę z ojcem dziecka i jeśli jest taka możliwość przejawiają „dążenie do „sfinalizowania” małżeństwa z ojcem dziecka” (7)⁷⁰.

Literatura naukowa poświęcona problematyce macierzyństwa nieletnich z problemem demoralizacji i przestępczości wiele miejsca oraz uwagi poświęca pesymistycznym w swoim wydźwięku perspektywom dzieciństwa i dorosłości ich dzieci oraz dorosłości kobiet - matek. Biorąc pod uwagę problemy opisane w pierwszej części niniejszego opracowania należy sądzić, że istotne jest takie zaangażowanie wymiaru sprawiedliwości oraz systemu opieki, wychowania i resocjalizacji, w które wpisują się specyficzne problemy przedwczesnego macierzyństwa nieletnich – zarówno jego genezy, jak i konsekwencji, a także praw rozwojowych, którymi rządzi się okres adolescencji (matki). Analiza polskiego systemu postępowania z nieletnimi matkami dowodzi, że istniejące rozwiązania organizacyjne i instytucje prawne w tym zakresie nie są efektywne. Nie uwzględniają one bowiem problemów towarzyszących nastoletnim matkom, jak również nie zapobiegają procesom marginalizacji społecznej tychże⁷¹. Można zaryzykować nawet stwierdzenie, że w obrębie istniejącego systemu resocjalizacji dochodzi do wykluczenia nieletnich z problemem przedwczesnego macierzyństwa.

Co prawda placówki resocjalizacyjne prowadzą działalność edukacyjną zorientowaną na przeciwdziałanie nieplanowanemu macierzyństwu nieletnich oraz realizują programy wychowawcze nastawione na budowanie kompetencji rodzicielskich, jednakże w ich obrębie nie istnieje żadna oferta wsparcia i resocjalizacji nieletnich kobiet będących

blemem przedwczesnego macierzyństwa w placówkach resocjalizacyjnych zawarto w opracowaniu A. Sikory (red.), *Sytuacja prawna ...* op. cit. 68 Ibidem.

69 R. Szczepanik, *Rozpoznanie sytuacji nieletnich ciężarnych i nieletnich matek z placówek resocjalizacyjnych*, [w:] A. Sikora, *Sytuacja prawna ...* op. cit. 70 Ibidem, s. 15.

71 A. Sikora (red.), *Sytuacja prawna ...* op. cit.

w ciąży lub/i posiadających dzieci. Ponadto problematyce opieki i wychowania nieletnich ciężarnych i z dziećmi towarzyszy wiele kontrowersji i zastrzeżeń⁷². Być może alternatywą dla takiego stanu rzeczy byłoby stworzenie odrębnych ośrodków, specjalizujących się w pracy z nieletnimi matkami⁷³ i zorientowanych silnie na proces usamodzielniania wychowanki z dzieckiem – po uprzednim przygotowaniu (wspólnie z nią) przestrzeni pozwalającej jej na „dorosłe” funkcjonowanie.

Szczegółne miejsce w pracy resocjalizacyjnej z nieletnią matką zajmować powinno wspólne wyznaczanie zadań realnych do osiągnięcia, aktywne angażowanie jej w ich realizację oraz pomoc w konstruowaniu scenariuszów życiowych i ich urzeczywistnianiu. Warto zaznaczyć, że wyniki badań przeprowadzonych przez B. M. Nowak i J. Krawczyk⁷⁴ dowodzą, że nieletnie posiadają wewnętrzne umiejscowienie kontroli, zarówno w odniesieniu do sukcesów, jak i porażek, co oznacza silnie utożsamianie się z efektami własnych działań. Ustalenia te są ważne z punktu widzenia organizacji procesu praktyki wychowawczej, oznaczają bowiem, że komponent współdecydowania odgrywać może istotną rolę w osiąganiu wysokiej skuteczności oddziaływań resocjalizujących. Jak podkreślają autorzy badań, „jeżeli nieletnim matkom i ciężarnym wychowankom placówek resocjalizacyjnych zostanie stworzone środowisko, w którym to same będą decydowały o jego kształcie i przejawach własnej aktywności, to można spodziewać się, że w wysokim stopniu będą się one utożsamiać z wykreowanym środowiskiem i nie będą poszukiwały aktywności zastępczej”⁷⁵. Należy wyraźnie podkreślić, że istotą tak zorganizowanego procesu resocjalizacji od pierwszych dni pobytu nieletniej w placówce, nacisk winien kładziony być na przygotowanie jej do opuszczenia instytucji, nie zaś przystosowania się do jej warunków⁷⁶ i uzależnienia od systemu pomocy i wsparcia⁷⁷.

Jakość nieletniego macierzyństwa jest ściśle powiązana z doświadczeniami z okresu dzieciństwa i wczesnej adolescencji dziewcząt. Ich konsekwencje są widoczne zarówno w zaburzonym zachowaniu dziewcząt, jak i mogą negatywnie rzutować na pełnienie zadań rodzicielskich⁷⁸. Dlatego też istotnym wydaje się objęcie oddziaływaniem wielu sfer funkcjonowania nieletnich matek i współwystępowanie różnorodnych form i zakresów pracy z nimi.

Niezbędnym elementem pracy z nieletnimi matkami winny być oddziaływania terapeutyczne. Jak wykazałam wcześniej, problem urazowych doświadczeń w dzieciństwie, wiktymizacji zwłaszcza na tle nadużyć seksualnych i maltretowania jest niemal wszechobecny w życiu nieletnich kobiet. W jego następstwie może dochodzić do wielu negatywnych zachowań, zarówno autodestrukcyjnych, jak i w odniesieniu do swojego macierzyństwa i dziecka.

72 R. Szczepanik, *Zjawisko młodocianych ciężarnych i matek - wychowanek w placówkach resocjalizacyjnych. Perspektywa wychowawców* [w:] A. Sikora (red.), *Sytuacja prawna ...* op. cit.

73 A. Sikora (red.), *Sytuacja prawna ...* op. cit.

74 B. M. Nowak i J. Krawczyk, *Kompetencje społeczne nieletnich matek i ciężarnych wychowanek placówek resocjalizacyjnych – komunikat z badań*, [w:] A. Sikora (red.), *Sytuacja prawna ...* op. cit.

75 Ibid, s. 36.

76 M. Konopczyński, *Kryzys resocjalizacji czy(li) sukces działań pozornych. Refleksje wokół polskiej rzeczywistości resocjalizacyjnej*, Wydawnictwo Pedagogium, Warszawa 2013.

77 J. Grogger i S. Bronars, *The Socioeconomic Consequences ...* op. cit.

78 Ibidem.

Oczywistym jest to, że w pracę z nieletnimi matkami wpiąć się powinien trening właściwej opieki i pielęgnacji dziecka. W procesie wychowania wychowanki powinno się uzupełniać deficyty socjalizacji rodzinnej w zakresie kultury zdrowotnej, w tym również określone nawyki higieny i codziennej toalety.

Niewątpliwie ważny element stanowić muszą zajęcia psychoedukacyjne w zakresie zachowań seksualnych i zdrowia reprodukcyjnego. Edukacja seksualna powinna wyposażać wychowanki w rzetelną wiedzę nie tylko z zakresu aktywności seksualnej człowieka, ale również kształtować właściwe postawy wobec własnej seksualności. Jak już wspominałam wcześniej, nieletnie mają doświadczenia wiktyimizacji i nadużyć w okresie dzieciństwa, stąd nierzadko ich rozwój psychoseksualny uległ zaburzeniom. Rolą edukacji seksualnej jest również wyposażenie w kompetencje chroniące nieletnie przed doznawaniem przemocy fizycznej i seksualnej w relacjach z partnerami, dlatego też istotne jest podjęcie oddziaływań wspierających kształtowanie kompetencji społecznych w zakresie radzenia sobie w warunkach bliskiego kontaktu interpersonalnego, w sytuacjach wymagających asertywności oraz w sytuacjach ekspozycji społecznej.

Postępowanie z nieletnimi matkami powinno być nacechowane troską o ich rozwój i dlatego należy uwzględniać ich naturalne potrzeby psychospołeczne charakterystyczne dla okresu adolescencji. Intensywne wdrażanie i oczekiwania od nieletnich podjęcia „dorosłych zachowań”, nacechowanych odpowiedzialnością i licznymi ograniczeniami roli społecznej kobiety, może powodować postrzeganie przez nią swojego macierzyństwa przez pryzmat jedynie problemów i barier. Negatywne nastawienie wobec swojego macierzyństwa stwarza ryzyko ucieczki – zarówno w wymiarze fizycznym (porzucenie dziecka), jak i psychologicznym (dystans emocjonalny). Sytuacja taka może również skutkować dalekosiężnymi psychospołecznymi konsekwencjami wysokiego poziomu stresu w życiu dorosłym, w konsekwencji poczucia „niespełnienia się w roli dziecka”, odczuwanego cierpienia, poczucia straty własnego dzieciństwa, o czym była mowa w pierwszej części opracowania⁷⁹.

Istotnym elementem wsparcia nieletnich matek jest pomoc w kontynuacji przez nie nauki szkolnej i zawodu. Przedstawione wcześniej wyniki badań dowodzą, że ta sfera rozwoju nieletniej matki (i co się z tym wiąże - przygotowanie jej do podjęcia pracy) jest poważnie zagrożona. Stworzenie warunków, w których nieletnia matka mogłaby zdobyć dostateczne kompetencje i kwalifikacje pozwalające na aktywność zawodową stanowi ważny czynnik w procesie zapobiegania jej (przyszłemu) wykluczeniu i marginalizacji społecznej.

Na uwagę zasługuje również to, że istnieje tendencja do stereotypizacji procesu resocjalizacji, która między innymi wyraża się w dominacji realizowanych przez pedagogów celów humanistycznych (zorientowanych na pomoc innym, poświęcaniu własnego dobra i wygody na rzecz innych) w odniesieniu do dziewcząt i ipsocentrycznych (skupiających uwagę na samorealizacji i osiągnięciu własnego dobra) wobec chłopców. Swoistą miarą powodzenia resocjalizacyjnego jest wyposażenie wychowanków w kompetencje zawodowe i obywatelskie, natomiast wychowanki w umiejętności pozwalające na założenie rodziny i wychowanie

79 Por. M. Kirkpatrick Johnson i S. Mollborn, *Growing up Faster...* op. cit.

dzieci.⁸⁰ Stąd w procesie wychowania nacisk kładziony jest na rozwijanie innych cech i właściwości społecznych nieletnich dziewcząt i chłopców. Podobne tendencje mogą w konsekwencji powodować, że kiedy wychowanka placówki resocjalizacyjnej zachodzi w ciążę, całkowite zaniechanie realizacji celów ipsocentrycznych w odniesieniu do niej stać się może zupełnie „uprawnione”, a ciężar uwagi przeniesiony zostanie jedynie na cele zorientowane na „bycie dobrą matką”. Z podobnych powodów, zawarcie małżeństwa przez nieletnią, dzięki któremu może uzyskać co prawda formalno-prawny (jeśli ukończyła 16 rok życia zastosowanie w tym przypadku znajduje art. 10 § 1 k.r.o) i społeczny status matki nie może być traktowany jako ostateczne „rozwiązanie” problemu wychowanki z problemem przedwczesnego macierzyństwa. Cięża i nieplanowane macierzyństwo nieletniej nie powinny być zasadniczą przyczyną dążeń otoczenia na rzecz sfinalizowania małżeństwa (z ojcem dziecka). Z drugiej strony na uwagę zasługuje inny problem. W ramach pracy z nieletnimi matkami i ich dziećmi należy uwzględnić ojców tych dzieci, umożliwiać im kontakt z dziećmi i uwzględniać ich obecność w życiu nieletniej i dziecka⁸¹.

W odniesieniu do nieletnich matek zasadne jest także stosowanie metod twórczej resocjalizacji. Metodyka twórczej resocjalizacji daje możliwość zidentyfikowania i wskazuje na „sposoby” stymulowania potencjałów nieletniej poprzez odpowiednio wspierany i kierowany rozwój jej struktur poznawczych (emocje, wyobrażenia, myślenie, motywacja, percepcja, pamięć). W przebiegu twórczej resocjalizacji możliwy jest również proces modyfikowania dewiacyjnych tożsamości. Odbywa się on poprzez dostarczanie jednostce nowych informacji oraz kształtowanie kompetencji w toku metodycznego rozwoju strukturalnych czynników procesów poznawczych, wskutek czego następują określone zmiany⁸². Wykorzystanie w pracy z nieletnimi matkami zaleceń metodycznych twórczej resocjalizacji wpisuje się więc silnie w przezwyciężanie procesów stygmatyzacyjnych, które są wyraźnym doświadczeniem tych wychowanek. Z jednej bowiem strony, borykają się one z piętnem zdemoralizowanej dziewczyny, z drugiej (dodatkowo) nastoletniej matki.

System zapobiegania demoralizacji nieletnich dziewcząt i ich resocjalizacji powinien uwzględniać specyfikę płci (*gender-specific*) i cechować się wrażliwością ze względu na płeć kulturowo-społeczną (*gender-responsive*). Oba te terminy posiadają mocno ugruntowaną pozycję w naukowej literaturze angloamerykańskiej i praktyce edukacyjno-społecznej krajów zachodnich, a także stosowane są zamiennie w specjalistycznym piśmiennictwie poświęconym wymiarowi sprawiedliwości nieletnich oraz systemowi wsparcia osób marginalizowanych. W resocjalizacji, ich stosowanie ma na celu uwydatnienie potrzeby uwzględniania specyficznych potrzeb rozwojowych, właściwości psychologicznych, doświadczeń życiowych oraz dróg prowadzących kobiety

80 R. Szczepanik, *(Re)socjalizacja rodzinowa...* op. cit. .

81 A. Sikora (*Raport...* op. cit.) słusznie zauważa, że obecne rozwiązania prawno-społeczne dotyczące sytuacji przedwczesnego rodzicielstwa nastoletników marginalizują znaczenie ojca (np. przepisy utrudniające nabycie praw przez ojców dzieci nieletnich matek, np. poprzez brak możliwości wyrażenia przez nieletnią samodzielnej zgody na uznanie dziecka w trybie art. 73 § 1 k.r.o. czy nawet wyrażenie zgody na adopcję przez sąd wbrew woli nieletniej matki (art. 119 § 2 k.r.o.).

82 Zob. M. Konopczyński M., *Metody twórczej resocjalizacji. Teoria i praktyka wychowawcza*, PWN, Warszawa 2007.

i mężczyzn do instytucji wymiaru sprawiedliwości⁸³.

Uwzględnianie w systemie sprawiedliwości nieletnich specyficznych potrzeb dziewcząt, zwłaszcza ciężarnych i z małymi dziećmi powinno stanowić stały i ważny element polityki przeciwdziałania demoralizacji i przestępczości dzieci oraz młodzieży.⁸⁴ Niezwykle istotną jawi się konieczność tworzenia nieletnim matkom sprzyjających warunków dla „naturalnego”, tj. adekwatnego dla ich wieku rozwoju psychospołecznego, gdzie należyte miejsce (choć nie jedyne) zajmuje edukacja szkolna. Nie uwzględnienie potrzeb rozwojowych charakterystycznych dla okresu adolescencji oraz konsekwencji psychologicznych nastoletniego macierzyństwa stwarza poważne ryzyko nawarstwiania rozmaitych trudności na poziomie ich psychospołecznego, indywidualnego funkcjonowania w dorosłej przyszłości, a w konsekwencji także - istotnych problemów i kosztów społecznych⁸⁵.

Jak słusznie pisze T. Sierakowska, nieletnie z problemem przedwczesnego macierzyństwa należą do grupy najbardziej zagrożonej wykluczeniem społecznym. „Historie ich życia są przepełnione patologią, przemocą, samotnością wieku dziecięcego, najczęściej mają w swoich doświadczeniach życiowych pobyty w placówkach opiekuńczo-wychowawczych od wieku wczesnodziecięcego po wiek dorastania. Przechodząc przez kolejne placówki opieki, wychowania i resocjalizacji stają się wytworem i ofiarą systemu pomocy społecznej”⁸⁶. Natomiast badacze problematyki nastoletnich kobiet przestępczych dowodzą, że dostateczne wsparcie w pierwszym okresie ich w okresie ich macierzyństwa i „usamodzielnienia” powoduje, że w wieku dorosłym rzadziej stają się „klientkami” pomocy społecznej.⁸⁷ Podkreśla się również, że właściwy system wsparcia młodocianych matek powoduje mniejsze, dalekosiężne konsekwencje socjoekonomiczne⁸⁸. Niedostateczne poświęcenie uwagi kobietom borykającym się z problemem przedwczesnego macierzyństwa, zwłaszcza pozostających bez efektywnego wsparcia rodziny (co w dużej mierze dotyczy zdemoralizowanych nieletnich⁸⁹) powoduje zjawisko, które V. J. Hotz i in.⁹⁰ określają mianem „nakręcającej” się spirali kosztów socjoekonomicznych. Autorzy podkreślają, że brak realnej pomocy

83 Zob. m. in. B. Bloom, Gender-responsive programming for women offenders: Guiding principles and practices, *Forum on Corrections Research*, Vol. 11, No. 3/1999, p. 22-27; K. Heimer i C. Kruttschnitt (red.), *Gender and Crime...* op. cit.; S. Walklate, *Gender, Crime...* op. cit.; *Hearing before the subcommittee on healthy families and communities committee on education and labor*, [w:] *Meeting the challenges faced by girls in the juvenile justice system*, U. S. House of Representatives. One Hundred Eleventh Congress, No. 111-50, U.S. Government Printing Office, Washington 2010 (<http://www.gpoaccess.gov/congress/house/education/index.html>, pobrano w dniu 12 stycznia 2014).

84 F. T. Sherman i F. H. Jacobs (red.), *Juvenile justice: advancing research, policy, and practice*, John Wiley & Sons Inc. New York 2011.

85 Por. M. Kirkpatrick Johnson i S. Mollborn, *Growing up Faster...* op. cit. oraz R. A. Settersten Jr, *Age Structuring and the Rhythm of the Life Course*, [w:] J. T. Mortimer i M. J. Shanahan (red.), *Handbook of the Life Course*, Kluwer Academic/Plenum Publishers, New York 2003.

86 T. Sierakowska, *Analiza systemu pomocy społecznej jako wsparcia nieletnich matek z placówek resocjalizacyjnych*, [w:] A. Sikora (red.), *Sytuacja prawna...* op. cit., s. 100.

87 E. Cauffman, *Understanding...* op. cit.

88 J. Grogger i S. Bronars, *The Socioeconomic Consequences...* op. cit.; J. Grogger, *The Incarceration - Related Costs of Early Childbearing*, [w:] R. (red.), *Kids Having Kids: Economic Costs and Social Consequences of Teen Pregnancy*, Urban Institute Press, Washington, DC 1997.

89 A. Sikora (red.), *Raport...* op. cit.

90 V. J. Hotz i in., *The impacts of teenage childbearing on the mothers and the consequences of those impacts for government*, [w:] R. Maynard (red.), *Kids having kids...* op. cit., s. 56.

nastoletnim matkom powoduje ostatecznie, że zjawisko przedwczesnego macierzyństwa generuje bardzo wysokie koszty społeczne, ponieważ system ponosi je nawet wtedy, kiedy są już dorosłymi kobietami. Istnieje bowiem poważne ryzyko konieczności podejmowania permanentnej ingerencji systemu pomocy społecznej wobec tej grupy kobiet i ich dzieci. Stają się one nader często „stałymi” klientkami instytucji pomocowych i nie potrafią wydobyć się z „jarzma” nastoletniego macierzyństwa przez resztę swojego życia. Podsumowując, brak efektywnego wsparcia, wykraczającego poza oddziaływanie w ramach bezpośredniej interwencji instytucjonalnej (np. placówki resocjalizacyjnej) stwarza ryzyko przekazywania przez nieletnie matki swojego uboższego „dziedzictwa” społeczno-kulturowego (w tym przestępczego) i niewygodnych strategii życiowych kolejnym pokoleniom.⁹¹ Tym samym koszty społeczne i ekonomiczne nieletniego macierzyństwa podlegają multiplikacji.

Polski system resocjalizacji i zapobiegania demoralizacji nieletnich jest niedostatecznie dostosowany na świadczenie wsparcia nieletnim matkom. Analiza istniejącego systemu pozwala sądzić, że nie są stwarzane optymalne warunki pozwalające im na udane przejście z okresu „burzliwej” i nacechowanej problemami adolescencji do samodzielnego, dorosłego funkcjonowania. Współwystępowanie takich zjawisk, jak przedwczesne rodzicielstwo, trudności w przystosowaniu społecznym i urazowe doświadczenia pokrzywdzenia w dzieciństwie powoduje, że te młode kobiety potrzebują takiego systemu wsparcia, który uwzględni wszystkie ich specyficzne potrzeby i problemy. W tym przypadku, system pomocy społecznej i resocjalizacji powinien stwarzać realne szanse na zerwanie z międzypokoleniową transmisją biedy, patologii społecznej i negatywnych wzorów rodzicielstwa⁹².

Bibliografia

Biel K. *Przestępczość dziewcząt. Rodzaje i uwarunkowania*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.

Bidzan M., *Nastoletnie matki. Psychologiczne aspekty ciąży, porodu i połogu*, „Impuls”, Kraków 2007.

Bidzan M., *Trudna prokreacja – czy łatwiej być nastolatką w ciąży czy dojrzałą kobietą z problemem niepłodności* [w:] G. Chojnacka-Szawłowska, B. Pastwa-Wojciechowska (red.), *Kliniczne i sądowo-penitencjarne aspekty funkcjonowania człowieka*, „Impuls”, Kraków 2007.

Bloom B., Gender-responsive programming for women offenders: Guiding principles and practices, *Forum on Corrections Research*, Vol. 11, No. 3/1999, p. 22-27.

Bottcher J., Social practices of gender: How gender relates to delinquency in the everyday lives of high-risk youths, *Criminology* 39(4)/2001, p.893-932.

Budrewicz I., *Środowiskowe uwarunkowania zachowań przestępczych nieletnich dziewcząt*, WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1997.

91 R. Maynard (red.), *Kids having kids...* op. cit.; P. Bunio-Mroczek i W. Kruszyńska-Warzywoda, *Wczesne rodzicielstwo...* op. cit.

92 S. R. Jaffee i in., When parents have a history of adolescent conduct disorder: how is the caregiving environment affected? *Journal of Abnormal Psychology*, 115/2006, s. 309-319; E. E. Pinderhughes i in., *Adolescent Parents and the Juvenile Justice System: Toward Developmentally and Socio-culturally Based Provision of Services* [w:] F. T. Sherman i F. H. Jacobs (red.), *Juvenile justice...* op. cit.

Bunio-Mroczek P., Kruszyńska-Warzywoda W., *Wczesne rodzicielstwo jako zagrożenie biedą i wykluczeniem*, Instytut Socjologii UŁ, Łódź 2010 (<http://www.wzlot.uni.lodz.pl/pub/dokumenty/123234.pdf>, pobrano 14 stycznia 2014).

Cauffman E., Understanding the Female Offender, *The Future of Children*, Vol. 18, No. 2/2008, p. 119-142.

Cauffman, E., Feldman, S.S., Waterman, J., Steiner, H., Post-traumatic stress disorder among female juvenile offenders, *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37 (11)/1998, p. 1209-1217.

