


Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi

PERSPEKTYWY



EDUKACYJNO-SPOŁECZNE

WSPÓŁCZESNE PROBLEMY OPIEKI I WYCHOWANIA



nr 2/2014 (2)

Kwartalnik PERSPEKTYWY EDUKACYJNO-SPOŁECZNE
Numer 02/2014

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

I. Studia i rozprawy 5

Wanda Baranowska 6

Proces kształcenia nauczycieli, ich kompetencje wychowawcze
oraz pojmowanie wychowawczej funkcji polskiej szkoły ponadgimnazjalnej

Piotr Dzieduszyński 15

Poziom agresji wychowanków domów dziecka – ofiar przemocy w rodzinie a płeć

Adam Szmichowski 23

Konteksty wychowawczych oddziaływań lalki Barbie

Adolf E. Szoltysek 32

Problem ładu kulturowo-edukacyjnego

Violetta Tanaś 42

Instytucjonalna opieka gerontologiczna w Polsce jako element zapobiegający wykluczeniu społecznemu

Wojciech Welskop 46

Konformizm i nonkonformizm uczniów a socjalizacja szkolna

II. Przegląd międzynarodowego dorobku naukowego w dziedzinie podjętego w numerze tematu 51

Małgorzata Kosiorek 52

Przegląd dorobku naukowego w obszarze Opieka - Wychowanie

PERSPEKTYWY

EDUKACYJNO-SPOŁECZNE

I. Studia i rozprawy

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

Proces kształcenia nauczycieli, ich kompetencje wychowawcze oraz pojmowanie wychowawczej funkcji polskiej szkoły ponadgimnazjalnej

Abstrakt

Artykuł, na tle teoretycznych podstaw zagadnienia profesji nauczyciela, prezentuje wyniki badań poszukujących wiedzy o stanie kompetencji wychowawczych nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych oraz pojmowania przez nich wychowawczej funkcji szkoły. Autorzy rozpatrują ten stan w powiązaniu z posiadanym przez nauczycieli wykształceniem formalnym. Opracowanie zostało oparte na trójczłonowej formule prezentacji: problem, metoda i wnioski. Na zidentyfikowanie problemu składają się: przegląd literatury, wyjaśniającej teoretyczne tło profesji pedagoga oraz syntetyczna analiza istoty i treści wychowawczej funkcji szkoły. Metodę stanowi konceptualizacja badań własnych, prezentacja uzyskanych wyników i ich analiza. Sformułowane wnioski dotyczą stanu realizowania przez nauczycieli wychowawczej funkcji szkoły ponadgimnazjalnej oraz postulatów zmian w obszarze kształcenia pedagogów.

Abstract

On the basis of teacher-professional theoretical background the article presents research results which search for knowledge concerning secondary school teachers' educational competences and the way they comprehend an upbringing function of school. The authors investigate these competences in connection with teachers' formal qualifications. Their studies have been based on a ternary formula of presentation: a problem, a method and conclusions. The review of literature explaining both theoretical background of teacher's profession and synthetic analysis of school's upbringing function makes the article an issue. The method is the result of own research, its presentation and analysis. The conclusions simply concern the level teachers reach while dealing with a secondary-school-upbringing function and demands for changes in the process of teachers' education.

Wstęp

Nieustannie, w ślad za zmianami w edukacyjnej polityce Europy, wdrażamy w polskiej edukacji rozwiązania, które wydają nam się drogą do lepszego bytu ucznia, a potem mądrzejszego i lepiej wychowanego obywatela. Postulujemy konieczność posiadania przez nauczyciela wysokiego poziomu kompetencji społecznych, twórczych, czy informatycznych. Używając potocznego języka, można stwierdzić, że stawiamy w dokonujących się zmianach na *nowoczesność*, *szybki rozwój* oraz *gotowość do permanentnego doskonalenia* zawodowego pedagoga i nauczyciela.

Zaprojektowane i przeprowadzone badania były pilotażem, ujawniającym stan kompetencji wychowawczych nauczycieli w różnych kontekstach, podążających za zmianami we współczesnym środowisku edukacji.