Chazan B. Gabryś M., Środoń M., Wróblewska W., *Ekspertyza. Zdrowotne następstwa przedwczesnej inicjacji seksualnej u dziewcząt*, Warszawa, 2007, <http://www.brpd.gov.pl/uploadfiles/publikacje/ekspertyza.pdf> (pobrano w dniu 14 stycznia 2014).

Chesney-Lind M., *The female offender: Girls, women and crime*, CA: Sage Publications, Thousand Oaks 1997.

Covington S. S., Bloom B. E., Gender-Responsive Treatment and Services in Correctional Settings, *Women and Therapy*, Vol. 29, No. 3/4/2006, pp. 9-33.

Darling R., *Analyzing Offending: Data, Models, and Interpretations*, Her Majesty's Stationery Office, London 1993.

Gallagher C.A., Dobrin, A., Douds, A. S., National overview of reproductive health care services for girls in juvenile justice residential facilities, *Women's Health Issues*, 17/2007, p. 217-226.

George, R. M., Lee, B. J., *Abuse and neglect of the children*, [w:] R. Maynard (red.), *Kids having kids: The Economic Costs and Social Consequences of Teen Pregnancy*, The Urban Institute Press, Washington DC 1997.

Grisso T., Adolescent Offenders with Mental Disorders, *The Future Of Children*, Vol. 18, No. 2 /2008, p. 143-164.

Grogger J., Consequences of Teen Childbearing for Incarceration among Adult Children Approach and Estimates through 1991, [w:] S. D. Hoffman i R. A. Maynard (red.) *Kids Having Kids: Economic Costs and Social Consequences of Teen Pregnancy*, Urban Institute Press, Washington DC 2008.

Grogger, J., *Crime: The Influence of Early Childbearing on the Cost of Incarceration*, [w:] R. Maynard (red.), *Kids having Kids: The Economic Costs and Social Consequences of Teen Pregnancy*, Urban Institute Press, Washington DC 1997.

Grogger J., *The Incarceration - Related Costs of Early Childbearing*, [w:] R. (red.), *Kids Having Kids: Economic Costs and Social Consequences of Teen Pregnancy*, Urban Institute Press, Washington, DC 1997.

Grogger, J., Bronars S., The Socioeconomic Consequences of Teenage Childbearing: Findings from a Natural Experiment, *Family Planning Perspectives* 25(4)/1993, p.156-61.

Hamerlynck S., *Girls in Juvenile Justice Institutions. Psychopathology and Sexual Risk Behavior*, Vrije Universiteit, Amsterdam 2008.

Heimer K., Kruttschnitt C. (red.), *Gender and Crime: Patterns in Victimization and Offending*, New York University Press, New York 2006.

Hearing before the subcommittee on healthy families and communities committee on education and labor, [w:] *Meeting the challenges faced by girls in the juvenile justice system*, U. S. House of Representatives. One Hundred Eleventh Congress, No. 111-50, U.S. Government Printing Office, Washington 2010 (<http://www.gpoaccess.gov/congress/house/educa->

[tion/index.html](http://www.gpoaccess.gov/congress/house/educa-tion/index.html), pobrano w dniu 12 stycznia 2014).

Hotz V. J., McElroy S. W., Sanders S. G., Teenage Childbearing and Its Life Cycle Consequences. Exploiting a Natural Experiment, *The Journal of Human Resources*. Vol. 40/2005, p. 683-715.

Howell E. A, Mora P. A, Horowitz C. R, Leventhal H., Racial and Ethnic Differences in Factors Associated with Early Postpartum Depressive Symptoms, *Obstetrics and Gynecology*, 105/2005, p.1442-50.

Jaffee S. R. , J. Belsky, J., Harrington,H., Caspi, A.,Moffitt, T. E., When parents have a history of adolescent conduct disorder: how is the caregiving environment affected? *Journal of Abnormal Psychology*, 115/2006, p, 309-319.

King R. D., Massolgia M., Macmilian R., *The context of marriage and crime: gender, the propensity to marry, and offending in early adulthood*, *Criminology*, Vo. 45, No. 1/2007, p. 33-65.

Kirkpatrick Johnson M., Mollborn S., Growing up Faster, Feeling Older: Hardship in Childhood and Adolescence, *Social Psychology Quarterly*, 72/2009, p. 39-60.

Konopczyński M., *Metody twórczej resocjalizacji. Teoria i praktyka wychowawcza*, PWN, Warszawa 2007.

Konopczyński M., *Kryzys resocjalizacji czy(li) sukces działań pozornych. Refleksje wokół polskiej rzeczywistości resocjalizacyjnej*, Wydawnictwo Pedagogium, Warszawa 2013.

Laub J. H., Sampson R. J., *Shared beginnings, Divergent Lives: Delinquent Boys to Age 70*, MA: Harvard University Press, Cambridge 2003.

Maynard R.A. (red.), *Kids having kids*, The Urban Institute Press, Washington DC 1997;

Maynard R. A. (red.) *Kids Having Kids: A Robin Hood Foundation Special Report on the Costs of Adolescent Childbearing*, Robin Hood Foundation, New York 1996.

Machoian L., Cutting voices: self-injury in three adolescent girls, *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*, 39 (11)/2001, p. 22-29.

Mollborn S., Making the Best of a Bad Situation: Material Resources and Teenage Parenthood, *Journal of Marriage and Family*, 69 (1)/ 2007, p. 92-104.

Mollborn S., Morningstar E., Investigating the Relationship between Teenage Childbearing and Psychological Distress Using Longitudinal Evidence, *Journal of Health and Social Behavior*, 50/2009, p. 310-326.

Nowak B. M., Krawczyk J., *Kompetencje społeczne nieletnich matek i ciężarnych wychowanek placówek resocjalizacyjnych – komunikat z badań*, [w:] A. Sikora (red.), *Raport z realizacji projektu „Chcę być z Tobą MAMO! Sytuacja prawna, społeczna i wychowawcza nieletnich ciężarnych i nieletnich matek przebywających w placówkach resocjalizacyjnych*, Fundacja Po Drugie, Warszawa 2013 (<http://www.podrugie.pl/wp-content/uploads/2013/11/RAPORT.pdf>, pobrano 14 stycznia 2014).

Odgers C.L., Moffitt T. E., Broadbent J. M, Dickson N., Hancock R. J., Harrington H., Female and male antisocial trajectories: From childhood origins to adult outcomes, *Development and Psychopathology*, 20/2008, p. 673-716.

Pawłowska A., Filipp E., Pietrasik D., Krawczyńska M, Wilczyńska A., Niemiec K. T., *Analiza przebiegu ciąży oraz wyników położniczych u nastoletnich rodziców w Klinice Położnictwa i Ginekologii Instytutu Matki i Dziecka w Warszawie*, „Ginekologia Praktyczna”, nr 4/2005, s. 41-45.

Pepler D., Levene K. S., Madsen K. C., Webster Ch, D. (red.), *The Development and Treatment of Girlhood Aggression*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New York 2005.

Pinderhughes E. E., Craddock K. T., Fermin L. L., *Adolescent Parents and the Juvenile Justice System: Toward Developmentally and Socioculturally Based Provision of Services* [w:] F. T. Sherman i F. H. Jacobs (red.), *Juvenile justice: advancing research, policy, and practice*, John Wiley & Sons Inc. New York 2011.

Pospiszyl I., Szczepanik R. (red.), *Zachowania dewiacyjne dziewcząt i kobiet*, wydawnictwo WSHE w Łodzi, Łódź 2007.

Poulton R., Sears M. R., Thomson W. M., Caspi A., Female and male antisocial trajectories: From childhood origins to adult outcomes, *Development and Psychopathology* 20/2008, p. 673–716.

Reebye, P., M., Wiebe, V., Lessard, J., Symptoms of post traumatic stress disorder in adolescents with conduct disorder: Sex differences and onset patterns, *Canadian Journal of Psychiatry*, 45/2000, p. 746-751.

Reis J., Correlates of Depression According to Maternal Age, *Journal of Genetic Psychology*, 149/1988, p.535–45.

Serbin L. A., Peters P. L., McAffer V. J., Schwartzman A. E., Childhood aggression and withdrawal as predictors of adolescent pregnancy, early parenthood, and environmental risk for the next generation, *Canadian Journal of Behavioural Science*, 23/ 1991, p. 318–331.

Settersten R. A., Jr., *Age Structuring and the Rhythm of the Life Course*, [w:] J. T. Mortimer, M. J. Shanahan (red.), *Handbook of the Life Course*, Kluwer Academic/Plenum Publishers, New York 2003.

Sherman F. T., Jacobs F. H. (red.), *Juvenile justice: advancing research, policy, and practice*, John Wiley & Sons Inc. New York 2011.

Sierakowska T., Analiza systemu pomocy społecznej jako wsparcia nieletnich matek z placówek resocjalizacyjnych, [w:] A. Sikora (red.), *Sytuacja prawna, społeczna i wychowawcza nieletnich ciężarnych i nieletnich matek przebywających w placówkach resocjalizacyjnych. Raport z realizacji projektu „Chcę być z Tobą MAMO!*, Fundacja Po Drugie, Warszawa 2013 (<http://www.podrugie.pl/wp-content/uploads/2013/11/RAPORT.pdf>, pobrano 14 stycznia 2014).

Sikora A., Nieletnie ciężarne i nieletnie matki – case study, [w:] A. Sikora (red.), *Sytuacja prawna, społeczna i wychowawcza nieletnich ciężarnych i nieletnich matek przebywających w placówkach resocjalizacyjnych. Raport z realizacji projektu „Chcę być z Tobą MAMO!*, Fundacja Po Drugie, Warszawa 2013 (<http://www.podrugie.pl/wp-content/uploads/2013/11/RAPORT.pdf>, pobrano 14 stycznia 2014).

Sikora A. (red.), *Sytuacja prawna, społeczna i wychowawcza nieletnich ciężarnych i nieletnich matek przebywających w placówkach resocjalizacyjnych. Raport z realizacji projektu „Chcę być z Tobą MAMO!*, Fundacja Po Drugie, Warszawa 2013 (<http://www.podrugie.pl/wp-content/uploads/2013/11/RAPORT.pdf>, pobrano 13 stycznia 2014).

Spohn R.E., *Gender differences in the effect of child maltreatment on criminal activity over the life course*, [w:] G.L. Fox i M.L. Benson (red.), *Families, Crime, and Criminal Justice*, Vol. 2, CT: JAI Press, Stamford 2000.

Szczepanik R., *Płeć jako zmienna różnicująca orzeczenie o demoralizacji nieletnich dziewcząt i chłopców*, [w:] M. Chom-

czyńska-Rubacha (red.), *Role Płciowe. Socjalizacja i rozwój*, WSHE w Łodzi, Łódź 2006.

Szczepanik R., *(Re)socjalizacja rodzajowa młodzieży nieprzystosowanej społecznie*, [w:] L. Kopciewicz, E. Zierkiewicz (red.), *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2009.

Szczepanik R., *Rozpoznanie sytuacji nieletnich ciężarnych i nieletnich matek z placówek resocjalizacyjnych*, [w:] A. Sikora, *Raport...* op. cit.

Szczepanik R., *Zjawisko młodocianych ciężarnych i matek - wychowanek w placówkach resocjalizacyjnych. Perspektywa wychowawców* [w:] A. Sikora (red.), *Sytuacja prawna, społeczna i wychowawcza nieletnich ciężarnych i nieletnich matek przebywających w placówkach resocjalizacyjnych. Raport z realizacji projektu „Chcę być z Tobą MAMO!*, Fundacja Po Drugie, Warszawa 2013 (<http://www.podrugie.pl/wp-content/uploads/2013/11/RAPORT.pdf>, pobrano 14 stycznia 2014).

Wakschlag L. S. Hans S. L., Relation of Maternal Responsiveness during Infancy to the Development of Behavior Problems in High-Risk Youths, *Developmental Psychology* 35, no. 2/1999, p. 569–79.

Walklate S., *Gender, Crime and Criminal Justice*, Willan Publishing, Devon 2004.

Watson L., Edelman P., *The Improving the Juvenile Justice System for Girls*. Georgetown Center on Poverty, Inequality and Public Policy, 2012 (http://www.law.georgetown.edu/academics/centers-institutes/poverty-inequality/upload/JDS_V1R4_Web_Singles.pdf, pobrano 14 stycznia 2014)

Webb L., Deliberate self-harm in adolescence: a systematic review of psychological and psychosocial factors, *Journal of Advanced Nursing*, 38 (3)/2002, p. 235-244.

Widom C.S., Ames M.A., Criminal consequences of childhood sexual victimization, *Child Abuse and Neglect*, 18/2004, p.303–318.

Wojcieszek K. A., *Dlaczego i w jaki sposób należy wspierać macierzyństwo dziewcząt niepełnoletnich znajdujących się w placówkach resocjalizacyjnych?* [w:] A. Sikora (red.), *Raport z realizacji projektu „Chcę być z Tobą MAMO! Sytuacja prawna, społeczna i wychowawcza nieletnich ciężarnych i nieletnich matek przebywających w placówkach resocjalizacyjnych*, Fundacja Po Drugie, Warszawa 2013 (<http://www.podrugie.pl/wp-content/uploads/2013/11/RAPORT.pdf>, pobrano 14 stycznia 2014).

Wood, J., Foy, D., Goguen, C., Pynoos, R. Boyd, J.C., Violence exposure and PTSD among delinquent girls. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, 6/2002:109-126.

Woźniakowska-Fajst D., *Przestępczość nieletnich dziewcząt we współczesnej Polsce*, „Archiwum Kryminologii”, Tom XXVIII/ 2005-2006, s. 375-387.

Woźniakowska-Fajst D., *Nieletnie. Niebezpieczne, niegrzeczne, niegroźne?* WaiP, Warszawa 2010.

Zoccolillo M., Paquette P, Tremblay R., *Maternal Conduct Disorder and the Risk for the Next Generation*, [w:] D. Pepler, K. S. Levene, K. C. Madsen, Ch, D. Webster (red.), *The Development and Treatment of Girlhood Aggression*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New York 2005.

Zweig J. M., Sayer A., Crockett L. J., Vicary J. R., Adolescent risk factors for sexual victimization: A longitudinal analysis of rural women, *Journal of Adolescent Research*, 17(6)/2002, p.586–603.

Violetta Tanaś
Specjalistyczny Szpital im. A. Sokółowskiego w Wałbrzychu

Wykorzystanie teorii stanów oczekiwań w badaniu grup rówieśniczych

Abstrakt

Teorie stanów oczekiwań zostały sformułowane w celu wyjaśnienia procesów społecznych zachodzących w różnych warunkach. Najbardziej procesy stanów oczekiwań widoczne są w sytuacjach, gdy początkowo podobni aktorzy pracują kolektywnie nad realizacją zadania, a oczekiwania wyłaniają się z interakcji. Społeczne i kulturowe zachowania uczniów można oceniać na różne sposoby. Interakcje w grupie wpływają na dorastające pokolenie w określonym kontekście kulturowym. Grupa rówieśnicza jest więc środowiskiem, które można określić jako układ warunkujący zmiany w ogólnie rozumianym procesie nabywania kompetencji społecznych umożliwiających kształtowanie umiejętności młodzieży. Głównym celem artykułu jest próba odpowiedzi na pytanie, czy teorie stanów oczekiwań mogą być wykorzystane do wyjaśniania i rozumienia zjawisk zachodzących w grupach rówieśniczych. Przyjęte założenie mogłoby wyznaczać nowe perspektywy badawcze przyczyniając się do rozwoju edukacji.

Słowa kluczowe: teoria stanów oczekiwań; interakcje grupowe; grupy rówieśnicze; kultura interakcji; kompetencje społeczne.

Abstract

The theory of expectation states have been formulated to explain the social processes taking place in different conditions. The processes of expectation states are shown the most in situations where initially alike actors work collectively through task and expectations emerge from the interaction. Social and cultural behavior of students can be assessed in different ways. Peer group is therefore an environment that can be described as a structure determining change in generally understood the process of acquiring social skills enabling young people to develop skills. The main purpose of this article is to attempt to answer the question whether the theory of expectation states can be used to explain and understand the phenomena occurring in the peer group. This assumption could set new research perspectives contributing to the development of education.

Key words: states theory of expectations; group interaction; peer groups; interaction of culture; social competences.

Wprowadzenie

Grupa rówieśnicza ma bardzo duże znaczenie w procesie dorastania. Interakcje z jednostkami w podobnym wieku, o zbliżonej biografii i w określonych warunkach mogą wpływać na zachowania młodzieży. Wpływ grupy rówieśniczej na jednostkę zdeterminowany jest kontekstem społeczno-kulturowym. Uzyskiwane kompetencje podczas kontaktów w grupie rówieśniczej mają znaczenie w procesie dorastania i socjalizacji młodych ludzi. Teorie natomiast są niezbędne do prowadzenia obserwacji, poznawania faktów, wyjaśniania i porządkowania otaczającej nas rzeczywistości społecznej. Celem artykułu jest próba odpowiedzi na pytanie, czy teorie stanów oczekiwań mogą być wykorzystane do wyjaśniania i rozumienia zjawisk zachodzących w grupach rówieśniczych.

Można stwierdzić, iż teorie stanów oczekiwań wpisują się

w nurt teorii interakcjonistycznych. Przede wszystkim zakładają one, że zachowanie ludzi jest uwarunkowane sytuacyjnie, a jednostki wiedzą o tym jak się zachować uzyskują na podstawie społecznych i kulturowych układów odniesienia osiągalnych w danej sytuacji. Natomiast układy odniesienia nabierają znaczenia wyłącznie przez percepcją jednostek, a w procesie interakcji wyłaniają się i są podtrzymywane przekonania i oczekiwania¹. To, co różnicuje teorie stanów oczekiwań od tradycyjnego podejścia interakcjonistycznego, to założenie o epizodycznej naturze stanów oczekiwań.

Program badawczy, jakim jest teoria stanów oczekiwań, został zapoczątkowany przez amerykańskiego socjologa Josepha Bergera, aby odpowiedzieć na pytanie o mechanizmy prowadzące do powstania i podtrzymania nierówności pod względem władzy i prestiżu pomiędzy dwoma jednostkami, które działają w początkowo nieróżnicowanej grupie.

Nierówności te obejmują różnice w możliwościach uczestnictwa w dyskusji o zadaniu czy problemie, nad którym pracuje grupa, są ściśle skorelowane tworząc jedną hierarchię obserwowanych różnic pod względem władzy i prestiżu w grupie².

Grupa rówieśnicza składa się z członków o podobnym statusie wiekowym i podobnej pozycji w stosunku do władzy dorosłych. Członkowie grupy rówieśniczej różnią się między sobą stopniem prestiżu i władzy. Grupa rówieśnicza skupia się na swoich własnych zainteresowaniach, podczas gdy władza osób dorosłych polega na przekazie norm i wartości według tradycyjnych reguł, ze świadomością tego, że dorastająca osoba musi nauczyć się funkcjonować w społeczeństwie³.

Teorie zachowań, które wynikają z oczekiwań wyjaśniają zjawiska leżące u podstaw struktury oczekiwań co do zdolności w wypełnianiu przyszłych zadań, a wspomniana struktura wyłania się w trakcie interakcji, do jakiej dochodzi pomiędzy członkami grupy, także grupy rówieśniczej.

Grupy rówieśnicze

Grupy rówieśnicze kształtują młodych ludzi zależnie od etapu ich rozwoju, nie bez znaczenia w tym procesie jest także sytuacja społeczno-kulturowa środowiska.

Wpływ grupy rówieśniczej jest największy w okresie dorastania. Rówieśnicy mogą wtedy stać się dla młodego człowieka najważniejszym punktem odniesienia oraz źródłem przekonań na temat sensu życia i zasad moralnych.

Tworzenie podstaw teoretycznych, które miały opisywać życie dzieci i młodzieży zapoczątkował socjolog Charles H.

1 J. Berger, M. Webster Jr., *Oczekiwanie, status, zachowanie* [w:] J. Heidtman, K. Wysięńska (red) *Procesy grupowe. Perspektywa socjologiczna*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2013, s. 202.

2 J. Berger, *Directions in Expectation States Research* [w:] M. Webster, M. Foschi (red) *Status Generalization: New Theory and Research*, Stanford University Press, Stanford 1988, s. 452.

3 F. Elkin, G. Handel, *The child and society. The process of socialization*, Random House, New York 1989, s. 64.

Colley. Jako pierwszy sformułował pojęcie grupy pierwotnej na określenie grup mających istotne znaczenie dla funkcjonowania jednostek. Do grup pierwotnych Ch. H. Cooley zaliczył między innymi grupy oparte na stosunkach przyjaźni, czyli grupy towarzyskie i rówieśnicze. Więź społeczna w grupach pierwotnych oparta jest na stosunkach społecznych osobowych⁴. W tym rozumieniu grupa pierwotna charakteryzuje się silną więzią emocjonalną, przewagą kontaktów bezpośrednich, w miarę jednolitym systemem aksjonormatywnym oraz zasadą odrębności, czyli subiektywnym bądź zobiektywizowanym poczuciem tożsamości grupowej. Zasadniczym walorem grup pierwotnych jest to, że spełniają one podstawowe potrzeby dla funkcjonowania jednostek. Porównywalna sytuacja występuje w przypadku grupy rówieśniczej, może więc ona uzyskać status grupy pierwotnej⁵, czyli grupy podstawowej, początkowej w sensie chronologicznym życia ludzkiego.

Socjolog Piotr Sztompka opisuje grupy pierwotne jako szczególnie ważne dla ludzi, ponieważ „...należą do katalogu „grup istotnych”, stanowią obszar szczególnie silnych identyfikacji, teren, na którym jednostki znajdują wsparcie emocjonalne i ważne wskazówki do zdefiniowania własnej tożsamości”⁶.

Grupę rówieśników można zdefiniować jako zbiorowość, której członków łączy więzi pierwotne i bezpośrednie, w której dominuje wspólnota zamieszkania, do której przynależność jest uzależniona od chęci przebywania jednostki w wybranej grupie rówieśników. Ponadto grupy rówieśnicze cechuje spontaniczny charakter powstawania oraz czas ich trwania. Kontakty w ramach takich grup zamierają w momencie osiągnięcia przez tworzących ją osobników pełnego statusu społecznego⁷. Tak określane grupy rówieśnicze spełniają w trakcie życia jednostki szereg funkcji istotnych dla jej społecznego rozwoju.

Zdaniem Bronisława Misztala⁸ opisywane cechy wpływu grup rówieśniczych stanowią silny, rzeczywisty układ odniesienia normatywnego, zaspokajają potrzebę przynależności i społecznego uczestnictwa, stanowią doniosły czynnik socjalizacji jednostki, którą wprowadzają stopniowo do wykonywania poszczególnych dorosłych ról. Pośredniczą w zakresie przyswajania przez młode pokolenie schematów społecznej struktury i nierówności, norm i wartości regulujących zasady współżycia społecznego dopuszczalnych odchyłeń od wzorów zachowania uznanych za normalne. Są także czynnikiem kontroli społecznej, egzekwując realizację przekazywanych treści i usuwając jednostki nieprzestrzegające przyjętych zasad i form.

Znaczenie grup rówieśniczych dla kształtowania osobowości młodzieży i podejmowania przez młodych ludzi rozmaitych ról społecznych uzależnione jest od wielu zmieniających się w czasie czynników. Rola grup rówieśniczych w kształtowaniu jednostek jest uzależniona od wielu cech jak i od środowiska społecznego, w którym grupy funkcjonują. Podsumowując można stwierdzić, iż grupa rówieśnicza jest środowiskiem socjalizacji, które należy określić, jako

4 J. Turowski, *Socjologia. Małe struktury społeczne*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2001, s. 109-110.

5 M. Pacholski, A. Stabon, *Słownik pojęć socjologicznych*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków 2001, s. 54.

6 P. Sztompka, *Socjologia*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002, s. 220.

7 B. Misztal, *Grupy rówieśnicze młodzieży*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1974, s. 77.

8 Ibidem.

układ odniesienia warunkujący zmiany w procesie nabywania kompetencji społecznych.

Stany oczekiwań - podstawowe pojęcia

Podstawową kategorią teorii jest pojęcie stanu oczekiwań. Stany oczekiwań stanowią utrwalony zespół przewidywań dotyczących przyszłych zachowań jednostki, które są zrelatywizowane do zachowań innej jednostki⁹. Nie oczekuje się, że osoba będzie działała dobrze lub słabo tylko, że będzie bardziej lub mniej kompetentna od jednostki lub grupy. Należy dodać, iż oczekiwania odnoszą się zawsze do zadania i osoby. Jednostki równocześnie formułują oczekiwania względem samych siebie w relacji do innych.

Stany oczekiwań wytwarzane są przez różnego rodzaju źródła, można tu wymienić oceny wykonania zadania w trakcie interakcji, odzwierciedlone oceny znaczących innych, alokacje nagród symbolicznych i materialnych, aktywacje różnic pod względem władzy i prestiżu, również postrzeganej sprawiedliwości i równości¹⁰. Te i inne źródła dostarczają informacje o obszerne go środowiska społecznego, w sytuacji gdy jednostki pracują nad zadaniem, informacje te stają się istotne w danej sytuacji. Właśnie wtedy pojawiają się stany oczekiwań, które organizują dostępne informacje w postaci spójnego obrazu lub definicji sytuacji¹¹. Taki ogląd sytuacji pozwala jednostkom wybrać zachowania, które są właściwe dla konkretnej sytuacji i dzięki temu pomogą uniknąć tych, które właściwe nie są.

Albowiem zachowania są na ogół spójne z definicją sytuacji mogą mieć tendencje do wzmacniania utrwalonych oczekiwań i najczęściej, aby przerwać ten stan przerwać wprowadzana jest nowa informacja lub zmiana lokalnej sytuacji¹². Powyższe założenia można podsumować następująco: jeżeli występują odmienne warunki, jednostki organizują dostępne w ich otoczeniu społecznym informacje w oczekiwaniu co do zachowania, które relatywizują do danej sytuacji. W trakcie interakcji zachowania jednostek są zawsze zgodne ze swoimi oczekiwaniami oraz w konkretnych sytuacjach zachowanie jednostek inklinują do utrwalenia sformułowanych oczekiwań.

Warunki konieczne do uaktywnienia procesu organizowania informacji nie są zawsze obecne i w takiej sytuacji zachowanie jednostek może być w dłuższym czasie stabilne, a zmieni się wówczas, gdy pojawią się nowe warunki. Toteż jednostki nie reorganizują i nie renegocjują¹³ nieustannie swoich definicji sytuacji. Zwykle zachowują się zgodnie z już istniejącymi i określonymi sytuacjami a dokonują zmian jedynie wówczas, gdy staje się to konieczne.

9 J. Berger, *Directions in Expectation States Research* [w:] M. Webster, M. Foschi (red) *Status Generalization: New Theory and Research*, Stanford University Press, Stanford 1988, s. 455.

10 Ibidem, s. 455-456.

11 D. G. Wagner, *Status Violations: Toward an Expectation States Theory of the Social Control of Status Deviance* [w:] M. Webster, M. Foschi (red) *Status Generalization: New Theory and Research*, Stanford University Press, Stanford 1988, s. 111.

12 J. Berger, M. Zelditch, *Thery Programs, Teaching Theory and Contemporary* [w:] J. Berger, M. Zelditch, Jr. (red) *New Directions in Contemporary Sociological Theory*, Rowman & Littlefield Publisher, New York 2002, s. 4.

13 D. G. Wagner, J. Berger, *Expectation States Theory: An Evolving Research Program* [w:] J. Berger, M. Zelditch, Jr. (red) *New Directions in Contemporary Sociological Theory*, Rowman & Littlefield Publisher, New York 2002, s. 43.

Zastosowanie teorii w wybranych procesach społecznych

Teoria zachowań wynikających z oczekiwań była pierwotnie zbudowana, aby wyjaśnić dlaczego nierówności pod względem władzy i prestiżu w grupie tworzą się bardzo szybko, nawet jeśli członkowie grupy nie różnią się na początku pod względem statusu tworząc hierarchię obserwowalnych różnic pod względem władzy i prestiżu w grupie wykazując dodatkowo dużą stabilność¹⁴.

Także w grupie rówieśniczej można obserwować nierówności, które obejmować mogą różnice w możliwościach uczestniczenia w dyskusji nad zadaniem czy problemem, nad którym grupa pracuje. Można tu wymienić: zadawanie pytań lub próba przedstawienia gotowego rozwiązania problemu odpowiadając na pytania, ocena zaprezentowanych pomysłów jako krytyka proponowanych rozwiązań oraz przyjęcie lub odrzucenie wpływu ignorując opinię jednostki, z którą się nie zgadzamy. Teorie zachowań wynikające z oczekiwań wyjaśniają powyższe zjawiska jako konsekwencje struktury oczekiwań co do zdolności w wypełnianiu przyszłych zadań, która wyłania się w trakcie interakcji. Gdy pojawiają się oczekiwania zaczynają one determinować kierunek przyszłej interakcji w grupie wzmacniając istniejącą już strukturę oczekiwań.

W sytuacji, gdy nie pojawiają się dodatkowe czynniki strukturalne¹⁵ na przykład nowi członkowie grupy, nowy rodzaj informacji czy zmiana współczynników zadania, to struktura oczekiwań oraz zauważalna hierarchia władzy i prestiżu są ustabilizowane.

Można więc stwierdzić, iż: jednostki zachowują się zgodnie ze swoimi oczekiwaniami, a jednostka, która jest postrzegana jako bardziej kompetentna ma więcej możliwości do wchodzenia w interakcje, więcej możliwości formułowania sugestii, częściej otrzymuje pozytywne oceny swoich sugestii a sugestie te są częściej akceptowane. Ponadto oczekiwania nie zmieniają się dopóki jednostki i zadania nie zmieniają się a im bardziej spójne będą oceny dotychczasowych osiągnięć jednostki, tym większe prawdopodobieństwo, że zarówno jednostka jak i grupa będą w przyszłości oczekiwać tego samego poziomu kompetencji.

Teorie zachowań wynikających z oczekiwań dotyczą przede wszystkim sytuacji zadaniowych, w których to jednostki są podobne pod względem konkretnych cech statusu, takich jak: wiek, płeć, rasa czy pochodzenie etniczne, które mogą mieć znaczenie w szerszym kontekście społecznym¹⁶.

Teoria charakterystyki statusu opisuje, jak jednostki przekształcają informacje odnoszące się do początkowych różnic statusu w oczekiwaniu co do działania. To, co wyróżnia status jest scharakteryzowane w kategoriach wielostronnych charakterystyk statusu¹⁷, jest ona wielostronna dla każdej jednostki w danej sytuacji jeżeli charakterystyka ma dwa lub więcej stany, które odmiennie ocenia jednostka, wiąże ona ogólne oczekiwania z każdym z tych stanów statusu oraz wiąże z każdym z tych stanów odrębne oczekiwania co do określonych zdolności lub cech¹⁸.

14 J. Berger, op. cit. s. 453.

15 D. G. Wagner. J. Berger, op. cit. s. 44-45.

16 J. Berger, M. Webster Jr., op. cit. s. 207.

17 D. G. Wagner, op. cit. s. 114.

18 J. Berger, op. cit. s. 458.

Jeżeli informacja związana z wielostronnym statusem, która różnicuje jednostki w danej sytuacji lub co do której istnieje przekonanie, że ma związek z zadaniem zostanie uaktywniona to jednostki będą przypisywały sobie i partnerom ogólne oczekiwania i konkretne zdolności spójne z ich statusem¹⁹. Należy wówczas oczekiwać, że jednostki będą zakładać, iż uwidoczniła informacja dotycząca statusu jest ważna dla każdego nowego zadania i w każdej nowej sytuacji oraz będą oczekiwać, iż jednostka, która ma przewagę pod względem statusu, będzie działać lepiej niż ta, która dysponuje mniej korzystnymi cechami statusu.

W grupie rówieśniczej przykładami wielostronnych charakterystyk statusu mogą być: płeć, rasa, pochodzenie etniczne, wykształcenie czy atrakcyjność fizyczna, ponieważ spełniają zasadniczo trzy wymienione warunki. Jeżeli na przykład osoba, która wierzy, że chłopcy są lepsi od dziewcząt oraz że chłopcy są, ogólnie rzecz biorąc, bardziej sprawni w wykonywaniu różnych zadań niż dziewczęta, traktuje płeć jako wielostronną charakterystykę statusu. Należy zauważyć, że proces przypisywania statusu nie musi być obiektywny. Można przyjąć, iż bardziej prawdopodobne jest to, że jest odzwierciedleniem przekonań i wartości systemów kulturowych, na których działanie jednostka była wystawiona.

Teoria źródeł oczekiwań wyjaśnia, w jaki sposób oczekiwania są konstruowane na podstawie odzwierciedlonych ocen znaczących innych. W teorii tej używa się zarówno pojęć, które dotyczą ocen działania oraz tworzących się na ich podstawie oczekiwań wypracowanych przez teorię zachowań wynikających z oczekiwań, jak i pojęć wypracowanych przez teorię charakterystyk statusu.

Teoria zakłada, że jeśli wystąpią odpowiednie warunki, zewnętrzny oceniający może stać się źródłem ocen dla jednostki. Musi być to ktoś, czyje opinie są ważne dla jednostki, jest to tak zwany „znaczący inny”. Możliwość, że dany oceniający stanie się źródłem ocen, jest bezpośrednio związane z oczekiwaniami jednostki wobec oceniającego²⁰.

I tak, im wyższe oczekiwania jednostki wobec oceniającego, tym większe prawdopodobieństwo, że stanie się on źródłem ocen dla jednostki. Przyjmując, że oceniający jest źródłem oceny, oczekiwania i zachowanie jednostki będzie bezpośrednio kształtowane przez oceny pochodzące od źródła. Natomiast większe prawdopodobieństwo stania się źródłem ocen dla jednostki charakteryzuje raczej oceniającego o wyższym statusie niż oceniającego o niższym statusie. Jednostki łączą oceny działania pochodzące z wielu sprzecznych ze sobą źródeł w celu sformułowania oczekiwań wobec siebie²¹.

W trakcie częstych kontaktów, do których dochodzi w grupach rówieśniczych między młodymi ludźmi mają miejsce interakcje, w których występuje wielu oceniających, a ich opinie są sprzeczne, jednostki znajdujące się w grupie mogą traktować informacje, pochodzące od nich podobnie jak informacje o statusie, czyli porównują i łączą je tak, aby sformułować zestawione informacje.

Teoria oczekiwań w odniesieniu do nagród podkreśla, że wiele typów struktur odniesienia może zostać uaktyw-

19 C. Ridgeway, *The Social Construction of Status Value: Gender and Other Nominal Characteristics*,

„Social Forces”, nr 70/1991, s. 383.

20 D. G. Wagner, op. cit. s. 118.

21 Ibidem, s. 118-120.

nionych w określonej sytuacji zadaniowej i w momencie aktywizacji każda z tych struktur dostarcza standardów, według których tworzone są oczekiwania w odniesieniu do nagród²². Takie podejście umożliwia wyprowadzenie twierdzeń dotyczących tego, w jaki sposób informacje pochodzące z wielu układów odniesienia są używane do tworzenia oczekiwań w odniesieniu do nagród. W takim kontekście, jeżeli wiele różnych struktur odniesienia dostarczających wzorów przydzielania nagród uaktywni się w konkretnej sytuacji interakcji, jednostki łączą informacje pochodzące ze wszystkich struktur, aby sformułować oczekiwania w odniesieniu do nagród.

Teoria wskazuje także, iż wzrost spójnych informacji o statusie zwiększa nierówności w oczekiwaniu co do alokacji nagród, natomiast wzrost liczby niespójnych informacji o statusie zmniejsza te oczekiwania. Teoria także sugeruje, że oczekiwanie w odniesieniu do zadania i oczekiwania w odniesieniu do nagród są wzajemnie uzależnione, a charakterystyki statusu, które są podstawą wzorów przydzielania nagród, mają większy wpływ na formowanie się oczekiwań zadaniowych jednostki niż te, które nie stanowią takiej podstawy²³.

Biorąc pod uwagę oczekiwania w odniesieniu do nagród także ta teoria może mieć zastosowanie w grupach rówieśniczych. Przy pomocy teorii można wskazywać w jaki sposób zwiększenie spójności lub niespójności charakterystyk statusu, wyłaniających się w trakcie interakcji w grupowych wpływa na oczekiwanie odnośnie nagród. W grupach rówieśniczych można obserwować wzajemne uzależnienia oczekiwań podczas pracy nad zadaniami i w związku z tym oczekiwania w odniesieniu do nagród mogą wytwarzać różnice między członkami grupy i właśnie w takim kontekście relatywne różnice w znaczeniu charakterystyk statusu są podstawą wzorów przydzielania nagród i przywilejów.

Podsumowanie

Procesy organizowania stanów oczekiwań mogą wpływać na szereg sytuacji społecznych, powiązanych ze sobą. W teorii wyodrębniono dwa poziomy procesy stanów oczekiwań kontekst społeczny i kontekst sytuacyjny. Elementami kontekstu społecznego mogą być normy i wartości, przekonania i kategorie społeczne, czego przykładem są role społeczne oraz pozycje władzy, trwałe sieci emocjonalne czy komunikacyjne. Natomiast kontekst sytuacyjny pojawia się wówczas, gdy wymienione elementy kontekstu społecznego zostaną wykorzystane w interakcji. Wszystkie procesy społeczne występują w sytuacjach konkretnych działań, mających określone właściwości i cechy.

Przynależność do grupy rówieśniczej wpływa na tożsamość jednostki. Funkcjonując w grupie młodzi ludzie podejmują działania, które wywierają wpływ na wyznawane przez nich wartości, preferencje czy cele życiowe, przekazują sobie kompetencje społeczne potrzebne do interpretacji otaczającej rzeczywistości społecznej.

Podsumowując można stwierdzić, iż wszystkie wymienione elementy kontekstu społecznego i sytuacyjnego występują i mają zastosowanie w funkcjonowaniu grup rówieśniczych. Ważne jest, aby jednostki mogły zidentyfikować, które elementy sytuacyjne są dla nich dostępne. Interak-

cje, które tworzą się pomiędzy jednostkami w środowisku społecznym jakim jest grupa rówieśnicza można wyjaśniać w różnych kontekstach teorii stanów oczekiwań. Ogólne refleksja zmierza do podkreślenia znaczenia grup rówieśniczych w procesie nabywania przez młodzież szeroko rozumianych kompetencji społecznych.

Oczywiście znaczenie grupy rówieśniczej dla rozwoju współczesnej młodzieży wymaga dalszych, bardziej pogłębionych studiów także z wykorzystaniem teorii stanów oczekiwań. Taka propozycja ma niewątpliwie znaczenie w analizie przebiegu procesów zachodzących w trakcie interakcji współczesnej młodzieży, a także roli jaką odgrywa grupa rówieśnicza w tych procesach. Przedstawione ujęcie mogłoby wnieść istotny wpływ do współczesnych sposobów rozumienia zachowań społecznych dotyczących interakcji mających miejsce w grupach rówieśniczych.

Bibliografia

- Berger J., *Directions in Expectation States Research* [w:] M. Webster, M. Foschi (red.) *Status Generalization: New Theory and Research*, Stanford University Press, Stanford 1988.
- Berger J., Webster Jr. M., *Oczekiwanie, status, zachowanie* [w:] J. Heidtman, K. Wysieńska (red.) *Procesy grupowe. Perspektywa socjologiczna*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2013.
- Berger J., Zelditch M., *They Programs, Teaching Theory and Contemporary* [w:] J. Berger, M. Zelditch, Jr. (red.) *New Directions in Contemporary Sociological Theory*, Rowman & Littlefield Publisher, New York 2002.
- Elkin F., Handel G., *The child and society. The process of socialization*, Random Mouse, New York 1989.
- Misztal B., *Grupy rówieśnicze młodzieży*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1974.
- Pacholski M., Słaboń A., *Słownik pojęć socjologicznych*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków 2001.
- Ridgeway C., *The Social Construction of Status Value: Gender and Other Nominal Characteristics*, „Social Forces”, nr 70/1991, s. 383.
- Sztompka P., *Socjologia*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002.
- Turowski J., *Socjologia. Małe struktury społeczne*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2001.
- Wagner D. G., *Status Violations: Toward an Expectation States Theory of the Social Control of Status Deviance* [w:] M. Webster, M. Foschi (red.) *Status Generalization: New Theory and Research*, Stanford University Press, Stanford 1988.
- Wagner D. G., Berger J., *Expectation States Theory: An Evolving Research Program* [w:] J. Berger, M. Zelditch, Jr. (red.) *New Directions in Contemporary Sociological Theory*, Rowman & Littlefield Publisher, New York 2002.

22 J. Berger, M. Webster Jr., op. cit. s. 215.

23 J. Berger, op. cit., s. 468.

Wojciech Welskop
Katedra Nauk Społecznych
Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi

Socjalizacja odwrotna a dewaluacja autorytetu tradycjonalistycznego

Abstrakt

Proces socjalizacji odgrywa ważną rolę w kształtowaniu tożsamości każdej jednostki społecznej. Socjalizacja jest procesem uczenia się, podczas którego człowiek poznaje wartości, nabywa wiedzę i umiejętności społeczne, celem dostosowania się do norm i ról obecnych w danej grupie kulturowo-społecznej. Nadawcą reguł, niezbędnych do sprawnego funkcjonowania w życiu społecznym, jest zazwyczaj osoba będąca autorytetem, posiadająca wiedzę i doświadczenie, które są wyznacznikiem wartości i norm kształtujących młodą jednostkę. Rozwój technologii, kultura konsumpcyjna i szeroko pojęta globalizacja sprawiają jednak, że nie zawsze osoba doświadczona stanowi źródło wiedzy w procesie socjalizacji - wówczas mamy do czynienia z socjalizacją odwrotną. Celem artykułu jest próba odpowiedzi na pytanie czy proces socjalizacji odwrotnej, w którym młodsze pokolenie jest nadawcą wartości i reguł niezbędnych do funkcjonowania w społeczeństwie, wpływa na dewaluację autorytetu tradycjonalistycznego.

Słowa kluczowe: socjalizacja; socjalizacja odwrotna; autorytet; autorytet tradycjonalistyczny; dewaluacja.

Abstract

The process of socialization plays an important role in shaping the identity of each social individual. Socialization is a learning process in which a person learns the values, acquire knowledge and social skills in order to adapt to the norms and roles existing in a given cultural and social group. The sender of the rules essential for smooth functioning of the society, is usually a person who is an authority with knowledge and experience which are a measure of values and norms that shape a young person. However, the development of technology, consumer culture and globalization makes widely understood that not always the experienced person is a source of knowledge in the process of socialization - then we are dealing with reverse socialization. This article attempts to answer the question whether the reverse socialization process, in which the younger generation is the originator of values and rules necessary for the functioning of society affects the devaluation of the authority of the traditionalist.

Key words: socialization; reverse socialization; authority; traditional authority; devaluation.

Wprowadzenie

Socjalizacja sprawia, że człowiek staje się funkcjonalnym elementem całego społeczeństwa oraz poszczególnych grup społecznych. W procesie socjalizacji oddziaływania w skali mikro-, mezo- oraz makrosocjalizacji przygotowują jednostkę do pełnienia określonych ról społecznych i społeczno-kulturowych, a także wdrażają ją w kulturę społeczeństwa i subkulturę środowiska. Proces socjalizacji, czyli uczenia się i przystosowywania do określonych grup społecznych rozpoczyna się z chwilą narodzin człowieka i trwa całe jego życie. Nieustannie uczymy się jak stać się człon-

kiem świata społecznego. Człowiek w ciągu całego swojego życia poznaje i odkrywa nowe wartości i normy kulturowe, które odrzuca lub przystosowuje się do nich. Internalizacja kultury jest nieodłącznym procesem w socjalizacji. Główną rolę w trakcie stopniowego przyswajania przez jednostkę i przyjmowania za własne poglądów i wartości narzucanych z zewnątrz, we wczesnym okresie życia każdego człowieka, odgrywają grupy pierwotne (np.: rodzice, nauczyciele). To grupy pierwotne, z racji swojego „doświadczenia” w funkcjonowaniu w społeczeństwie, mogą przekazać jednostce wartości, którymi sami się kierują i uważają za słuszne. Starsze pokolenie jest wówczas „agendą socjalizacji”, reguły i wzory postępowania opierają się na tradycji, która jest wyznacznikiem kanonów kulturowych obowiązujących w danej grupie społecznej. Osoby przekazujące wartości w ramach socjalizacji pierwotnej są również zazwyczaj jedynym źródłem wiedzy i stają się swoistą „wyrocznią”, autorytetem.

W związku z tym, że socjalizacja nie kończy się w obszarze grup pierwotnych, trwa przez całe życie, może nastąpić sytuacja, w której starsze pokolenie, będące dla danej jednostki źródłem wiedzy, na pewnym etapie życia przestanie nim być. Postępujące we współczesnym świecie globalizacja i kultura konsumpcyjna sprawiają, że w ramach socjalizacji nadawcą w procesie transmisji reguł funkcjonowania w społeczeństwie może stać się młodsze pokolenie. Role zostają wówczas odwrócone. Starsze pokolenie staje się odbiorcą wartości i norm.

Czy zatem proces socjalizacji odwrotnej może wpływać na autorytet osób, które powszechnie są uważane jako posiadające wiedzę, nauczające, tłumaczące? Czy w związku z tym, że starsze pokolenie w niektórych sytuacjach wykazuje się swoją niewiedzą bądź ignorancją, odnośnie pojawiających się w otaczającej nas rzeczywistości społecznej „nowości”, może nastąpić dewaluacja tradycjonalistycznego autorytetu? Głównym celem niniejszego artykułu będzie próba odpowiedzi na powyższe pytania ze szczególnym uwzględnieniem czynników oddziałujących na autorytet tradycjonalistyczny i jego znaczenie w socjalizacji odwrotnej.