Proces kształcenia formalnego pedagogów-nauczycieli – profesja, historia rozwoju roli i współczesne wyzwania

Choć historia rozwoju roli nauczyciela-wychowawcy sięga antycznego Rzymu, Grecji i Egiptu, do dziś stawiamy pytania

o to, *kim jest* i w zasadzie do dziś nie potrafimy jednoznacznie tego rozstrzygnąć. Analiza potocznie formułowanych opinii społecznych wskazuje kilka tendencji, z których najczęstsze wydają się próby dopisania do roli nauczyciela powinności misjonarza, mędrca, czy facylitatora¹.

Historia kształcenia do zawodu nauczyciela w Polsce zawiera wiele znaczących zdarzeń. Wymienić należy tu powstanie **Komisji Edukacji Narodowej** (1773), która wyodrębniła stan nauczycielski wraz ze wskazaniem ścieżki jego edukacji² oraz pracę Grzegorza Piramowicza³ **Powinności nauczyciela** (1787). Doniosłą rolę w kształceniu nauczycieli w Polsce i Europie w XIX w. odegrał także Johann Friedrich Herbart⁴, postulując **solidne przygotowanie pedagogiczne i psychologiczne**. Pierwsza naukowa refleksja nad zawodem nauczyciela to okres lat 30. XX wieku, co można przypisać: 1/ obradom Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania (Nicea, 1931 rok), w czasie których wskazano ważność roli nauczyciela w budowaniu nowożytnych społeczeństw, 2/ osobie Johna B. Watsona, który opracował zestaw problemów koniecznych do uwzględnienia w procesie kształcenia nauczycieli⁵.

Wraz z rozwojem pojmowania roli nauczyciela zmieniał się także język jej opisu – warto zwrócić uwagę na dwa pojęcia, wiążące się z osobą nauczyciela: **profesja nauczyciela** (rozumiana jako zawód, polegający na przekazywaniu wiedzy, kształtowaniu umiejętności i postaw, sprecyzowanych w formalnych programach kształcenia uczniów i studentów w konkretnych instytucjach edukacyjnych⁶), oraz **profesjonalizacja** tego zawodu, jako spełnianie wysokich standardów jego wykonywania. Oba pojęcia spotykają się w procesie kształcenia nauczycieli, domagamy się w praktyce edukacyjnej realizacji znaczenia obu.

Pojęcie **nauczyciel**⁷ zawiera dwa elementarne komponenty w postaci czynności wykonywanych w ramach tego zawodu:

1. przekazywanie wiedzy, co możemy umownie nazwać edukowaniem oraz
2. kształtowanie umiejętności i postaw, co składa się na wychowanie ucznia, **a co dotyczy każdego pedagoga**

1 Słowo zostało spolszczone od angielskiego „facilitator”, oznaczającego osobę świadomie, profesjonalnie wspierającą uczących się w rozwoju.

2 Kształcenie do stanu nauczycielskiego było organizowane przy szkołach głównych, początkowo w Akademii Krakowskiej i Akademii Wileńskiej.

3 G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela*, Zakład Narodowy Ossolińskich, Warszawa 2005.

4 [za:] W. Okoń, *Rzecz o edukacji nauczycieli*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991.

5 H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne sp. z o. o., Warszawa 2008, ss. 19-20

6 *Europejski glosariusz edukacyjny*, tom 3, „Nauczyciele” [tłum. i red.:] A. Smoczyńska, M. Górowska-Fells, M. Chojnacki, Fundacja Rozwoju Edukacji, Warszawa 2003.

7 Tamże, ss. 93-97.

ga w instytucjach edukacyjnych i wychowawczych. Łatwo dostrzec, że tak rozumiana profesja wymaga od uprawiającego ją człowieka wielu różnych kompetencji.

Co stanowi zatem o profesji nauczyciela – pedagoga?