Pojęcie socjalizacji

Według *Słownika pedagogicznego* socjalizacja to „(...) ogół działań ze strony społeczeństwa, zwłaszcza rodziny, szkoły i środowiska społecznego, zmierzających do uczynienia z jednostki istoty społecznej, tj. umożliwienia jej zdobycia takich kwalifikacji, takich systemów wartości i Termin „socjalizacja” pojawił się w naukach społecznych pod koniec XIX wieku. Frank Goodnow Giddings w 1897 roku socjalizację określił jako „(...) rozwój społecznej natury lub charakteru – tj. społecznego stanu psychiki – u osób, które znajdują się we wzajemnych związkach”¹. Dla Emila Durkheima proces

1 S. Kowalik, *Szkic o koncepcjach socjalizacji* [w:] J. Brzeziński; L. Witkowski. *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Wydawnictwo Edytor, Toruń 1994, s. 277.

socjalizacji polega na wprowadzaniu nowych pokoleń jednostek w obszary życia społecznego. Zdaniem autora istota ludzka jest zdeterminowana przez społeczeństwo od chwili narodzin, a wszystko to, co dzieje się z nią w ciągu całego życia, zależy od jej poziomu asymilacji społeczno-kulturowej². Komplementarność jednostki i społeczeństwa jest niezaprzeczalna. To poszczególni ludzie tworzą społeczeństwo i bez nich w ogóle nie można byłoby mówić o jakiegokolwiek społeczeństwie. Człowiek jednak, zdaniem Durkheima, który zostałby całkowicie pozbawiony kontaktu z innymi ludźmi (od początku swojego życia), nie poznałby kultury intelektualnej i moralnej, nie byłby człowiekiem. To, co „uczłowiecza” daną jednostkę, to socjalizacja.

Zdaniem Jana Szczepańskiego socjalizacja to „(...) część całkowitego wpływu środowiska, która wprowadza jednostkę do udziału w życiu społecznym, uczy ją zachowania według przyjętych wzorów, uczy ją zrozumienia kultury, czyni ją zdolną do utrzymywania się i wykonywania określonych ról społecznych”³. Szczepański ujmując socjalizację jako proces „wrastania” w kulturę i przyjmowania przez jednostkę wzorów kulturowych wpływających na sposób jej zachowania. Każda jednostka rodząc się, naturalnie wchodzi w skład pewnej grupy społecznej, w której obowiązują określone normy i wartości kulturowo-społeczne. Zastana kultura staje się dla młodego człowieka kryterium wyznawanego światopoglądu, a „pełnoprawni” członkowie danej grupy czuwają nad przestrzeganiem określonych reguł w obrębie obowiązującej kultury. Wówczas zaczyna kształtować się osobowość dziecka, które potrafi przystosować się do życia w danej zbiorowości – młody człowiek nabywa określoną wiedzę i umiejętności, umożliwiające mu wykorzystanie kompetencji w kontaktach i interakcjach z innymi ludźmi.

Piotr Sztompka socjalizację charakteryzuje jako „(...) procesy, za pośrednictwem których jednostka staje się pełnowartościowym członkiem zbiorowości społecznych”⁴. Sztompka wyróżnia trzy poziomy, na których dokonuje się swoiste uspołecznienie. Na pierwszym poziomie, który jest najbardziej ogólny, jednostka nabywa te kompetencje i umiejętności, które są niezbędne, by aktywnie koegzystować wśród innych – autor nazywa ten poziom minimum kulturowym, które są wymagane od każdego człowieka. Niższy poziom socjalizacji charakteryzuje się wejściem do konkretnej kultury, zaznajomieniem się z ideami i wartościami w niej obowiązującymi oraz ich asymilacją. Na najniższym poziomie socjalizacji jednostka opanowuje konkretne role społeczne, w ramach których chce funkcjonować w społeczeństwie (role rodzinne, zawodowe, itp.), czyli nabywa konkretne umiejętności i kompetencje, by stać się „pełnoprawnym” członkiem danej grupy⁵. Osiągnięcie optymalnego poziomu uspołecznienia, czyli przygotowania do życia w społeczeństwie w każdym jego obszarze, jest efektem socjalizacji.

Antonina Kłoskowska również zauważa, że „(...) w procesie socjalizacji dokonuje się w obrębie danych grup społecznych przekazywanie i przyjmowanie ustalonych sposobów zachowania, norm, modeli oraz pewnego zasobu wiedzy

2 É. Durkheim, *Zasady metody socjologicznej*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1968, s. 30.

3 J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1970, s. 57.

4 P. Sztompka, *Socjologia: analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2012, s. 450–451.

5 Ibidem, s. 451.

odnoszącej się do otaczającej nas rzeczywistości”⁶. Socjalizacja, na co zwraca uwagę Klaus Tillman, zawsze również odnosi się do określonego obszaru rzeczywistości społecznej⁷.

Socjalizacja jest niekończącym się procesem, trwającym przez całe życie, w ramach którego uczenie się wszystkich kompetencji i umiejętności społecznych opiera się na trzech mechanizmach:

- wzmocnienia – zachowania pożądane zostają nagrodzone i kojarzą się tym samym z przyjemnością, zachowania niepożądane natomiast są karane i kojarzą się z przykrością;
- naśladowania – obserwując ludzi wokół nas zaczynamy zachowywać się podobnie;
- przekazu symbolicznego – jednostka podczas interakcji z innymi osobami nabywa wiedzę na temat wartości, sposobów zachowania się, itp.⁸

Proces socjalizacji jest wynikiem nie tylko wpływów, które są zamierzone, ale jest również rezultatem oddziaływań niezamierzonych. Oprócz tzw. „agend socjalizacji”, celem których jest między innymi wychowanie (między innymi rodziny, szkoły, Kościoła), na jednostkę wpływają także inne grupy oraz otaczająca rzeczywistość społeczna, z którymi człowiek ma kontakt w trakcie swojego życia. Nie bez znaczenia dla jednostki w kontekście socjalizacji są grupy rówieśnicze, organizacje, do których należy, miejsca w których przebywa, pracuje oraz kultura konsumpcyjna, w której uczestniczy⁹. Wszystkie treści, które człowiek przyswaja sobie w procesie socjalizacji, zawarte są w obszarze danej kultury. To wzory, normy, wartości czy symbole charakterystyczne dla określonej społeczności stają się wyznacznikiem treści przyswajanych przez jednostkę. Istotne w socjalizacji są także zajmowane przez człowieka w danym czasie pozycje społeczne, ponieważ to one wyznaczają potrzeby adaptowania konkretnych treści kulturowych.

Wyselekcjonowane elementy kultury ulegają internalizacji, czyli zostają przyswojone przez jednostkę i przekształcają się w indywidualne przekonania i poglądy. Sztompka wymienia trzy wizje internalizacji kultury¹⁰:

- w obszarze kierunku behawiorystycznego;
- w teorii psychoanalitycznej;
- w ramach teorii symbolicznego interakcjonizmu.

Z punktu widzenia moich rozważań istotny jest symboliczny interakcjonizm, ponieważ najbardziej podkreśla rolę czynników społecznych, dlatego też analizując proces socjalizacji będę poruszał się w obszarze tej teorii, zwracając tym samym uwagę na znaczenie kontaktów i interakcji z innymi ludźmi w procesie uspołecznienia. Twórcy symbolicznego interakcjonizmu – amerykańscy socjologowie Charles Horton Cooley i George Herbert Mead podkreślają bowiem, że człowiek w momencie urodzenia jest tylko organizmem biologicznym, a „(...) wszystko, co czyni człowieka człowiekiem, wywodzi się ze społeczeństwa (...) jest efektem zbiorowej, stadnej formy bytowania gatunku ludzkiego”¹¹. W ramach socjalizacji, zdaniem autorów, kształtuje się tzw. jaźń (*self*).

6 A. Kłoskowska, *Społeczne ramy kultury: monografia socjologiczna*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1972, s. 263.

7 K.J. Tillmann, *Teorie socjalizacji*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1996, s. 6.

8 B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2003, s. 138.

9 Ibidem, s. 137.

10 P. Sztompka, op.cit, s. 453–455.

11 Ibidem, s. 455–456.

Jedną jej sferą to jaźń autonomiczna, określana jako „ja” („I”), czyli spontaniczne, własne, indywidualne zdolności i umiejętności. Drugą to jaźń refleksyjna, określana zaimkiem zwrotnym „mnie” („me”), czyli tzw. „refleks”, odbicie społeczeństwa, w którym żyjemy. Są to wiedza, normy i wartości, które przyswoiliśmy od otaczającego nas społeczeństwa i uznajemy jako swoje. Ukształtowanie w wyniku długotrwałego procesu kontaktów i interakcji z innymi ludźmi sfery jaźni refleksyjnej, traktowane jest jako efekt socjalizacji¹².

Przyglądając się definicjom pojęcia „socjalizacja” w literaturze przedmiotu można zauważyć, że badacze zwracają uwagę na podobne elementy. Kluczowe jest nabywanie przez jednostkę wiedzy i umiejętności, które leżą u podstaw interakcji społecznych oraz kompetencji, by móc się nimi skutecznie posługiwać. Podkreślany przez autorów jest także fakt, iż kultura, w obszarze której funkcjonuje dana jednostka, jest wyznacznikiem norm i wartości, których człowiek uczy się w procesie uspołeczniania.

Socjalizacja odwrotna

Analizując proces socjalizacji, socjologowie wyróżniają różne jej odmiany. Oprócz socjalizacji pierwotnej i wtórnej¹³, wskazują także socjalizację polityczną, kontrsocjalizację¹⁴, socjalizację antycypującą oraz socjalizację odwrotną¹⁵.

Szczególnym dla moich rozważań rodzajem socjalizacji jest socjalizacja odwrotna. Ten typ uspołeczniania przebiega w odwrotnym kierunku niż socjalizacja, o której wspominałem wcześniej. Zasadniczo wpływ socjalizacyjny wywierają starsze jednostki w stosunku do młodszych – rodzice socjalizują dzieci, nauczyciele uczniów, itd. W ramach socjalizacji odwrotnej, jak sama nazwa wskazuje, proces ten odbywa się w odwrotnym kierunku – młodszy członek społeczeństwa uczy starsze jednostki. Zmiany społeczne i kulturowe, które dokonują się w procesie globalizacji, postępują bardzo szybko. Młode pokolenie w związku ze swoją naturalną chłonnością i otwartością na „nowość”, może znacznie szybciej posiąść nowe wartości, wdrożyć się do nowych obyczajów, stylów życia niż starsze pokolenie. Kolejnym czynnikiem wpływającym na zaawansowanie procesu socjalizacji odwrotnej jest obecność we współczesnej rzeczywistości społecznej środków masowego przekazu. Media, które przekazują nowe treści kulturowe, docierają do młodych ludzi często z pominięciem, a czasem wbrew rodzicom czy nauczycielom. Młodsze pokolenie ma wówczas możliwość, by paradoksalnie socjalizować starsze pokolenie (dziecko może na przykład bardziej otwarte na wpływy młodzieży w obszarach, w których młode osoby postrzegane są jako te, które

Socjalizacja odwrotna odnosi się zazwyczaj do sposobu, w jaki młodzi ludzie wpływają i zmieniają poglądy i zachowania starszych. Proces ten występuje najczęściej, gdy młode pokolenie nabywa nową wiedzę, umiejętności, zachowania, przyjmuje nowe poglądy, których starsze pokolenie w swoim procesie socjalizacji nie posiadało – starsze osoby są na przykład bardziej otwarte na wpływy młodzieży w obszarach, w których młode osoby postrzegane są jako te, które

12 P. Sztompka, op.cit., s. 456–457.

13 por. B. Szacka, op.cit., s. 152–155.

14 Kontrsocjalizacja to szczególna odmiana socjalizacji polegająca na wdrożeniu do ról dewiacyjnych.

15 P. Sztompka, op.cit., s. 458–460.

16 Ibidem, s. 460–461.

posiadają specjalistyczną wiedzę (np.: style odzieży, nowe samochody, itp.)¹⁷. Zgodnie z tą ideą młode pokolenie może stanowić tzw. „agendę socjalizacji” będącą źródłem nowej wiedzy i norm.

Warunki społeczne i kulturowe, które mogą prowadzić do odwrócenia socjalizacji, opisuje już w latach 70-tych XX wieku amerykańska antropolog Margaret Mead. Zdaniem autorki wraz z rozwojem nowej ery, gdy ludzie mają do czynienia z czymś nowym, nieznanym, znacznie zmieniającym obecne warunki funkcjonowania w życiu społecznym, rozwija się kultura prefiguratywna, czyli taka, w której młodsze pokolenie przekazuje wiedzę, normy i wartości pokoleniom starszym¹⁸. „(...) Jedynie opierając się na młodych, starsze pokolenie może uzyskać dostęp do nowej wiedzy doświadczalnej, bez której nie sposób układać żadnych sensownych planów (...)”¹⁹.

Co dzieje się wówczas z autorytetem opartym na tradycji i doświadczeniu? Czy proces socjalizacji odwrotnej wpływa na jego znaczenie? By móc odpowiedzieć na powyższe pytania, należałoby najpierw zastanowić się na czym polega autorytet tradycjonalistyczny i jak można rozumieć to pojęcie.

Autorytet tradycjonalistyczny w procesie socjalizacji odwrotnej

Pojęcie „autorytet” według *Słownika współczesnego języka polskiego* to zarówno „(...) człowiek budzący zaufanie, będący ekspertem w jakiejś dziedzinie albo wyrocznią w sprawach moralnych, cieszący się poważaniem i mający wpływ na zachowania i myślenie innych ludzi”, jak i „(...) instytucja, pismo itp., które mają wpływ na opinię społeczną, cieszą się popularnością i poważaniem, gdyż reprezentują wartości lub treści akceptowane i uznawane za własne przez jakąś grupę ludzi”²⁰. Autorytet to także „(...) moc wpływania na opinie i zachowanie innych ludzi, uznanie, poważanie u ludzi, powszechny szacunek (...)”²¹. *Nowy Słownik Pedagogiczny* termin „autorytet” (łac. *auctoritas* – powaga, znaczenie), definiuje jako „(...) wpływ osoby lub organizacji cieszącej się ogólnym uznaniem na określoną sferę życia społecznego”²².

Zgodnie z definicją zaproponowaną przez Talcotta Parsonsa „(...) autorytet jest instytucjonalnie uznanym prawem wpływania na działanie innych osób, bez względu na ich osobisty stosunek do tego wpływu. Wywiera go osoba sprawująca urząd lub zajmująca inny społecznie określony status, np. rodzice, lekarz, prorok”²³.

Autorytet we współczesnym świecie określany jest zazwyczaj jako relacja pomiędzy dwoma stronami, w ramach której jedna z nich przyjmuje rolę społeczną polegającą na wskazaniu tej drugiej kierunku postępowania. Mieczysław Łobocki wskazuje, że autorytet jest relacją trójczłonową

17 S. Papert, *The connected family: bridging the generation gap*, Longstreet Press, Atlanta, GA 1996, s. 27.

18 M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2000, s. 110.

19 Ibidem, s. 129–130.

20 B. Dunaj, *Słownik współczesnego języka polskiego*, Wydawnictwo Wilga, Warszawa 1996, s. 32.

21 Ibidem.

22 W. Okoń, op.cit., s. 37.

23 T. Parsons; A. Bentkowska, *Szkice z teorii socjologicznej* [w:] T. Parsons. *Teoria uwarstwienia społecznego w ujęciu analitycznym*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1972, s. 84.

między podmiotem, przedmiotem i dziedziną autorytetu. Podmiot jest ucieleśnieniem osoby, która jest nośnikiem autorytetu. Przedmiotem jest osoba lub grupa, dla której podmiot jest autorytetem. Dziedziną autorytetu jest natomiast charakterystyczny dla podmiotu autorytetu zakres kompetencji²⁴.

Socjologowie uważają, że autorytet jest ściśle związany z władzą²⁵. Max Weber zgodnie z tym założeniem autorytetem („panowaniem”) nazywa „(...) szansę posłuszeństwa pewnej grupy ludzi wobec określonych (lub wszystkich) rozkazów. A zatem nie każdą szansę sprawowania ‘władzy’ nad ludźmi czy wywierania na nich ‘wpływu’. Panowanie (‘autorytet’) w przyjętym tu sensie, może wynikać w konkretnym przypadku z najrozmaitszych motywów podporządkowania: poczynając od tępego przyzwyczajenia aż do czysto celoworacjonalnych względów”²⁶. Analizując definicję zaproponowaną przez Webera można zauważyć, że podstawowymi elementami, które określają relację panowania, są czynniki które decydują o podporządkowaniu się autorytetom. Zwolennicy danego autorytetu są zdaniem autora kluczowymi składnikami analizy pojęcia, ponieważ to dane jednostki ostatecznie decydują o tym, czy chcą uznawać przewagę nad nimi jednej konkretnej osoby, czy nie. M. Weber wyróżnia trzy źródła autorytetu:

- autorytet charyzmatyczny, w ramach którego pojawia się „(...) władza sprawowana nad ludźmi, której (ci zdominowani) poddają się z racji swej wiary we właściwości tej określonej osoby”²⁷;

- autorytet tradycjonalistyczny, czyli „(...) relacja w obrębie sprawowania władzy, która polega na odnoszeniu się z pietyzmem do tego, co zawsze trwało (rzeczywiście, rzekomo lub pozornie)”²⁸;

- autorytet racjonalno-prawny, czyli „(...) obowiązek wynikający z pełnionego urzędu, który razem z odpowiadającym mu prawem do wykonywania władzy (‘kompetencja’) został trwale określony przez racjonalnie ustanowione normy (ustawy, rozporządzenia, regulaminy) i to w ten sposób, że prawowitość władzy staje się legalnością reguły”²⁹.

W przypadku autorytetu charyzmatycznego możemy mówić o pewnych właściwościach osoby, które wywołują skłonność do podporządkowania. W przypadku autorytetu tradycjonalistycznego taki związek już nie występuje, ponieważ tutaj to tradycja określa relację wyższości i uległości. Trzeci rodzaj autorytetu także opiera się na obowiązku wynikającym ze sformalizowanych reguł.

Jak zatem proces socjalizacji odwrotnej wpływa na mechanizmy społeczne odpowiedzialne za powstawanie lub dewaluację autorytetu tradycjonalistycznego? Przyglądając się rodzajom autorytetów wyróżnionych przez Webera i czynnikom determinującym ukonstytuowanie się ich, kwestie wpływu socjalizacji odwrotnej chciałbym odnieść przede wszystkim, zgodnie z celem moich rozważań, do au-

24 M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Implus, Kraków 2002, s. 107.

25 Z. Chlewiński; S. Majdański, *Autorytet* [w:] F. Gryglewicz; R. Łukaszyk; Z. Sułowski. *Encyklopedia Katolicka, t. 1*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1989, s. 1161.

26 M. Weber; D. Lachowska, *Gospodarka i społeczeństwo: zarys socjologii rozumiejącej*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2002, s. 158.

27 M. Weber; M. Holona; A. Kopański, *Racjonalność, władza, odczarowanie*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2004, s. 92.

28 Ibidem.

29 Ibidem, s. 95.

torytetu tradycjonalistycznego.

W społeczeństwie, które ulega szybkim przemianom, starsze pokolenie ma ograniczone zdolności adaptacyjne, co związane jest z wiedzą i doświadczeniem z przeszłości. Młode osoby w kulturze prefiguratywnej koncentrują się przede wszystkim na teraźniejszości i przyszłości, są mniej związane z przeszłością, a tym samym z tradycyjnymi i wartościami. W związku z tym, młodzi ludzie mają często różne od starszych pokoleń punkty widzenia, ze względu na ich odmienne układy odniesienia. Społeczeństwo kultury prefiguratywnej może pójść własną drogą, wyznając wartości nabyte, zamiast kierować się światopoglądem starszych osób. Może to spowodować znaczne odwrócenie hierarchii w procesie nabywania wiedzy – młode osoby mogą mieć większe kompetencje od osób starszych i mogą stać się źródłem wiedzy i umiejętności w procesie socjalizacji.

Odwrócenie mechanizmów socjalizacyjnych sprawia, że tradycja zanika, co z kolei prowadzi do tego, że kreowanie kolejnych autorytetów staje się niemożliwe. Obecnie osoby młodsze uczą starszych, młodsze pokolenie, które lepiej radzi sobie z ciągłymi zmianami, dyktuje starszemu pokoleniu określony system norm, wartości czy wzorów kulturowych³⁰. M. Mead zauważa, że „(...) nie ma dziś nigdzie na świecie takiego pokolenia starszych, które wie to, co wiedzą ich dzieci, bez względu na to, jak odizolowane i proste może być to społeczeństwo, w którym żyją. W przeszłości zawsze można było znaleźć ludzi, którzy wiedzieli więcej niż jakiegokolwiek dziecko, gdyż zebrali oni już doświadczenia wyniesione z wzrastania w pewnym systemie kultury. Dziś takich dorosłych nie ma”³¹.

Jak zauważa Maciej Kokociński, spadek tradycyjnego autorytetu jest skutkiem braku możliwości wyjaśnienia przez starsze pokolenie (rodziców, nauczycieli) reguł funkcjonowania świata³². Naukowcy zajmujący się obszarem kultury prefiguratywnej zauważają, że młode osoby czują się bardziej komfortowo, są bardziej kompetentne i wykształcone niż starsze pokolenie w zakresie wszelkich innowacji informatycznych³³, mogą zatem wnieść nową kulturę technologiczną do tradycyjnego krajobrazu rodzinnego. Seymour Papert zauważa także, że ta zależność nie występuje we wszystkich środowiskach rodzinnych, ponieważ niektórzy rodzice mogą czuć się obco i być niezadowoleni, że młode osoby uczą ich czegoś, czego pomimo swojego wieku nie nauczyli się wcześniej³⁴. Korelacje, o których mowa, dotyczą przede wszystkim nabywania umiejętności i kompetencji w zakresie technologii informatycznych – w tym obszarze bowiem zostały przeprowadzone badania i takie można było wyciągnąć z nich wnioski. Myślę jednak, że wiedza z zakresu szeroko pojętej masowej cyfryzacji rzeczywistości społecznej implikuje również nowe normy, wartości i reguły postępowania, które są dostępne i można je zaobserwować w wirtualnym świecie. Tradycyjny światopogląd starszego pokolenia, w związku z pojawieniem się mass mediów, może być dla młodego pokolenia mało atrakcyjny lub „ubogi”, w przeciwieństwie do proponowanego przez świat kon-

30 M. Mead, op.cit., s. 110.

31 Ibidem, s. 110.

32 M. Kokociński, *Rola grupy rówieśniczej w procesie socjalizacji młodzieży*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Komunikacji i Zarządzania w Poznaniu, Poznań 2011, s. 87.

33 D. Tapscott, *Growing up digital: the rise of the net generation*, McGraw-Hill, New York 1998, s. 12.

34 S. Papert, op.cit., s. 29.

sumpcji. Innowacje w wielu obszarach życia społecznego, dostępne dla młodych ludzi poprzez szeroko pojętą technologię, mogą stać się wyznacznikiem tworzenia się ich tożsamości i światopoglądu. Wiedza i umiejętności starszych ludzi mogą okazać się niewystarczające do efektywnego funkcjonowania we współczesnym społeczeństwie.

Globalizacja i konsumpcjonizm, a co za tym idzie socjalizacja odwrotna sprawiają, że „(...) w wielu regionach życia społecznego późnej nowoczesności, w tym w sferze tożsamości, zabrakło niepodważalnych autorytetów. Znacznie więcej niż w kulturach przednowoczesnych jest za to źródeł pretendujących do rangi autorytetu”³⁵. Skoro młodsze pokolenie staje się tzw. „agendą socjalizacji”, nośnikiem wiedzy i umiejętności, często przewyższających osoby starsze, autorytet ojca, matki czy nauczyciela ulega niejednokrotnie dewaluacji. Na podium wznosi się na przykład autorytet grupy czy kręgu rówieśniczego³⁶. Załamany zostaje autorytet tradycjonalistyczny, wartości przekazywane przez osoby starsze nie są wyznacznikiem zachowania i kształtowania tożsamości młodych ludzi.

Podsumowanie

W ramach procesu socjalizacji to starszy uczy młodszego, rodzic socjalizuje dziecko, dziecko uczy się od rodziców, starsze pokolenie ma wpływ na kształtowanie młodszych jednostek społecznych. Role te jednak mogą się odwrócić i wówczas starszy może ulec presji socjalizującej ze strony młodego pokolenia. We współczesnym świecie, w którym obecna jest kultura konsumpcyjna, a procesy globalizacyjne wdzierają się do każdego obszaru życia społecznego, można zauważyć, że socjalizacja odwrotna staje się coraz częściej naturalnym procesem obecnym w funkcjonowaniu jednostek. Starsze pokolenie, niejednokrotnie z powodu braku wiedzy czy kompetencji, nie potrafi sprawnie poruszać się we współczesnym świecie. W ramach socjalizacji odwrotnej czerpie pewne reguły postępowania od młodszego pokolenia i przystosowuje się do nich. W związku z tym, że młodsze pokolenie staje się wówczas źródłem wiedzy, tradycja i doświadczenie mogą przestać mieć znaczącą rolę w życiu młodego człowieka. Skoro tradycja i doświadczenie nie zaspokajają w oczach młodego człowieka potrzeb współczesnego świata, nie potrafią wytłumaczyć wszystkich obowiązujących w społeczeństwie norm, czasami są sprzeczne z postępem i techniką, nieadekwatne do rzeczywistości społecznej, autorytet tradycjonalistyczny przestaje być wzorem i punktem wyjścia do tworzenia się światopoglądu młodego człowieka. Autorytet oparty na tradycji zaczyna się dewaluować. Doświadczenie i „mądrość życiowa” przestają mieć znaczenie, ulegają deprecjacji, zanikają. Na główny front wyłaniają się elastyczność, otwartość na innowacje i ciągła pogoń za zmianą. Tradycyjne wartości zaczynają być traktowane jak frazesy, a osoby kierujące się tradycjonalizmem, reprezentujące grupę „bardziej doświadczoną życiowo” przestają być autorytetem. Autorytetem staje się „nowość”.

Konkludując można stwierdzić, że proces socjalizacji odwrotnej ma znaczący wpływ na pojęcie autorytetu tradycjonalistycznego. Młodsze pokolenie, które staje się nadawcą wartości i norm, przyczynia się do dewaluacji au-

torytetu opartego na tradycji. Innowacja wygrywa z konserwatyzmem, zatem autorytet, który jest na nim oparty, zaczyna tracić na wartości.

Bibliografia

- Chlewiński, Z.; Majdański, S., *Autorytet* [w:] F. Gryglewicz; R. Łukaszyk; Z. Sułowski. *Encyklopedia Katolicka, t. 1*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1989.
- Dunaj, B., *Słownik współczesnego języka polskiego*, Wydawnictwo Wilga, Warszawa 1996.
- Durkheim, É., *Zasady metody socjologicznej*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1968.
- Giddens, A.; Szulżycka, A., *Nowoczesność i tożsamość: „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2001.
- Kłoskowska, A., *Społeczne ramy kultury: monografia socjologiczna*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1972.
- Kokociński, M., *Rola grupy rówieśniczej w procesie socjalizacji młodzieży*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Komunikacji i Zarządzania w Poznaniu, Poznań 2011.
- Kowalik, S., *Szkic o koncepcjach socjalizacji* [w:] J. Brzeziński; L. Witkowski. *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Wydawnictwo Edytor, Toruń 1994.
- Łobocki, M., *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Implus, Kraków 2002.
- Mead, M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2000.
- Okoń, W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1998.
- Papert, S., *The connected family: bridging the generation gap*, Longstreet Press, Atlanta, GA 1996.
- Parsons, T.; Bentkowska, A., *Szkie z teorii socjologicznej* [w:] T. Parsons. *Teoria uwarstwienia społecznego w ujęciu analitycznym*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1972.
- Przeclawski, K., *Miasto i wychowanie*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1968.
- Szacka, B., *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2003.
- Szczepański, J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1970.
- Sztompka, P., *Socjologia: analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2012.
- Tapscott, D., *Growing up digital: the rise of the net generation*, McGraw-Hill, New York 1998.
- Tillmann, K. J., *Teorie socjalizacji*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1996.
- Weber, M.; Holona, M.; Kopacki, A., *Racjonalność, władza, odczarowanie*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2004.
- Weber, M.; Lachowska, D., *Gospodarka i społeczeństwo: zarys socjologii rozumiejącej*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2002.

35 A. Giddens; A. Szulżycka, *Nowoczesność i tożsamość: „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2001, s. 265.

36 K. Przeclawski, *Miasto i wychowanie*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1968, s. 41.

PERSPEKTYWY

EDUKACYJNO-SPOŁECZNE

II. Komunikaty z badań

Katarzyna Paszyn
Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu
Jakub Pyrzanowski
Miejski Ośrodek Kultury w Zgierzu

Komunikat z badań

Badanie potrzeb kulturalnych zgierskiej młodzieży w wieku 13-19 lat CZAS – OBOWIĄZEK- PRZYJEMNOŚĆ, czyli blaski i cienie życia codziennego Młodych Ludzi w Zgierzu i jego okolicach

Abstrakt

Celem niniejszego sprawozdania z badań było prześledzenie kierunku, w jakim rozwijają się potrzeby kulturalne młodych mieszkańców Zgierza. Badanie zainicjowane przez młodych mieszkańców Zgierza miało pokazać, w jaki sposób młodzi ludzie gospodarują swoim czasem, jakie mają pasje i zainteresowania oraz w jaki sposób je realizują. Autorzy badania zainteresowali się również, w jaki sposób i na ile skutecznie dystrybuowane są informacje o wydarzeniach kulturalnych odbywających się w mieście. Przebadana została także rozpoznawalność lokalnych instytucji kultury oraz organizacji pozarządowych. Przeanalizowano na ile obecna oferta kulturalna jest adekwatna do potrzeb młodego człowieka i na ile jest w stanie konkurować z „nowymi mediami”, które są coraz powszechniejszym sposobem uczestniczenia w życiu społecznym.

Słowa kluczowe: badanie czasu wolnego, potrzeby kulturalne, rozwijanie zainteresowań.

Abstract

The purpose of this research report was to investigate the direction in which cultural needs of young people in Zgierz are developing. The study, initiated by the youth of Zgierz, was supposed to show how young people manage their time, what passions and interests they have, and how they fulfill them. The authors of the study were also interested in the manner and effectiveness of the distribution of information about cultural events taking place in the city. We tested the recognition of local cultural institutions and NGOs. We also analyzed how the current cultural offer is adequate to the needs of young people and how it is able to compete with the "new media" which are becoming an increasingly common way to participate in social life.

Keywords: leisure studies, cultural needs, develop interests.

Potrzeby ludzkie są zazwyczaj definiowane, jako przejaw zależności człowieka od otoczenia. Zaspokojenie potrzeb obiektywnych pociągają za sobą kształtowanie się potrzeb subiektywnych, które są wyrazem zależności człowieka od wytworów kultury materialnej, ale także wytworów kultury duchowej, kształtowanej w procesie socjalizacji.¹ Czynniki, jakie się na nie składają to m.in. otoczenie, poziom życia, kontakty z ludźmi z różnych środowisk, miejsce zamieszkania, poglądy. Potrzeby kulturalne (wyższego rzędu), Abraham Harold Maslow amerykański psycholog, autor teorii hierarchii

potrzeb, scharakteryzował w następujący sposób: pojawiają się z reguły w późniejszej fazie rozwoju, zaś ich zaspokojenie stanowi ważny element w procesie rozwojowym człowieka i prowadzi do pożądaných, subiektywnych skutków, takich jak głębsze szczęście, pogoda ducha itp.² Istnieją dwa potencjalne kanały odbioru potrzeb kulturalnych: kontakt fizyczny z nośnikami treści (np. książki lub rozmaite artefakty) oraz korzystanie z oferty placówek, instytucji i obiektów kulturalnych, takich jak kina, teatry, opery, filharmonie, wystawy, muzea.

Według Ronalda Ingleharta społeczeństwa zachodnie nieuchronnie ewoluują od systemu wartości materialnych do postmaterialnych. Związane jest to z zaspokojeniem poczucia bezpieczeństwa i stabilizacji przy jednoczesnym coraz silniejszym dążeniu do samorealizacji oraz rozwijaniem własnych zainteresowań.³ Według Ingleharta, gdy dojrzałe pokolenie wychowane w dobrobycie to zmienia się hierarchia wartości tegoż społeczeństwa – w momencie zaspokojenia potrzeb materialnych uwaga jednostek kieruje się w stronę zaspokajania potrzeb wyższego rzędu, takich jak poczucie przynależności, szacunek, satysfakcja intelektualna. Doświadczenie długotrwałego dobrobytu przekłada się na spadek znaczenia wartości materialistycznych, a wzrost znaczenia wartości postmaterialistycznych.⁴

Badania związane z kulturą, są z natury swojej zadaniem wielowymiarowym i zróżnicowanym tak jak różnorodny jest sam badany temat. Zjawiska związane z potrzebami kulturalnymi nierozdzielnie wiążą się ze zmianami jakie zachodzą w obrębie struktury społeczeństw. Zmianą, która wydaje się być najbardziej widoczna w przywołanym kontekście, wydaje się być globalizacja oraz związane z nią rozpowszechnienie mediów i osadzenie ich w niemal wszystkich kontekstach życia społecznego.

Z jednej więc strony, obserwujemy ujednoczenie treści, z drugiej zaś, jeszcze nigdy nie był możliwy tak swobodny dostęp do informacji, masowość kultury czy powstawanie wzorców kulturowych o charakterze ogólnosięciowym.

Niewątpliwym wpływem na wzorce uczestnictwa w kulturze ma środowisko w jakim wychowuje się odbiorca. Można powiedzieć, że istotny, jest wpływ kulturalnych doświadczeń z dzieciństwa na całą aktywność kulturalną człowieka. Wielkie znaczenie ma aktywność kulturalna rodziców, ich wykształcenie, potrzeby, aspiracje, oraz innych, bliskich jednostek środowisk i grup społecznych.

Kolejną charakterystyczną cechą naszych czasów jest wi-

2 Ibidem.

3 Za: P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2012, s. 217.

4 Ibidem

1 A.H. Maslow, *Motywacja i osobowość*, Warszawa 1990, Instytut Wydawniczy PAX, s. 62-76.

zualizacja kultury. W epoce ponowoczesnej nieuchronna jest wszechobecność technologii. Jednostka może funkcjonować równocześnie w przestrzeni fizycznej oraz w środowisku przekazywanym i kształtowanym przez media. Wszystko to, niesie konsekwencje w sferze dystrybucji kultury, prowadząc do upowszechnienia uczestnictwa w kulturze. Możliwe stało się uczestnictwo w kulturze bez fizycznego obcowania z artefaktem, zwiększając tym samym grono odbiorców i uczestników kultury. Wirtualizacja kultury przejawia się między innymi w przeniesieniu zaspokajania potrzeb ze sfery instytucji publicznej do sfery prywatnej, domowej. Dostęp do mediów pozwala z jednej strony dystansować się do otaczającej rzeczywistości „kultury lokalnej” z drugiej zaś, przyczynia się do ograniczania kontaktu z instytucjami kultury.

Kierunek rozwoju potrzeb kulturalnych obywateli Polski, jak pokazują badania prowadzone przez Centrum Badań Opinii Społecznej na przestrzeni kilkudziesięciu lat jest raczej ustabilizowany⁵. Wartości zwane „postmaterialnymi”, związanymi z rozwojem własnych zainteresowań oraz działalnością, nie mającą bezpośredniego przełożenia na pozycję materialną, są nieznanne dla większości obywateli. Poznawanie przez kontakt ze sztuką w jej różnych formach są realizowane przez mniej niż co dziesiątego badanego.

Zmiana hierarchii potrzeb życiowych zmienia się wraz z wiekiem badanych. Potrzeby o charakterze niematerialnym dominują głównie w grupach wiekowych 18-24 lata oraz 55-64 lata. Zdecydowane różnice w odpowiedziach pojawiają się w zależności od poziomu wykształcenia- im jest wyższe, tym większe przywiązywanie wagi do wartości estetycznych.

W przywołanym kontekście, interesujące wydaje się badanie potrzeb kulturalnych młodzieży w wieku 13-19 lat, będącej z jednej strony pod znaczącym wpływem mediów, z drugiej zaś pozostających w silnej relacji ze środowiskiem rodzinnym.

Cel badania

Badania, których strategię prezentujemy w niniejszym komunikacie są efektem

przedsięwzięcia badawczo- analitycznego przeprowadzonego na potrzeby Miejskiego Ośrodka Kultury w Zgierzu i zrealizowanego przez zespół badaczy- wolontariuszy

Głównym celem badania było zidentyfikowanie potrzeb kulturalnych młodych mieszkańców Zgierza oraz zbadanie stopnia dopasowania oczekiwań do dostępnych propozycji.

Istotną kwestią jest to, że w naszej opinii nie istnieją rzetelne i wiarygodne

badania o podobnej tematyce w dotyczące miasta Zgierza.

Badanie przyjęło charakter ilościowej diagnozy - zostało przeprowadzone metodą sondażu diagnostycznego. W wyniku naszych badań zgromadzone zostały dane ilościowe. Pozwoliło to na głębszą analizę obranej przez nas tematyki, odkrycie ukrytych i pominiętych aspektów oraz problemów, dostarczyło podstaw do rozciągnięcia wyników badań na szerszą zbiorowość.

Wybrano technikę ankietyzacji, do której opracowano kwestionariusz zawierający pytania zamknięte, otwarte

⁵ Uczestnictwo Ludności w Kulturze w 2009 http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/kts_uczestnictwo_ludnosci_w_kulturze_w_2009.pdf

i półotwarte, grupowane w kategorii analityczne, odpowiadające wyodrębnionym zmiennym.

Pytania ankietowe miały na celu między innymi:

- ocenę stanu promocji kultury instytucji kulturalnych Zgierza,

- zdiagnozowanie znajomości oferty kulturalnej,

- identyfikacja najbardziej atrakcyjnych propozycji.

Pytania zostały stematyzowane w 6 kategoriach:

Zarządzanie czasem wolnym- 6 pytań (4 pytania zamknięte, 2 pytania otwarte)

Realizowane pasje i zainteresowania- (1 pytanie otwarte)

Media, a wiedza o Zgierzu- 4pytania (3 pytania otwarte, 1 pytanie zamknięte)

Potrzeba- pomysł- Propozycje- 1 pytanie otwarte

Potrzeba- pomysł-Znika Internet- 1 pytanie otwarte.

Marzenia – pomysł – Dorosłe życie – 1 pytanie otwarte

Dokonano celowego doboru grupy badanej, kierując badanie do uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych w Zgierzu.

Dane z badań opracowano metodami statystycznymi, kierując uwagę na odsetek odpowiedzi badanych w poszczególnych kategoriach.

Badania ankietowe przeprowadzono w okresie od kwietnia do czerwca 2013 roku.

Ogólnie przebadanych zostało 1369 respondentów, z czego analizom poddanych zostały 1170 ankiety. Taka liczba ankietowanych może gwarantować obiektywność badania oraz istotność uzyskanych danych.

W badaniu wzięło udział 638 kobiet oraz 532 mężczyzn. Większość badanych to uczniowie szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych w przedziale wiekowym 16-19 lat (937 osób), pozostałe zaś to osoby pomiędzy 13 a 15 rokiem życia. Badani to w większości mieszkańcy centrum i przedmieść Zgierza.

GŁÓWNY PROBLEM BADAWCZY I PROBLEMY SZCZEGÓŁOWE.

Badania stanowią diagnozę społeczną dla określonej społeczności lokalnej

koncentrując się wokół problemu szeroko pojętego czasu wolnego, aktywizowania społeczeństwa, uczestnictwa w kulturze. Badacze interesowały formy spędzania czasu wolnego, aktywność kulturalna młodych mieszkańców Zgierza oraz odpowiedź na pytanie, na ile zależy ona od lokalnej specyfiki, działalności instytucji, ekspansji mediów, a na ile wynika z przesłanek obiektywnych (brak pieniędzy, czasu, itp.).

Główne pytanie badawcze można sformułować następująco:

„W jaki sposób spędzają czas wolny mieszkańcy Zgierza w wieku 13-19 lat?”

W związku z postawieniem problemu głównego, możemy wskazać na kilka problemów

szczegółowych zgodnie z wyznaczonymi obszarami problemowymi:

Preferencje i potrzeby kulturowe:

Jakie przedsięwzięcia kulturalne, dziedziny aktywności kulturalnej są najbardziej

preferowane przez młodych mieszkańców Zgierza?
Jaki stosunek żywią respondenci do współczesnej kultury?

Jakie są zainteresowania Zgierzan, czy są one w jakiś sposób rozwijane?

Uczestnictwo kulturowe:

Jak oceniany jest poziom własnego uczestnictwa w kulturze (subiektywny wymiar partycypacji kulturowej)?

Czy istnieją jakieś przeszkody w korzystaniu z oferty kulturalnej miasta? Jeśli tak, z czego one wynikają?

Czas wolny:

W jaki sposób młodzi mieszkańcy Zgierza spędzają czas wolny(preferowane formy spędzania czasu wolnego)?

Jakim wymiarem czasu wolnego dysponują młodzi Zgierzanie?

4. METODY BADAWCZE

Projekt badawczy „Badanie potrzeb kulturalnych zgierskiej młodzieży w wieku 13-19 lat”

stanowi szersze przedsięwzięcie badawcze. Jego realizacja podporządkowana została ściśle określonym regułom metodologicznym.

Aby zrealizować projekt i udzielić odpowiedzi na postawione pytania badawcze,

zdecydowaliśmy się na zastosowanie podejścia opartego na Badaniu Kwestionariuszowym

Uzasadnienie wyboru takiej metody wynika ze specyfiki projektu i podjętej problematyki badawczej, pozwala na możliwie szeroką analizę.

Badania kwestionariuszowe są metodą badań ilościowych, stosowane są w sytuacji,

kiedy konieczne jest zebranie danych w celu opisu dużej populacji. Polegają na danych, zbieranych od respondentów za pomocą formularzy - kwestionariuszy ankiet. Określona

liczba respondentów, dobrana według reguł statystyki, odpowiada na zawarte w

kwestionariuszach pytania. Badania ilościowe stosuje się wtedy, gdy na podstawie wyników uzyskanych na danej próbie chcemy wnioskować o pewnej populacji, większej niż badana próba.

Wnioskowanie na podstawie wyników badań ilościowych podlega zasadom statystyki

matematycznej, pozwala więc zazwyczaj nie tylko uzyskać pewne oszacowania liczbowe dla populacji generalnej, ale również określić błąd statystyczny, jakim obciążone są te oszacowania.

Badania oparte na kwestionariuszu ankiety są skierowane do określonej grupy respondentów, wybranej na podstawie założeń doboru próby badawczej.

Kategoria 1

Zarządzanie czasem wolnym

Kategoria ta, skupiała zmienne pomagające odpowiedzieć na pytania o realny wymiar czasu wolnego badanych, pozwalający na zaspokajanie potrzeb kulturalnych młodzieży. Pytania o zarządzanie czasem wolnym, poprzedzono pyta-

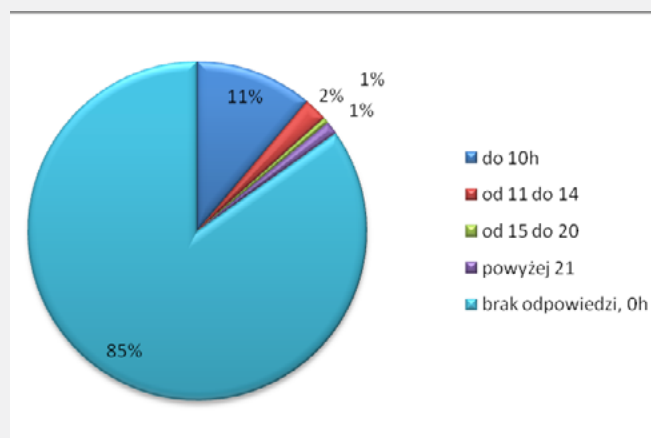
niami o tygodniową liczbę godzin, które uczniowie spędzają w szkole, uczą się w domu, pracują dorywczo, przeznaczają na dodatkowe obowiązki związane z nauką. 40 % badanych przeznacza na naukę w szkole oraz w domu 36-45 godzin tygodniowo.

Prawie 40% badanych przeznacza do 10 godzin tygodniowo na zajęcia dodatkowe, traktowane przez nich, jako obowiązek, będący konsekwencją nauki w szkole. Tylko niewiele ponad 15% badanych pracuje dorywczo w dni powszednie w wymiarze nieprzekraczającym 10 godzin tygodniowo. Około 15% badanych przeznacza na „obowiązki różnego typu” do 65 godzin tygodniowo. W wymiarze około 55 godzin tygodniowo zajęcia obowiązkowe realizuje 25% uczniów.

Reasumując, można założyć, że łącznie ponad 40% uczniów realizuje różnego rodzaju obowiązki w czasie dłuższym niż tygodniowy wymiar czasu pracy zatrudnionych na podstawie umowy o pracę.

Do kategorii obowiązków, należy też dodać godziny poświęcone na korzystanie z tzw. „nowych mediów”. Jako najbardziej absorbujące zostały wskazane portale internetowe - ankietowani przeznaczają na korzystanie z nich około 3 godziny 45 minut dziennie. W dalszej kolejności są to: gry (1 godzina 41 minut dziennie), blogi (0,84 godziny dziennie) oraz inne możliwości korzystania z sieci (np. komunikatory internetowe) - 2 godziny 80 minut dziennie. Łącznie daje to średnią na jednego badanego 8 godzin 30 minut dziennie.

Zupełnie inaczej rozkłada się struktura czasu wolnego w czasie soboty i niedzieli. Zdecydowana większość badanych (85%) zadeklarowała, że w ogóle nie poświęca czasu na obowiązki szkolne. Największą grupę spośród osób, które deklarują wypełnianie obowiązku szkolnego w czasie weekendu stanowią osoby poświęcające do 10 godzin w okresie sobotnio-niedzielnym.



Wykres nr 1. Struktura czasu poświęconego na obowiązki szkolne w czasie weekendu.

Spośród respondentów 21% deklaruje, że wykonuje weekendy zarobkową pracę dorywczą w wymiarze od 10 do 21 godzin dziennie i więcej.

W czasie dni wolnych od zajęć szkolnych nie maleje zainteresowanie Internetem i nowymi mediami - utrzymuje się ono w stosunku do reszty tygodnia na porównywalnym poziomie 8 godzin i 37 minut. Struktura zainteresowania pozostaje w zasadzie bez zmian: największą popularnością cieszą się portale internetowe (3 godziny 38 minut), gry (1 godzina 63 minuty) blogi (97 minut) oraz pozostałe formy aktywno-

ści (2 godziny 64 minuty).

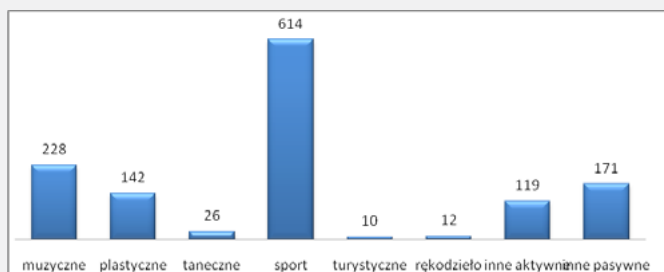
Podsumowując można stwierdzić, że blisko 70% uczniów zgierskich szkół dysponuje czasem wolnym w czasie weekendu. W ogólnym bilansie tygodniowym, wydaje się to być najbardziej dogodny moment na zorganizowanie celowych zajęć kulturalnych.

Kategoria 2

Realizowane pasje i zainteresowania

Jednym z podstawowych celów badania była diagnoza stanu zaspokojenia potrzeb kulturalnych uczniów szkół zgierskich. Do osiągnięcia ww. celu niezbędne było pytanie o realizowane pasje i zainteresowania. Uczniów zapytano o to jak, gdzie, w jakim wymiarze czasu, przy jakim nakładzie finansowym realizują swoje potrzeby.

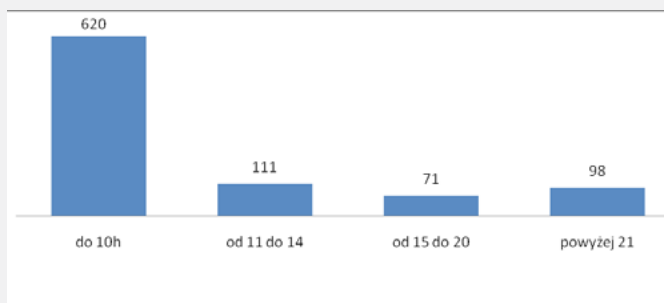
Najczęściej wskazywaną aktywnością była różnego rodzaju aktywność fizyczna oraz zajęcia związane z działalnością artystyczną.



Wykres nr 2. Liczba osób realizujących swoje pasje spośród ogólnej liczby przebadanych respondentów.

Jako miejsce podejmowania ww. aktywności najczęściej wskazywano dom rodzinny (484 badanych), klub – rozmiary, jako klub sportowy, ośrodek kultury etc. (465 badanych) oraz podwórko (214 badanych).

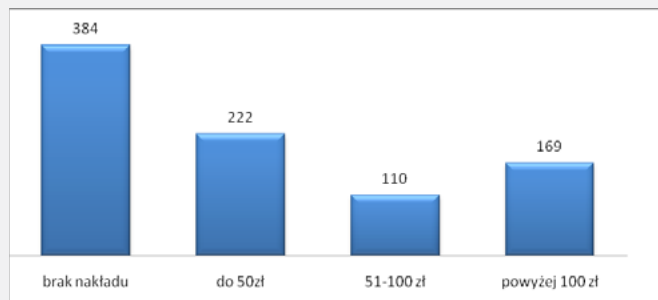
Najwięcej ankietowanych zadeklarowało, że na swoje pasje poświęca do 10 godzin tygodniowo. Tylko 98 ankietowanych zadeklarowało, że przeznaczają powyżej 21 godzin na swoje zainteresowania. Może się to bezpośrednio wiązać z analizowaną wcześniej strukturą czasu poświęcanego na różnego rodzaju obowiązki oraz przeznaczony na korzystanie z „nowych mediów”.



Wykres nr 3. Struktura czasu wolnego, poświęconego na działalność związaną z określonymi zainteresowaniami wyrażona w liczbach bezwzględnych.

Największą popularnością cieszą się te aktywności, które nie wymagają poniesienia nakładów finansowych. Jeśli już trzeba takowe ponieść- dobrze jest, jeśli nie przekraczają one 50 złotych. Wiąże się to zapewne z młodym wiekiem badanych, którzy to w większości nie podejmują prac zarobkowych, a co za tym idzie nie mogą przeznaczać większych

kwot na realizację swoich pasji.



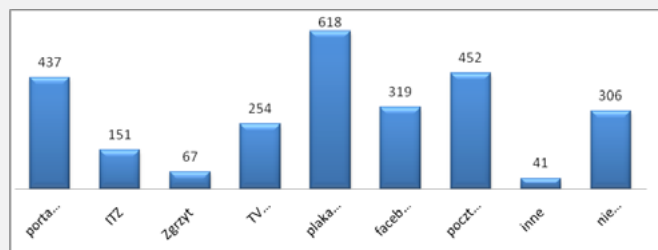
Wykres nr 4. Nakłady finansowe poniesione na realizowanie pasji wyrażone w liczbach bezwzględnych

Kategoria 3

Media, a wiedza o Zgierzu

W badaniach zainteresowano się źródłem informacji a także skontrolowano wiedzę zgierskich uczniów o instytucjach, przedsięwzięciach i wydarzeniach mających miejsce w Zgierzu. Wszystko to, miało na celu zbadanie czy zachodzi zależność pomiędzy wyborami czynionymi przez młodzież a stopniem ich poinformowania o ofercie kulturalnej.

Najbardziej popularnym nośnikiem informacji okazują się być plakaty miejskie, które wskazała prawie połowa badanych i są najbardziej skutecznym kanałem informacji. Na kolejnych miejscach znalazły się portale internetowe oraz tzw. poczta pantoflowa. Ważną rolę, odgrywa także lokalna telewizja, która to jest źródłem informacji dla 1/6 respondentów. Najbardziej niepokojącym sygnałem jest fakt, iż 25 % badanych w ogóle nie poszukuje informacji na temat wydarzeń kulturalno- sportowych.



Wykres nr 5. Źródła wiedzy o miejskich wydarzeniach kulturalnych wyrażona w liczbach bezwzględnych.

Ponad połowa ankietowanych nie potrafiła rozszerzyć skrótów nazw instytucji zajmujących się kulturą w Zgierzu. Respondentów zapytano o takie jednostki jak:

- Miejski Ośrodek Kultury (939 prawidłowych wskazań)
- Centrum Kultury Dziecka (795 prawidłowych wskazań)
- Młodzieżowy Dom Kultury (507 prawidłowych wskazań)
- Spółdzielczy Dom Kultury „SEM”(264 prawidłowych wskazań)

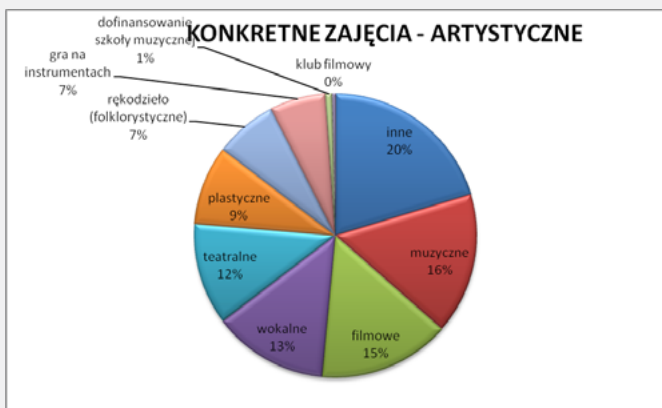
Tylko 1/3 badanych była w stanie rozpoznać różnego rodzaju organizacje zajmujące się upowszechnianiem kultury. Trudność sprawiło przyporządkowanie konkretnych nazw do obszaru zainteresowań oraz umiejscowienie siedziby na planie miasta. Prawie połowa badanych nie znała żadnej lokalnej grupy artystycznej.

Kategoria 4

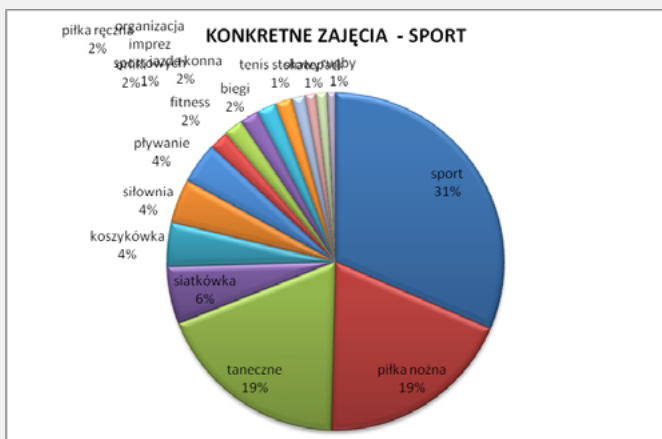
Potrzeba – pomysł

W tej części badania respondentów zapytano o **konkretne propozycje zajęć**, w których chętnie uczestniczyliby, pomimo licznych obowiązków szkolnych. Sklasyfikowano je w czterech kategoriach: artystyczne, dziennikarskie, sport oraz inne.

Spośród ogólnej kategorii zajęć artystycznych najwięcej osób wykazało zainteresowanie bliżej nieodokreśloną kategorią zajęć Inne (20%), oraz praktycznymi zajęciami muzycznymi i filmowymi. Działalnością dyskusyjnego klubu filmowego nie wykazał zainteresowania żaden z ankietowanych, co może być zastanawiające w czasach prymatu kultury wizualnej.



Wykres nr 6. Zainteresowanie zajęciami artystycznymi



Wykres nr 7. Zainteresowanie zajęciami sportowymi

Zdecydowanie największym powodzeniem spośród proponowanych zajęć, cieszą się zajęcia sportowe, które to, zostały wybrane przez ponad 1/3 badanych. Łączy się to niewątpliwie z tym, co deklarowali ankietowani w poprzedniej części badań- mianowicie, iż jest to obecnie najczęściej preferowana forma spędzania czasu wolnego.

Podsumowując dwie ostatnie kategorie należy zastanowić się na ile kategoria oczekiwań odbiorców wiąże się z właściwą informacją na temat oferty. W erze wszechobecności nowych mediów zasadne wydaje się pytanie o tworzenie alternatywy, która będzie w stanie konkurować z nowinkami technologicznymi. Można też wykorzystać potencjał,

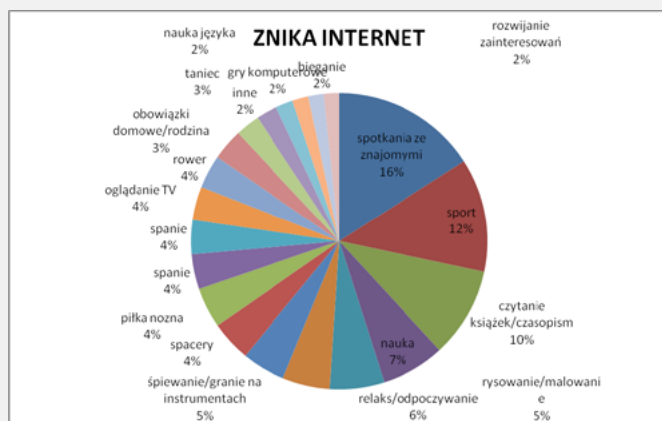
jakie nowe technologie dla urozmaicenia istniejącej już oferty.

Kategoria 5

Potrzeba- pomysł -Znika Internet

Wychodząc z wcześniejszego założenia, że nowe media w nieodwracalny sposób zmieniają sposób gospodarowania wolnym czasem i odgrywają coraz większą rolę w życiu codziennym, warto może zastanowić się nad hipotetyczną sytuacją, kiedy to, znika możliwość dostępu do Internetu a wolny czas można wykorzystać w dowolny inny sposób. Interesująca jest czy technologia tak już przeobraziła życie młodych ludzi, że nie potrafią sobie wyobrazić innych aktywności bez jej udziału.

Respondenci wymienili bardzo szeroki wachlarz możliwości, które mogą być alternatywą dla spędzania czasu w Internecie. Sami badani, nie byli w stanie powiedzieć, dlaczego to właśnie „nowe media” są tak absorbujące i wpływają niemal na wszystkie dziedziny ich życia.



Wykres nr 8. Alternatywy Internetu

Kategoria 6

Marzenia

W pytaniu otwartym zapytano badanych o ich palny na przyszłość, jaka jest ich wizja „dorosłego życia”. Blisko 40% badanych pragnie związać swoją przyszłość ze sportem. Kolejnym popularnym zajęciem jest związanie swojej drogi zawodowej z muzyką oraz fotografią. Takie zamiary mogą być bezpośrednio związane z wyborem oferty kulturalnej jakiej dokonują badani. W przypadku zajęć sportowych zachodzi bezpośrednia korelacja pomiędzy tym, w jaki sposób najczęściej spędzają czas respondenci oraz to, jakie mają plany na przyszłość.

Podsumowanie

Badanie miało umożliwić określenie potrzeb kulturalnych młodych mieszkańców Zgierza, a analiza danych miała pomóc w skonkretyzowaniu działań podczas budowania oferty, która w większym stopniu zaspokoiłaby potrzeby kulturalne.

W badaniu wzięło udział prawie 1170 osób. Wyniki badań prezentują punkt widzenia głównie uczniów szkół ponad-

gimnazjalnych. Analizując miejsce zamieszkania badanych, można stwierdzić, że preferowanym miejscem organizowania zajęć pozalekcyjnych powinno być centrum miasta.

Udało się ustalić, że młodzież poświęca w czasie od poniedziałku do piątku, więcej czasu na obowiązki związane z nauką niż dorośli pracujący na pełnym etacie. Młodzież dysponuje największą ilością czasu wolnego w weekendy i wtedy właśnie powinno odbywać się najwięcej zajęć, które pozwolą im realizować swoje pasje. Z drugiej strony przeciętny ankietowany spędza przed komputerem ponad 8 godzin dziennie a jest to czas, który mógłby zagospodarować w bardziej aktywny sposób. Niepokojące jest to, iż ¼ ankietowanych w ogóle nie poszukuje informacji na temat oferty kulturalnej. Należy wziąć również pod rozwagę, czy dotychczas stosowane środki promocji są wystarczające i czy informacja trafia do potencjalnych odbiorców oferty kulturalnej. Największym powodzeniem wśród ankietowanych cieszą się takie formy spędzania wolnego czasu, które nie wymagają wychodzenia z domu a „nowe media” stają się immanentnym składnikiem życia społecznego oraz nową formą zapośredniczenia w relacjach interpersonalnych.

Należałoby zastanowić się jak na nowo można skonstruować ofertę kulturalną tak, aby była ona odzwierciedleniem zmian, jakie zachodzą w społeczeństwie a z drugiej strony mogła przyczynić się do realizacji pasji, które z czasem mogłyby zyskać odzwierciedlenie w przyszłym życiu zawodowym.

Bibliografia

Maslow, A.H., *Motywacja i osobowość*, Wydawnictwo Znak, Warszawa 1990.

Sztompka, P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2012.

Uczestnictwo Ludności w Kulturze w 2009 http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/kts_uczestnictwo_ludnosc_w_kulturze_w_2009.pdf

PERSPEKTYWY

EDUKACYJNO-SPOŁECZNE

III. Sprawozdania i recenzje

Piotr Dzeduszyński
Katedra Nauk Społecznych
Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi

Sprawozdanie z Panelu Ekspertów

Jednym z postulatów *Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce* jest otwartość uczelni na otoczenie społeczne i gospodarcze, co powinno służyć ciągłemu dostosowywaniu programów kształcenia do potrzeb rynku pracy, a także transferowi wiedzy i innowacji między uczelniami a przedsiębiorstwami.¹ W myśl dyrektyw zawartych w wymienionym dokumencie, pracodawcy uczestniczą w zarządzaniu uczelniami, pomagają uczelniom identyfikować kwalifikacje i wiedzę potrzebną na rynku pracy².

W tym właśnie celu Katedra Nauk Społecznych zorganizowała dnia 3 grudnia 2013 roku Panel Ekspertów pt. *Przydatność kompetencji zawodowych pedagoga na rynku pracy*, w którym uczestniczyli m.in. przedstawiciele Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Łodzi, Wojewódzkich Ośrodków Doskonalenia Nauczycieli z województwa łódzkiego, Regionalnego Biura Województwa Łódzkiego w Brukseli, Fundacji i Stowarzyszeń działających na rzecz edukacji, ośrodków socjoterapii, policji, ośrodków kultury, placówek opiekuńczo – wychowawczych.

Wykład wprowadzający zatytułowany: *Wiedza, umiejętności i kompetencje absolwenta kierunku pedagogika według Krajowej Ramy Kwalifikacji* wygłosił ekspert Polskiej Komisji Akredytacyjnej, Prorektor ds. jakości kształcenia dr hab. Prof. WSBiNoZ Adam Solak.

Następnie uczestnicy Panelu wzięli udział w trzech dyskusjach skoncentrowanych, odpowiadających obszarom działalności zawodowej pedagoga – w instytucjach resocjalizacyjnych, społeczno – kulturalnych i opiekuńczo – wychowawczych. Nadrzędnym celem tych badań było wykrycie zakresu wiedzy, umiejętności i kompetencji absolwenta pedagogiki, koniecznych do zatrudnienia w określonych sektorach rynku pracy. Poniżej przedstawiono podstawowe wnioski z analizy uzyskanych wyników badań w poszczególnych obszarach objętych dyskusjami skoncentrowanymi.

Panel 1: Pedagog w instytucjach resocjalizacyjnych oraz profilaktycznych, w pracy socjalnej, w środowisku otwartym.

Uczestnicy dyskusji operowali bardzo tradycyjną „definicją” pedagoga resocjalizacyjnego, wiążąc jego pracę ze sferą korektury i reedukacji. W opiniach ekspertów dało się zauważyć pewną niekonsekwencję – z jednej strony wskazywali oni, że istnieje silne zapotrzebowanie na rynku pracy na „wąsko” wyspecjalizowanych pedagogów resocjalizacyjnych, z drugiej strony odnosili się oni krytycznie w odniesieniu do nadmiernej liczby specjalizacji na studiach, wskazując, że absolwent o zbyt ściśle określonej specjalizacji może mieć problemy ze znalezieniem pracy w systemie zapobiegania demoralizacji i przestępczości. Zdaniem uczestników, absolwenci uczelni wyższych dysponują ogólną wiedzą o resocjalizacji, która nie jest „zoperacjonalizowana” na konkretne działania podejmowane w poszczególnych instytu-

cjach. Wobec tego konieczne jest ich zdaniem wyposażenie absolwentów w rzetelną i „praktyczną” wiedzę dotyczącą specyfiki pracy poszczególnych grup zawodowych i instytucji, w których działania wpisuje się profilaktyka i resocjalizacja (nie tylko instytucji sensu stricto resocjalizacyjnych, ale też innych z którymi pedagog resocjalizacyjny musi współcześnie współpracować.). Ponadto absolwent pedagogiki resocjalizacyjnej powinien dysponować szeroką wiedzą dotyczącą min. prawno – społecznych uwarunkowań procesu profilaktyki i resocjalizacji, postaw psychologii wychowawczej i rozwojowej, zagadnień związanych z procesem demoralizacji oraz orientować się w przeobrażeniach kulturowo społecznych w tych obszarach. Uczestnicy panelu wielokrotnie podkreślali też konieczność „rozeznania pedagogów w rzeczywistych problemach” w pracy z dziećmi i młodzieżą oraz znajomości realiów otaczającej rzeczywistości. By ten stan rzeczy osiągnąć badani akcentowali potrzebę zdobywania „doświadczenia zawodowego” w trakcie trwania studiów poprzez położenie szczególnego nacisku na praktyki studenckie. Nie negowali przy tym potrzeby posiadania wiedzy teoretycznej, ale wskazywali konieczność umiejętności jej wykorzystania w praktyce, co mogło by łagodzić zjawisko „zderzenia się teorii z praktyką”.

Ze względu na specyfikę pracy pedagoga resocjalizacyjnego badani uzasadniali konieczność stworzenia podczas studiów warunków do dokonywania przez studentów „samoceny” własnych cech i kompetencji. Uczelnia powinna – w opinii uczestników badania – pomagać przyszłym absolwentom w określeniu swoich „słabych i mocnych stron” zawodowych, co mogłoby być przydatne w wyborze przyszłego miejsca pracy. Służyć temu mogłyby zajęcia warsztatowe z elementami superwizji. W trakcie takich zajęć możliwe byłoby z jednej strony kształtowanie określonych kompetencji tj. samokrytycyzmu, autorefleksyjności, z drugiej zaś strony efektem takich działań byłoby stworzenie (indywidualnego dla każdego studenta) profilu kompetencyjnego i określenie najbardziej adekwatnego do predyspozycji ewentualnego miejsca pracy. Uczestnicy panelu wskazywali na przydatność takich form zajęć ze studentami, które mogą służyć „równoważeniu teorii z praktyką” – warsztatów z elementami treningu, projektowych metod pracy, technik dramowych itp.. Celem tych zajęć powinno być też kształtowanie tzw. „miękkich kompetencji” – empatii, akceptacji, tolerancji, umiejętności pracy zespołowej, rozwiązywania konfliktów.

Podsumowując należy podkreślić, że większość oczekiwań uczestników dyskusji co do wykształcenia pedagoga resocjalizacyjnego jest realizowana w toku kształcenia akademickiego dzięki programom uwzględniającym KRK. Analiza materiału pozwala sądzić jednak, że większy nacisk powinno położyć się na kształtowanie kompetencji, które są „wypadkową” posiadanej wiedzy i umiejętności a także i predyspozycji osobowościowych oraz praktycznych doświadczeń zawodowych. Dzięki odpowiedniej organizacji i planowaniu kształcenia Uczelnia mogłaby stać się miejscem, które stwarza możliwości auto weryfikowania predyspozycji zawodowych i określenia kierunku rozwoju zawodo-

¹ Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku – drugi wariant. Raport cząstkowy przygotowany przez konsorcjum: Ernst & Young Business Advisory, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Marzec 2010, s.5.

² Ibidem, s.42

wego. Konieczne wydaje się zaangażowanie przedstawicieli różnorodnych środowisk zawodowych, które jednocześnie stanowią potencjalne miejsce pracy absolwenta, w proces przygotowania programu praktyk studenckich.

Panel 2: Pedagog w instytucjach społeczno – kulturalnych, szeroko pojęta działalność kulturalno – animacyjna.

Uczestnicy dyskusji wskazywali jako potencjalne miejsce pracy pedagoga o tej specjalizacji głównie domy kultury, które otwierają się na społeczności lokalne i muszą dostosować swoją ofertę do zapotrzebowania. Zauważono, że w okresie ostatnich 10 lat wyraźnie wyodrębniły się dwa nurty działalności społeczno – kulturalnej: nurt państwowy – samorządowy (ograniczony wieloma przepisami) i nurt prywatny, niezależny, najczęściej związany z organizacjami pozarządowymi. Coraz częściej daje się zaobserwować współpracę sektora publicznego z organizacjami pozarządowymi oraz coraz większy udział finansowy tych ostatnich. Związek ten wymusza umiejętność pracy metodą projektów oraz pozyskiwania grantów zewnętrznych. Od absolwentów oczekuje się wobec tego nie tylko umiejętności prowadzenia zajęć ze swojej specjalizacji, ale też umiejętności pracy z różnymi grupami społecznymi, zarządzania zasobami ludzkimi, realizowania projektów.

Oprócz tych zdolności absolwent powinien posiadać i wykorzystywać merytoryczną wiedzę z zakresu nauk humanistycznych (historii i teorii kultury, socjologii, psychologii itp.) oraz ekonomii i marketingu. Absolwent musi nie tylko potrafić uzasadnić projekt merytorycznie, ale też posiadać wiedzę z zakresu controllingu finansowego i zarządzania, tak by swobodnie operować budżetem realizowanych projektów. Inną ważną umiejętnością jest zarządzanie ryzykiem tzn. umiejętność realizowania projektu przy zmiennych i niesprzyjających warunkach. Osoby zatrudniane w jednostkach zajmujących się animacją społeczno – kulturalną powinny mieć bardzo zróżnicowane kompetencje i wykorzystywać dużą elastyczność w tym zakresie.

Uczestnicy panelu zwracali uwagę, że kluczowe znaczenie ma umiejętność zastosowania wiedzy w praktyce. Animator powinien przede wszystkim myśleć problemowo, a rozwiązania szukać w grupie. Niezwykle ważna jest też umiejętność samodzielnego poszukiwania informacji oraz organizacji pracy własnej. Nie mniej istotne są umiejętności interpersonalne, pomagające skutecznie budować zespół współpracowników i skupiać wokół realizowanych zadań społeczność lokalną.

Jako najważniejsze umiejętności i kompetencje uczestnicy wskazywali – zdolności kreatywnego i krytycznego myślenia, komunikatywność, umiejętność pracy w zespole, otwartość i znajomość języków obcych. Niezbędne jest wobec tego ujęcie w programie nauczania takich zajęć, które pozwoliłyby studentom doskonalić swoje umiejętności Inter- i intrapersonalne. Natomiast wiedza merytoryczna powinna być przekazywana możliwie często w formie ćwiczeń praktycznych oraz warsztatów. Nie mniej ważne jest stworzenie systemu praktyk studenckich oraz prowadzenie projektów z jednostkami z poza Uczelni, co umożliwi studentom zorientowanie się na ile ich wyobrażenia o zawodzie pokrywają się z rzeczywistością. Nadrzędnym celem powinno być rozbudzenie w studentach ciekawości poznawczej oraz skłonienie ich do podejmowania samodzielnych działań animacyjnych już na etapie studiów.

Panel 3: Pedagog w instytucjach opiekuńczo – wychowawczych, praca wychowawcza, praca opiekuńcza w środowisku

otwartym i zamkniętym.

Osobom uczestniczącym w tej dyskusji pedagog opiekuńczo – wychowawczy kojarzył się z osobą, którego rola polega na udzielaniu komuś, kto tego potrzebuje w danej chwili wsparcia, poprzez umożliwienie samorozwoju. Rozwój zaś to proces ciągły, zmierzający do wzięcia odpowiedzialności za samego siebie. Wskazywano przy tym, że nasze państwo jest nadopieczni i często podejmuje działania za podopiecznych, zamiast stymulować i wspierać ich do samodzielnej pracy nad sobą, co sprawia, że mamy coraz mniej wydolnych obywateli. Sytuacja ta wymaga ponownego zdefiniowania zadań i obszarów pracy pedagoga opiekuńczo – wychowawczego, które niesłusznie są kojarzone przede wszystkim z pracą w szkole i instytucji socjalizacyjnej. Należałoby zastanowić się nad dopracowaniem programów kształcenia i lepszego przygotowania min. asystentów rodzinnych, pedagogów pracujących w środowisku otwartym (np. streetworkerów), profesjonalistów przygotowanych do pracy z dorosłymi, mentorów pracujących zarówno z osobami dorosłymi jak i dziećmi i młodzieżą, opiekunów małego dziecka, osób prowadzących indywidualne nauczanie w domu.

Część uczestników panelu wskazywało, że niekorzystne jest punktu widzenia perspektyw odnalezienia się absolwentów na rynku pracy, zawężanie dziedzin pedagogiki do poszczególnych wąskich specjalizacji, co powinno odbywać się na poziomie edukacji podyplomowej. Instytucje oczekują pedagoga o określonych predyspozycjach i cechach osobowości a placówka jest w stanie go odpowiednio przygotować i wyedukować, zgodnie ze swoimi potrzebami.

W opinii potencjalnych pracodawców absolwentom często brakuje tzw. miękkich kompetencji, związanych z istotą pracy pedagoga tj. umiejętność dotarcia do wychowanka, umiejętność słuchania, udzielania wsparcia, ukazywania możliwości rozwoju. Ważne wydaje się też kształtowanie kompetencji społecznych i wychowawczych studentów – min. stawiania granic, rozwiązywania konfliktów, bycia konsekwentnym i asertywnym, odpornym na stres. Rozwój tych umiejętności wymaga prowadzenia zajęć w formie warsztatów, treningów, ćwiczeń prowadzonych pod okiem praktyków oraz możliwie częstych praktyk i starzy. Pojawił się też postulat posiadania sprawdzonych, dobrze współpracujących szkół ćwiczeń, najlepiej w formie „kliniki”.

Uczestnicy dyskusji wielokrotnie podkreślali, że absolwentom brakuje głównie umiejętności przełożenia posiadanej wiedzy na praktykę, z czym wiąże się konieczność odejścia od przeteoretyzowanych programów kształcenia w kierunku podejścia modułowego. Punktem wyjścia kształcenia modułowego byłoby konkretne zadanie, wymagające przygotowania całej sfery teoretycznej i praktycznej co sprzyjałoby budowaniu kwalifikacji w obszarze wiedzy, umiejętności i kompetencji. Inną korzystną formą zajęć, umożliwiającą powiązanie wiedzy z praktyką są konwersatoria. Należy też dążyć do takich form zajęć, które dają studentom możliwość poznania samego siebie, sprawdzenia się i określenia swoich silnych i słabych stron. W programie kształcenia powinny również znaleźć się zajęcia związane z określeniem programu własnego rozwoju, przygotowaniem do ewentualnego otworzenia własnej działalności gospodarczej, umiejętnością współpracy z urzędami pracy, mobilnością zawodową i możliwościami przekwalifikowania się, gdy zajdzie taka potrzeba.

Eksperti we wszystkich grupach dyskusyjnych wyrazili

też opinię, zgodnie z którą w najbliższych latach może się zmniejszyć grupa chętnych do studiowania na kierunkach pedagogicznych, co może sprawić, że studia te staną się postrzegane jako elitarne. By tak się jednak stało konieczne jest nie tylko wprowadzenie przedstawionych powyżej zmian, ale też prowadzenie rozmów kwalifikacyjnych z osobami chcącymi studiować pedagogikę.

Stanisław Chrobak
Katedra Historii Wychowania i Dziejów Oświaty
Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego

Recenzja książki: L. Marszałek, *Duchowość dziecka. Znaczenie * perspektywy * konteksty w pedagogice przedszkolnej*, Wydawnictwo Szkoły Wyższej im. Bogdana Jańskiego, Warszawa 2013.

Strukturę recenzowanej pracy: *Duchowość dziecka. Znaczenie * perspektywy * konteksty w pedagogice przedszkolnej*, wyznaczają: wstęp, cztery rozdziały, zakończenie, bibliografia. Książka jest obszerną monografią liczącą 526 stron tekstu opatrzonego bogatą bibliografią. Punktem wyjścia Autorki recenzowanej książki staje się wyjaśnienie „integralnego rozwoju” człowieka obejmującego także wymiar duchowy. Podkreśla, że dotychczasowe przekonania i standardy działania w zakresie rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym powinny zostać ubogacone o ten właśnie wymiar. Ponadto Autorka stara się uzasadnić zatem duchowość dziecka jako sferę kluczową dla jego rozwoju i potrzebę refleksji na ten temat we współczesnej teorii, badaniach i praktyce pedagogicznej. Zatem „specyfika rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym – stwierdza Lidia Marszałek – oraz szczególny, niepowtarzalny sposób jego bytowania w świecie, jak również świadomość szczególnego znaczenia tego okresu dla całościowego funkcjonowania człowieka domaga się skierowania uwagi pedagogów na ten właśnie okres życia i poszukiwania trafnych dróg nie tylko włączania dziecka w społeczeństwo i kulturę, ale też umożliwiania mu kształtowania ludzkiej tożsamości i realizowania w pełni własnego człowieczeństwa. Tak sformułowane oczekiwania wobec pedagogiki przedszkolnej skłaniają do podejmowania poszukiwań badawczych i pedagogicznej refleksji, zmierzającej w kierunku konstruowania integralnej wizji dziecka jako osoby oraz adekwatnej dla niej edukacyjnej odpowiedzi” (s. 15).

Rozdział pierwszy: „Perspektywy współczesnej duchowości” – zapowiada dyskurs, który przeprowadzony zostanie w pracy oraz jej cel. Jest to rozdział wprowadzający kategorię duchowości, tradycje i sposoby jej rozumienia, wreszcie przyjętą w pracy interpretację wykorzystującą ujęcie Pawła Sochy, tzn. duchowość człowieka jako: świadomość i samoświadomość, rozum i mądrość, uczucia, wrażliwość, moralność, twórczość, poczucie estetyczne, światopogląd, religijność, wiara (por. ss. 36-38). W tym kontekście – jak stwierdza Autorka – „dzisiejszą duchowość można określić jako personalistyczną. (...) Jest to duchowość, która zdaje sobie sprawę z tego, co pojawia się w głębi osobistych doświadczeń i jest otwarta na nie oraz na to wszystko, co jest znaczące dla każdej jednostki” (s. 39). Przedstawienie problematyki duchowości w naukach o człowieku, szczególnie w kontekście nauk pedagogicznych i pedagogicznych działań prowadzi do stwierdzenia, że „wychowanie człowieka jest ludzkim przebudzeniem. W ten sposób tym, co ma największe znaczenie dla samych wychowawców, jest mieć respekt wobec duszy jak i wobec ciała dziecka. Wycucie jego wewnętrznych zasobów i głębi jego istoty oraz pewien rodzaj miłującej, cudownej uwagi w stosunku do jego tajemniczej tożsamości, która jest czymś ukrytym, czego nie może osiągnąć żadna technika” (s. 56).

W rozdziale drugim Autorka odnosi każdą z przyjętych

dziedzin duchowości do rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym. W tym też kontekście „dzieciństwo, jako okres życia człowieka niesie ze sobą cechę wychowalności i potrzebę wychowania, stanowiącego pomoc w urzeczywistnianiu i „wydobywaniu” człowieczeństwa, współtworzenie osobowej indywidualności dziecka” (s. 66-67). Przeprowadzona w tej części pracy analiza jest twórcza, odkrywczą a Autorka wykorzystuje w tym celu aktualną wiedzę z zakresu psychologii rozwoju człowieka, psychologii dziecka, pedagogiki przedszkolnej a także nauk pokrewnych.

Rozdział trzeci: „Stymulowanie duchowej aktywności dziecka – pedagogiczne egzemplifikacje” stanowi szczegółowe omówienie założeń antropologicznych i treści koncepcji pedagogicznych, pedagogiki przedszkolnej Rudolfa Steinera, Marii Montessori i Edmunda Bojanowskiego. Przedstawione koncepcje są obecne we współczesnej pedagogii przedszkolnej i uwzględniają duchowy aspekt życia dziecka. Co prawda, założenia antropologiczne i aksjologiczne pedagogiki R. Steinera, są stosunkowo odległe od tych wcześniej przyjętych przez Autorkę, to niezależnie od tych różnic, można wykorzystywać elementy duchowości odczytane w tejże koncepcji w pracy z dzieckiem przedszkolnym. Podkreślić ponadto należy, że nowe, indywidualne i społeczne formy duchowości, ukazują w pełniejszym świetle egzystencję jednostki w społeczeństwie i kulturze.

Rozdział czwarty i ostatni: „Konteksty edukacji przedszkolnej w odkrywaniu duchowości dziecka” wykorzystuje wcześniejsze analizy do ukazania nie tylko kontekstów, ale i uwarunkowań odkrywania i wspierania rozwoju duchowości dziecka. Perspektywę wspierania rozwoju duchowego dziecka wyprowadza Autorka z myślenia personalistycznego i w tym też kontekście umieszcza analizy: obowiązujących dokumentów oświatowych (w tym Podstawę programową), problemów wynikających ze zderzania się paradygmatów (przeciwstawia paradygmat „technologiczny” – „humanistycznemu”), poszukiwania podstaw „duchowego bycia” i wychowania „ku duchowości”, kształcenia integralnego czy też stosunku dorosłych, nauczycieli (wychowawców) do dziecka w wieku przedszkolnym. Wszystkie powyższe uwagi – jak stwierdza Autorka – mają „skierować uwagę teoretyków, praktyków i urzędników – decydujących o kształcie aktualnej teoretycznej koncepcji i jej praktycznej aplikacji na proces edukacji dziecka w wieku przedszkolnym – na specyficzne cechy i właściwości dziecka, jak też uświadomić potrzebę nie tylko ich uwzględniania w projektowaniu działań edukacyjnych, ale wręcz otaczania szczególną pedagogiczną uwagą i troską ze względu na ich znaczenie dla pełnego jego rozwoju” (s. 515-516).

Duchowość dziecka przedszkolnego ujawnia jego indywidualność, a zatem niepowtarzalność, samodzielność oraz niezależność. Obszerne, pogłębione i wieloreflexyjne studium nad duchowością dziecka może stanowić cenne *va-demecum* nie tylko dla nauczycieli i pedagogów przedszkol-

nych, ale także i dla teoretyków edukacji przedszkolnej oraz wczesnoszkolnej. Autorskie ujęcie koncepcji duchowości dziecka w wieku przedszkolnym ma również istotny walor porządkujący: systematyzuje wiedzę dotyczącą antropologicznych i aksjologicznych podstaw wychowania. Wskazuje na wartość osobowego podejścia do poznawania dziecka, podejścia wymagającego bliskości, zrozumienia, wrażliwej miłości, które w sposób szczególny sprzyjają „odkrywaniu” duchowego wymiaru życia dziecka.

Dariusz Kupisz
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Recenzja publikacji Doroty Żołądź-Strzelczyk i Katarzyny Kabacińskiej-Łuczak, *Codziennosc dziecięca opisana słowem i obrazem. Życie dziecka na ziemiach polskich od XVI do XVIII wieku*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2012, ss. 192

Przez wiele lat, problematyka historii dziecka i dzieciństwa cieszyła się w Polsce o wiele mniejszym zainteresowaniem uczonych, niż w Europie Zachodniej. Próżno było szukać w księgarniach monografii poświęconych tej problematyce, co w pewien sposób rekompensowały tłumaczenia literatury obcej¹. Na szczęście, w ostatnich latach pojawili się badacze wypełniający ową lukę. Należą do nich m.in. autorki książki *Codziennosc dziecięca opisana słowem i obrazem. Życie dziecka na ziemiach polskich od XVI do XVIII wieku*, zajmujące się historią wychowania i edukacji młodzieży polskiej na zachodnioeuropejskich uniwersytetach w czasach wczesnonowożytnych. Tekst książki został podzielony na sześć rozdziałów, a uzupełnia go bogaty materiał ikonograficzny z epoki.

Praca ukazuje nam zupełnie inne warunki kulturowe, w których przebiegało dzieciństwo w przedrozbiorowej Rzeczypospolitej, w porównaniu ze współczesnymi wyobrażeniami na temat owego, newralgicznego okresu w życiu człowieka. Dziecko funkcjonowało wówczas w ramach świata dorosłych i nie przywiązywano takiej wagi do jego potrzeb, jak to obserwujemy w naszych czasach. Już pierwszy rozdział, poświęcony narodzinom i pierwszym dniom życia niemowlęcia, zawiera wiele interesujących spostrzeżeń, dotyczących porodu, kąpieli, czy zwyczaju krępowania noworodka w powijaki. Pierwszy etap życia noworodka kończył chrzest, przebiegający nieco inaczej, niż w naszych czasach.

Z punktu widzenia kulturowych aspektów wychowania, szczególnie interesujący jest rozdział drugi, przedstawiający miejsce dziecka w rodzinie. Na kształtowanie jego osobowości wpływały czynniki ważne także w naszych czasach: atmosfera w domu, relacje pomiędzy rodzicami, wzorzec osobowy jakiego dostarczali rodzice i jaki można było zaobserwować w najbliższym otoczeniu. Przedstawiając stosunek rodziców wobec dziecka, autorki przytaczają zalecenia ówczesnych teoretyków myśli pedagogicznej, wśród których znaleźli się m.in. Mikołaj Rej, Andrzej Frycz Modrzewski i Sebastian Petrycy z Pilzna. Ich porady pozostają w dużej mierze aktualne do dnia dzisiejszego, bo czyż nie są aktualne słowa Modrzewskiego, „iż rodzina ma służyć dzieciom przykładem w postępowaniu i słowie”. Z koeli Petrycy pisał: „Niedbalstwo rodziców i pobłażanie nie jest dobre, ale i miłość zbytnia rodziców też nie prowadzi do niczego dobrego”. Uznawał ponadto, że to, czego człowiek nauczy się w domu rodzinnym, i obyczaje, których tam nabierze, powinny w sensie pozytywnym procentować przez całe życie (s. 55).

Zalecenia dawnych pisarzy, konfrontują autorki z praktyką dnia codziennego, co jest niewątpliwie zaletą książki.

Możemy się dowiedzieć, iż do siódmego roku życia dzieci pozostawały pod opieką matek, a potem, nadzór nad ich wychowaniem (w szczególności chłopców), przejmowali ojcowie. Dziś, pewne przyjęte wówczas normy postępowania mogą nas razić, jak choćby stosunek do kary fizycznej, uznawanej wówczas za przejaw „miłości i troski rodzicielskiej o potomstwo” (s. 56). Współczesnego czytelnika przerażać może również zwyczaj oddawania dziecka na wychowanie do krewnych, a nawet dzierżawców szlacheckiego majątku! (s. 57). Na szczęście nie był on powszechny i w domach szlacheckich zatrudniano zwykle opiekunki, zajmujące się wychowaniem dziecka. Dzięki temu, nie traciło ono kontaktu z rodzicami.

Trzeci rozdział poświęcony jest ubiorom dziecięcym, początkowo wspólnym, bo w postaci sukni, dla dzieci obojczy płci co najmniej do 4–5 roku życia. Dopiero później, różnicowano go zależnie od płci. Kolejny omawia miejsce dla dziecka w domu i sprzęty, jakie dla niego wykonywano lub kupowano. Gwoli ścisłości, rzeczywiście chodziło o miejsce, bowiem wyjątkowo zdarzało się, aby dziecko miało swój odrębny pokój. W większości wypadków spędzało czas i spało w tych samych pomieszczeniach, co dorośli, rodzice bądź krewni.

Rozdział piąty poświęcony jest zabawom i edukacji. Omawiając zabawy ówczesnych dzieci, autorki przedstawiają ich funkcje kulturowo-edukacyjne. Podkreślają, że w świecie pozbawionym dzisiejszych zdobyczy technicznych zabawa pełniła o wiele ważniejszą rolę w kształtowaniu osobowości człowieka. „Dzisiaj, w świecie zarówno dorosłych, jak i dzieci, zabawy zostały zastąpione i wyparte przez inne sposoby spędzania wolnego czasu, głównie telewizję czy komputer, chociaż pojawiły się i stają się coraz bardziej popularne różnego rodzaju fabularne gry i zabawy zespołowe. Najczęściej jednak spędzamy czas wolny od pracy, wpatrując się w ekran telewizora, często w samotności, zamknięci w czterech ścianach domu, a kiedyś była to okazja do spotkań, wspólnych gier i zabaw”². Dawniej gry i zabawy miały funkcję podobną do dzisiejszej – chodziło o „wprowadzenie dzieci w świat dorosłych, naukę rozmaitych zachowań i współżycia w grupie” (s. 124). Różnorodność zabaw znanych 400 lat temu była zadziwiająca, a wiele z nich znanych jest do dzisiaj, choć inne warunki kulturowe nie pozwalają nam już zaliczyć np. „Ślepej baby” do popularnych rozrywek dziecięcych. O ile jeszcze spotyka się konika na biegunach, to tzw. konika w postaci kija z głową zwierzęcą trudno już dziś znaleźć nawet na większych jarmarkach. Chyba tylko odbijanie piłki nie straciło na popularności.

¹ Wystarczy tu wymienić: Ph. Ariès, *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, Wydawnictwo Marbut, Gdańsk 1995; E. Badinter, *Historia miłości macierzyńskiej*, Oficyna Wydawnicza Volumen, Warszawa 1998.

² Zabawa towarzyszy człowiekowi od zawsze i „towarzyszy każdemu od kolebki do śmierci”, U. Kaczmarek, *Pedagogika zabawy*, „Zabawy i Zabawki”, nr 4, 1997, s. 6.

W kontekście współczesnych dyskusji na temat wieku rozpoczęcia edukacji szkolnej, warto przyjrzeć się ówczesnym zwyczajom w tej mierze. Hołdowano naukom Arystotelesa, który twierdził, że „przed ukończeniem siedmiu lat nie należy wprowadzać [dziecku] żadnych regularnych nauk”. Poglądy te podzielał choćby Sebastian Petrycy, pisząc, iż „około siedmiu lat przychodzi dzieci dopiero do baczenia” (s. 128). Jeśli możemy przed tym okresem mówić o początkach nauki, to dotyczyło to z rzadka jej podstaw. Przypadały one na okres, kiedy dziecko przebywało jeszcze w domu, a do szkoły posyłano je w wieku 7–8 lat. Z drugiej jednak strony, o wiele wcześniej, niż dzisiaj, wysyłano młodych ludzi, a nawet dzieci, na studia. Interesująco przedstawiono również wzór doskonałego nauczyciela i ucznia, zachowany w dziełach sztuki z XVI–XVIII w.

Ostatni rozdział pracy poświęcony jest zachowaniom rodziców wobec choroby i śmierci dziecka, będący w dużej mierze wyrazem stosunku do niego. Wykorzystując źródła, w szczególności tzw. księgi cudów oraz obrazy wotywnie, opisano tu szereg działań, jakie podejmowano, aby ratować potomstwo, w szczególności upraszając o łaskę w miejscach kultu religijnego.

W podsumowaniu autorki podkreślają, iż przebadane źródła dowodzą wyjątkowego i troskliwego traktowania małych dzieci w rodzinie staropolskiej. Nieco inaczej podchodzono do starszych dzieci, nie poświęcano im już tak wiele uwagi, stawiano też większe wymagania. Codzienne życie dziecka, nawet tego zrodzonego na dworze królewskim, nie było łatwe. Powiązane było zresztą ściśle ze statusem społecznym i kręgiem kulturowym, w którym pozostawali jego rodzice.

Autorkom książki udało się przedstawić szerokie spektrum problemów związanych z badaniami nad historią dzieciństwa. Jak same piszą, praca wydana nakładem wydawnictwa DiG skierowana jest „nie tylko do pedagogów, historyków, historyków wychowania, ale do każdego czytelnika, któremu bliska jest tematyka dzieciństwa i życia dziecka w minionych epokach”. Założenia te udało się autorkom w pełni zrealizować, w dużej mierze dzięki przejrzystej strukturze pracy, zrozumiałemu i klarownemu językowi oraz licznym cytatom ożywiających narrację. Otrzymaliśmy ciekawą książkę, poszerzającą naszą wiedzę o kulturowych aspektach dzieciństwa i życia dziecka w czasach staropolskich.

PERSPEKTYWY

EDUKACYJNO-SPOŁECZNE

IV. Przegląd międzynarodowego dorobku naukowego w dziedzinie podjętego w numerze tematu

Wanda Baranowska
Katedra Nauk Społecznych
Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi

Przegląd dorobku naukowego w obszarze Transgresja- Kultura- Edukacja

Ogólnie przyjmowane definicje pojęcia *kultura* (rozumiana jako dorobek materialny i duchowy ludzkości, normy, wartości i wzory zachowania, powstające także w procesie kształcenia) wskazują przenikanie się obszarów kultury i edukacji oraz konieczność przekraczania granic każdego z nich. Badania naukowe i popołudniowe opracowania zdają się podążać za takim rozumieniem, gruntując podejmowane tematy w kulturze rozmaitych sfer życia ludzkiego, nierozłącznie z procesem edukacji formalnej, poza formalnej i nieformalnej.

Rozległość dorobku w dziedzinach kultura i edukacja nie pozwala na wyczerpujący przegląd. Poniższe zestawienie obejmuje jedynie wybrane polskie raporty badawcze i światowe opracowania naukowe, których tematyka upowszechnia wiedzę o transgresji współczesnej kultury i edukacji.

W przypadku raportów uwzględniono okres ostatnich 3 lat, przegląd innych pozycji obejmuje okres 2006- 2013 dla polskich opracowań oraz 2011-2013 dla zagranicznych.

Data dostępu do wskazanych niżej źródeł elektronicznych jest styczeń 2014 roku.

Raporty z polskich badań

Raport z pierwszego etapu badań w ramach projektu: Animacja/Edukacja. Możliwości i ograniczenia edukacji i animacji kulturowej (2013), Krajewski M., Szmidt F.; Wydawca: Małopolski Instytut Kultury

Celem globalnym projektu badawczego jest identyfikacja najważniejszych pól i metod działania animatorów, instytucji, które je wspierają, typologia zasobów, jakimi dysponują, przeszkód i trudności na jakie napotykają. Raport jest skutkiem pierwszego etapu badań i odnosi się do pogłębionej analizy 981 wniosków, jakie w 2011 roku złożono o granty Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego, w programie Edukacja kulturalna.

Pełna wersja raportu dostępna na:

<http://badania-w-kulturze.mik.krakow.pl/2013/11/05/raport-badawczy-animacjaedukacja/>

DNA Miasta: Miejskie Polityki Kulturalne, Celiński A., Niżyńska A., Sienkiewicz M. i Wenzel M., „Kwartalnik Res Publica Nowa”, nr 21/2013, Wiosna 2013.

Raport z badania przeprowadzonego w 2012 r. powstał w ramach programu „DNA Miasta”, organizowanego przez Fundację Res Publica im. Henryka Krzeczковского. Ujawnia formy i rezultaty miejskiej polityki kulturalnej w 66 polskich miastach. Ważnym aspektem w przeprowadzonych badaniach było uwzględnienie poszukiwania danych o partycypacji społecznej w kreowaniu polityki kulturalnej miast.

Pełna wersja raportu dostępna na: <http://publica.pl/teksty/programy/dna-miasta>

sty/programy/dna-miasta

Obiegi kultury. Społeczna cyrkulacja sieci. Raport z badań (2012), Filiciak M., Justyna Hofmokl J., Tarkowski A.; Wydawca: Narodowe Centrum Kultury

Raport donosi o skali i mechanizmach nieformalnego obiegu treści (książek, filmów, nagrań muzycznych) w formatach cyfrowych. Powstał na podstawie badań przeprowadzonych w okresie czerwiec – wrzesień 2011 roku. Wyniki ujawniają częstotliwość z jaką Polacy docierają do treści kulturowych bez pośrednictwa rynku i instytucji publicznych.

Dostęp do opisu badania oraz pełnej wersji raportu znajduje się na stronie: <http://centrumcyfrowe.pl/projekty/obiegikultury-spoleczna-cyrkulacja-tresci/>

Tajni kulturalni. Obiegi kulturyz perspektywy twórców sieciowych węzłów wymiany treści (2013), Filiciak M., Danielewicz M., Buchner A., Zaniewska K. (red.); Wydawca: Centrum Cyfrowe z dofinansowaniem Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego

Raport dokumentuje kontynuację badań „Obiegi kultury”. Badanie przeprowadzono wśród osób, które pośredniczą w oddolnej dystrybucji treści kultury (m.in. administratorzy nieoficjalnych serwerów z gramami sieciowymi, twórcy napisów do filmów i seriali), odgrywających istotną rolę w internetowych ekosystemach wymiany treści, powszechnie wykorzystywanych przez młodzież (np. YouTube, chomikuj.pl). Głównym zagadnieniem badawczym było opisanie i wyjaśnienie motywów działania osób badanych.

Dostęp do pełnej wersji raportu znajduje się na stronie: <http://centrumcyfrowe.pl/czytelnia/tajni-kulturalni/>

Po co seniorom kultura? Badania kulturalnych aktywności osób starszych (2013), Landsberg M., Poprawski M., Kieliszewski P., Mękarski M., Gójlik A., Kuchta J., Brodniewicz M.; Wydawca: Regionalne Obserwatorium Kultury UAM z dofinansowaniem Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego

Badanie rozpoznało wiodące formy aktywności kulturalnej polskich seniorów oraz związek pomiędzy szeroko pojętą aktywnością kulturalną a procesami separacji i integracji seniorów w obrębie ich społeczności i społeczeństwa. Wyniki ujawniają także stan postrzegania osób starszych w wymiarze wizerunkowym i społecznym.

Dostęp do pełnej wersji raportu znajduje się na stronie: http://www.centrumis.pl/po-co-seniorom-kultura- raport-z-badania_1.html

Kulturotwórcza rola dystrybucji internetowej aktualnego repertuaru kinowego (2012) Brak nazwisk autorów; Wydawca: TomoGroup ARC

Badanie zostało zrealizowane dwutorowo: za pomocą ankiety internetowej i wywiadów bezpośrednich na populacji

kilku tysięcy osób oraz w 150 losowo wybranych kinach na terenie całej Polski (badanie widowni kinowej). Problemy badawcze koncentrowały się na wizytach w kinie (rozpoznały częstotliwość, koszty, dojazd) i ściąganiu filmów z Internetu (tu klasyfikowano powody i legalność filmów).

Raport nie zawiera analizy danych, nie formułuje wniosków końcowych, jednak ujawnione dane są cennym źródłem inspiracji do planowania działań edukacyjnych.

Pełna wersja raportu dostępna na: http://www.e-polskieki-no.pl/Raport_sum.pdf

Spacerowicze, nomadzi i sieciowi łowcy okazji (2013), Nacher A. (red.); Wydawca: Małopolski Instytut Kultury, Kraków

Raport wydany w formie książki donosi o nieformalnych oraz częściowo sformalizowanych praktykach uczestnictwa w szeroko rozumianej kulturze miejskiej na przykładzie Krakowa. Autorzy rozpatrują uczestnictwo w kulturze w kontekście komunikacji społecznej i procesów mediatyzacji. Kluczowe dla badań było uchwycenie punktów węzłowych (lokalizacji o szczególnej koncentracji aktywności kulturalnej), jak i przepływów między nimi.

Pełna wersja raportu dostępna na:

http://www.mik.krakow.pl/wp-content/uploads/wezly_i_przeplwy_lekki.pdf

Kadry dla kultury w edukacji i edukacji w kulturze (2012), Olbrycht K., Skutnik J., Konieczna E., Sieroń-Galusek D., Dziadzia B.; Wydawca: Regionalne Obserwatorium Kultury w Katowicach

Raport zawiera diagnozę stanu kompetencji kadr realizujących edukację kulturalną w publicznych instytucjach kulturalnych i oświatowych na terenie województwa śląskiego. Pośrednio rozpoznaje kompetencje i potrzeby realizatorów edukacji kulturalnej w przyczyniając się do określenia wspólnego programu kształcenia kadr.

Pełna wersja raportu dostępna na:

http://www.regionalneobserwatoriumkultury.pl/raporty-14/articles/Kadry_dla_kultury_w_educacji_i_educacji_w_kulturze_-_projekt_badawczy_Regionalnego_Obserwatorium_Kultury_w_Katowicach.html

Diagnoza barier dla rozwoju postaw sprzyjających kooperacji, komunikacji i kreatywności wśród uczestników procesu kształcenia w ramach edukacji formalnej (2012), Wojtczuk-Turek A., Mazurek-Kucharska B., Turek D.; Wydawca: Kamon Consulting- Rafał Kasprzak z dofinansowaniem Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego.

Raport jest wynikiem diagnozy barier dla rozwoju postaw sprzyjających kooperacji, kreatywności i komunikacji wśród uczestników procesu kształcenia w edukacji formalnej. Zwrócono w nim uwagę także na czynniki osłabiające edukację obywatelską, medialną i kulturalną w procesach kształcenia.

Pełna wersja raportu dostępna na:

http://kmc.waw.pl/wp-content/uploads/2012/05/raport_koncowy_20121215.pdf

Polskie opracowania książkowe

Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Gajdzica A. (2013)
Kultura w edukacji międzykulturowej - doświadczenia i propozycje praktyczne

Toruń [etc.]: Wydawnictwo Adam Marszałek (Edukacja Międzykulturowa).

Szmyd K. (2013)

Myśl o wychowaniu. Teorie i zastosowania edukacyjne = The thought [!] about upbringing theories and educational use

Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego (Kultura - Przemiany - Edukacja, t. 1).

Ogonowska A. (2012)

Nowe media. Edukacja - polityka - ekonomia - kultura
Kraków: Oficyna Wydawnicza TEXT (Zeszyt Naukowy / Wyższa Szkoła Zarządzania i Bankowości w Krakowie, 26 (2012)).

Szempruch J., Wojciechowska M., Karczewska J. (2011)

Kultura - edukacja. Ciągłość i tendencje zmian
red. Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego. Kielce, Kraków: Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego; Wydawnictwo Libron - Filip Lohner.

Stawoska-Jundziłł B. (red.) (2011)

Kultura, edukacja, rodzina, gender studies. Antyk - Polska
Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego (Prace Katedry Historii Edukacji i Wychowania w Rodzinie, T. 2).

Ilczuk D., Ratajski S. (red.) (2011)

Edukacja poprzez kulturę. Kreatywność i innowacyjność
Warszawa: Polski Komitet do spraw UNESCO.

Gmitruk J., Krawczyk R., Zacharuk T. (2010)

Bezpieczeństwo, edukacja, kultura i społeczeństwo. Księga jubileuszowa profesora Jerzego Kunikowskiego w 65. rocznicę urodzin

Warszawa, Siedlce: Muzeum Historii Polskiego Ruchu Ludowego.

Jakubowski W., Bartosz B. (2010)

Kultura i edukacja (konteksty i kontrowersje)
red. Oficyna Wydawnicza Impuls, Wojciech Śliwerski. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Kowalski M., Famuła-Jurczak A. (2009)

Kultura, edukacja, wychowanie. (zmiany dostrzegalne i odczuwalne)

Gorzów Wielkopolski: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej (Zeszyty Naukowe PWSZ - Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Gorzowie Wielkopolskim. Nauki Humanistyczne, 4, nr 2).

Melosik Z., Szkudlarek T. (2009)
Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń
Wyd. 2 popr. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Senft S., Trzcielińska-Polus A. (2008)
Colloquium Opole 2007. Mniejszości narodowe i etniczne-
edukacja i kultura

Opole, Görlitz: Państwowy Instytut Naukowy - Instytut Śląski w Opolu; Politechnika Opolska, Wydział Zarządzania i Inżynierii Produkcji; Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu; Hochschule Zittau/Görlitz.

Chomczyńska-Rubacha M. (2006)
Role płciowe. Kultura i edukacja
Wyd. 1. Łódź: Wydawn. Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.

Międzynarodowe serie wydawnicze

Seria: **Transgressions: Cultural Studies and Education**
Redaktorzyserii: Shirley R. Steinberg, University of Calgary, Canada

Wydawcaserii: Sense Publishers, Rotterdam (The Netherlands), Boston (USA), and Taipei (Taiwan).

Serię tworzy kolekcja książek dotyczących możliwości i kontrowersji wokół transgresji kultury i edukacji. Redaktorzy i autorzy poszczególnych pozycji wychodzą z założenia, że interakcja w badaniach kultury i edukacji dewaluuje, wskazując nowe rodzaje wiedzy i form dokonywanych analiz, co więcej, skrzyżowanie tych dyscyplin wiedzy oferuje odmładzające, optymistyczne i pozytywne spojrzenie na instytucje szkolnictwa i oświaty na świecie. Opracowania w serii ukazują wpływ kultury i kulturoznawstwa na edukację jako naukę i praktykę, skupiają się na różnych wymiarach studiów kulturowych, w tym teorii społecznej i sprawiedliwości społecznej. Podejmują także temat innowacji technologicznych, nowych mediów i umiejętności korzystania z nich, ujawniają nowe formy nacisku wchodzącej w hiperrealność elektroniczną, moderowaną przez postkolonialne światowe koncerty.

Bardzo istotnym wątkiem serii jest akcentowanie edukacji nieformalnej i jej roli w kształtowaniu tożsamości indywidualnej w szczególności tożsamości młodzieży. Wśród opracowań znajdziemy takie, które podejmują w tym kontekście temat zanikającej roli szkolnego wychowawcy.

Więcej informacji na stronie wydawcy: <https://www.sense-publishers.com>

Wybrane pozycje serii

Pritscher C. P. (2014)
Skin Color. The Shame of Silence
ISBN: 9789462094987

Słowa kluczowe: Rasa w edukacji, kontekst społeczny, edukacja ogólna, edukacja wielokulturowa, kultura i edukacja, studia kulturowe.

Vicars M., McKenna T. (2013)
Discourse, Power, and Resistance Down Under: Volume 2
ISBN: 9789462095076
Słowa kluczowe: edukacja ogólna

Strong-Wilson T., Mitchell C., Allnutt S., Pithouse-Morgan K. (2013)
Productive Remembering and Social Agency
ISBN: 9789462093454
Słowa kluczowe: Uczenie się, edukacja ogólna, edukacja społeczna

Kirylo J.D. (Ed.) (2013)
A Critical Pedagogy of Resistance. 34 Pedagogues We Need to Know
ISBN: 9789462093720
Słowa kluczowe: Kultura i edukacja, sprawiedliwość społeczna, edukacja ogólna, historia edukacji

Pritscher C. P. (2013)
Learning What to Ignore. Connecting Multidiscipline Content and Process
ISBN Paperback: 9789462091177
Słowa kluczowe: Uczenie się

Moskowitz B.A. (2012)
The Room at the End of the Hall. An Ombudsman's Notebook
ISBN: 9789462091146
Słowa kluczowe: Kultura i edukacja

Denti L. G., Whang P. A. (2012)
Rattling Chains. Exploring Social Justice in Education
ISBN: 9789462091054
Słowa kluczowe: sprawiedliwość społeczna

Trout M. (2012)
Making the Moment Matter. Care Theory for Teacher Learning
ISBN: 9789462091085
Słowa kluczowe: edukacja nauczycieli

Bosacki S. L. (2012)
Culture of Ambiguity. Implications for Self and Social Understanding in Adolescence
ISBN: 9789460916229
Słowa kluczowe: młodzież

Skott-Myhre K., Weima K., Gibbs H. (2012)
Writing the Family. Women, Auto-Ethnography, and Family Work
ISBN: 9789460917479

Słowa kluczowe: Kultura, studia gender, studia nad kobietą

Behrenbruch M. (2012)

Dancing in the Light. Essential Elements for an Inquiry Classroom

ISBN: 9789460918834

Słowa kluczowe: edukacja nauczycieli

Wright H. K., Singh M., Race R. (Eds.) (2012)

Precarious International Multicultural Education. Hegemony, Dissent and Rising Alternatives

ISBN: 9789460918926

Słowa kluczowe: Edukacja wielokulturowa

Syed K.T. (2012)

Through White Noise. Autonarrative Exploration of Racism, Discrimination, and the Doorways to Academic Citizenship in Canada

ISBN: 9789462090385

Słowa kluczowe: Rasa

Vicars M., McKenna T., White J. (2012)

Discourse, Power, and Resistance Down Under

ISBN: 9789462090354

Słowa kluczowe: badania jakościowe

Dahl M. (2011)

Failure to Thrive in Constructivism. A Cross-Cultural Malady

ISBN: 9789460913129

Słowa kluczowe: Kultura i edukacja, edukacja wielokulturowa

Gause C.P. (2011)

Diversity, Equity, and Inclusive Education. A Voice from the Margins

ISBN: 9789460914225

Słowa kluczowe: edukacja włączająca

Bishop R. (2011)

Freeing Ourselves

ISBN: 9789460914133

Słowa kluczowe: Edukacja wielokulturowa

Watson L. W., Woods C.S. (2011)

Go Where You Belong. Male Teachers as Cultural Workers in the Lives of Children, Families, and Communities

ISBN: 9789460914041

Słowa kluczowe: Kultura i edukacja, edukacja wielokulturowa, studia gender

Monchinski T. (2011)

Engaged Pedagogy, Enraged Pedagogy. Reconciling Politics, Emotion, Religion, and Science for Critical Pedagogy

ISBN: 9789460914461

Słowa kluczowe: myślenie krytyczne, autorefleksja

Tarrant J. P. (2011)

The Material Family

ISBN: 9789460916281

Słowa kluczowe: studia kulturowe, studia nad kobietą

Seria: ***Cultural Studies and Transdisciplinarity in Education***

Wydawca: Springer

Redaktorzyserii: Aaron Koh (National Institute of Education, Nanyang Technological University, Singapore) Victoria Carrington (University of East Anglia)

Seria jest nowością i jedynie zapowiedziano wydanie w czerwcu 2014 roku pierwszego woluminu:

Youth Literacies in New Times. Everywhere Everyday pod redakcją K. Sanford, T. Rogers i M. Kendrick.

Więcej informacji na stronie wydawcy: <http://www.springer.com/series/11200>

Periodykizagraniczne

Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies

ISSN: 1071-4413 (wersja drukowana), 1556-3022 (wersja online)

Wydawca: Taylor & Francis, Inc., 325 Chestnut Street, Suite 800, Philadelphia, PA 19106

Przegląd jest czasopismem, publikującym eseje krytyczne, które badają pedagogikę i jej relacje do szerokiej gamy zagadnień politycznych, społecznych, kulturalnych i gospodarczych. Koncentruje się na opisie sposobów, w jaki pedagogika działa wewnątrz własnego przedmiotu badań oraz w odniesieniu do kultury popularnej, muzeów, filmu i innych przestrzeni kulturowych. Czasopismo ma charakter interdyscyplinarny, głównienawiązuje do relacji z rasą, klasą społeczną, płcią i wiekiem oraz do zmagania problemów, jakie w tych obszarach występują.

Rocznie ukazuje się 5 numerów czasopisma.

Więcej informacji na stronie czasopisma: <http://reviewepps.mcmaster.ca/>

International Journal of Multicultural Education

ISSN: 1934-5267

Wydawca: Eastern University, 1300 Eagle Road, St. Davids, PA 19087-3696
610-341-5800

Periodyk jest otwartym, recenzowanym czasopismem dla naukowców, praktyków i studentów edukacji wielokulturowej, zaangażowanym w promowanie równości edukacyjnej dla wszystkich, zrozumienia międzykulturowego i świadomości globalnej na wszystkich poziomach edukacji, w tym przywództwa i polityki. Publikuje sprawozdania z badań empirycznych, najczęściej

worientacji badań jakościowych, przeglądy literatury, eseje, które omawiają udaną praktykę edukacji międzykulturowej oraz recenzje wytworów sztuki, profesjonalnych książek dla dzieci i zasobów multimedialnych.

Więcej informacji na stronie czasopisma: <http://ijme-journal.org/index.php/ijme>

Cultural and Pedagogical Inquiry

ISSN: 1916-3460

Wydawca: University of Alberta, 116 St. and 85 Ave. Edmonton, Alberta T6G 2R3, Canada

Czasopismo jest półrocznikiem, które publikuje eseje edukacyjne, notatki badawcze i recenzje książek, odnoszących się do szerokich i coraz ważniejszych skrzyżowań kultury, edukacji i ogólnych kategorii społecznego i ekologicznego dobrobytu. Interdyscyplinarność podejścia powstaje z założenia, że perspektywa kulturowej i pedagogiczna jest soczewką do tworzenia i analizy wszystkich obszarów i możliwych paradygmatów rozwoju edukacji i projektów społeczno-kulturalnych. Czasopismo publikuje prace badawcze inspirowane projektami społecznościowymi, studia krytyczne i kulturowe w edukacji, wyniki badań porównawczych i międzynarodowych, dotyczących edukacji, edukacji obywatelskiej, gender w edukacji oraz emancypacji.

Więcej informacji na stronie czasopisma: <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/cpi>

Digital Culture & Education

ISSN 1836-8301

Wydawca: Digital Culture & Education (DCE)

Periodyk jest międzynarodowym, recenzowanym interdyscyplinarnym czasopismem. Skierowane jest do osób zainteresowanych kulturą cyfrową i edukacją. Czasopismo poświęcone jest analizie wpływu kultury cyfrowej na tożsamość, edukację, sztukę, społeczeństwo, kulturę i narrację w obszarze kontekstów politycznych, gospodarczych, społecznych, kulturalnych i historycznych.

Więcej informacji na stronie: <http://www.digitalcultureandeducation.com/>

Pozostałe periodyki, podejmujące problematykę transgresji kultury i edukacji

Cross-Cultural Research

ISSN (wersja drukowana): 1069-3971

ISSN (wersja online): 1552-3578

Wydawca: SAGE Publications

Strona czasopisma: <http://intl-ccr.sagepub.com/>

Cultural Studies Review

ISSN: 1446-8123

Wydawca: UTS ePress

Strona czasopisma: <http://epress.lib.uts.edu.au/journals/index.php/csrj/about>

Cultura Científica

ISSN: 1657-463X

Wydawca: Fundación Universitaria Juan de Castellanos

Strona czasopisma: <http://www.revistasjdc.com/main/index.php/ccient>

Culture Unbound: Journal of Current Cultural Research

ISSN: 2000-1525

Wydawca: Linköping University

Strona czasopisma: <http://www.cultureunbound.ep.liu.se/>

Education Research International

ISSN: 2090-4002

Wydawca: Hindawi Publishing Corporation

Strona czasopisma: <http://www.hindawi.com/journals/edri/>

Journal of Arts and Humanities

ISSN: 2167-9045

Wydawca: Maryland Institute of Research (MIR)

Strona czasopisma: <http://www.theartsjournal.org/index.php/site>

Journal of Comparative Research in Anthropology and Sociology

ISSN: 2068-0317

Wydawca: University of Bucharest

Strona czasopisma: <http://compaso.eu/about/>

Journal of Cultural Research

ISSN: 2222-2480

Wydawca: Russian Institute for Cultural Research

Strona czasopisma: <http://www.cr-journal.ru/en/>

Journal of Educational Research

ISSN: 1027-9776

Wydawca: Islamia University of Bahawalpur

Strona czasopisma: <http://www.j-e-r-o.com/index.php/jero>

Theory, Culture & Society. Explorations in Critical Social Science

ISSN (wersja drukowana): 0263-2764

ISSN (wersja online): 1460-3616

Wydawca: Sage; Theory, Culture & Society Ltd.

Strona czasopisma: <http://theoryculturesociety.org>