Christopher Day⁸ twierdzi, że o profesji nauczyciela świadczą następujące fakty: nauczyciel jest ekspertem w zakresie wiedzy teoretycznej i jej przełożeniu na praktykę, (*biegłość merytoryczna* – przyp. autor), głównym celem działalności nauczyciela jest zaspokajanie potrzeb edukacyjnych uczniów (*etyka zawodowa*), nauczyciel wyróżnia się zaangażowaniem zawodowym i poczuciem tożsamości zbiorowej (wysoki *prestż społeczny*), posiada prawo do koleżeńskej kontroli praktyki zawodowej (*kolektywna odpowiedzialność*).

Rozwinięcie tak pojmowanej profesji przekłada się na postrzeganie profesjonalizmu nauczyciela przez Henrykę Kwiatkowską, która twierdzi, że nauczycielski profesjonalizm, to przede wszystkim spełnianie *wysokich standardów poznawczych, działaniowych i etycznych*. Innymi słowy, to sztuka łączenia dwóch rodzajów biegłości: technicznej (opanowany warsztat pracy) i biegłości interpretacyjnej, co oznacza, że „mieści w sobie zarówno biegłość techniczną, jak i *biegłość o charakterze naukowym, akademickim, teoretycznym*”⁹. Autorka zwraca również uwagę na **refleksyjność, usprawniającą rozumienie własnego działania, przewidywanie jego skutków** oraz, co wydaje się najważniejsze, poprawiającą umiejętność określania celów pedagogicznego działania zgodnie z racjami etycznymi (dobro ucznia), nie epistemologicznymi (sam wybór reguł, czy zasad postępowania).

Warto zauważyć, że w dotychczasowym dociekaniu o profesji nauczyciela umknęła, zawarta w przypisanych nauczycielowi zadaniach, rola **wychowawcy**.

Jak twierdzi H. Kwiatkowska¹⁰, pytanie o to, kim jest **wychowawca**, jest pytaniem o jego tożsamość, konkretyzowaną samowiedzą, poziomem rozumienia zjawisk współczesnego wychowania oraz ich aktualnego kontekstu społeczno-kulturowego, jednak samo pojęcie oznacza dla autorki „nauczyciela, który ma wysoką świadomość swych funkcji wychowawczych”¹¹. Wyniki badań, prowadzonych przez H. Kwiatkowską w tym obszarze wskazują, że znacząca część nauczycieli, głównie w wyniku formalnego procesu ich kształcenia, dysponuje ograniczającym ich działania poziomem rozumienia rzeczywistości edukacyjnej. Fakt posiadania formalnych kwalifikacji nie wystarcza, jak się okazuje, do uświadomienia sobie radykalności zmian, towarzyszących kulturowo-społecznym kontekstom edukacji. Oznacza to, że nauczyciel funkcjonuje w sieci szkolnych zależności, jakby nieświadomy tej radykalności i własnego sprawstwa¹². W opinii Stanisława Dylaka nieświadomości tej towarzyszy często mityczne, a nawet magiczne myślenie o swojej roli

w sytuacjach wychowawczych¹³, generując stan nauczycielskiej bezradności, „w cieniu własnej wiedzy”¹⁴. Autor przypisuje taki stan systemowi kształcenia nauczycieli-wychowawców, stwierdzając, że w procesie tym raczej „socjalizujemy kandydatów, niż wychowujemy kandydatów na wychowawców”¹⁵.

Nauczyciele, szczególnie początkujący, dokonując samooceny własnych kompetencji zawodowych, wskazują luki. Podkreślają, że **uczelnie wyższe kładą nacisk na kształcenie teoretyczne, zaniedbując tym samym kształcenie praktyczne**. Wiedza teoretyczna jest postrzegana przez nich jako mało przydatna w rozwiązywaniu wychowawczych sytuacji praktycznych, co sprawia, że domagają się od procesu kształcenia w uczelni dostarczania gotowych sposobów reagowania w konkretnych sytuacjach pedagogicznych (tzw. recept). Nauczyciele pragną znać *niezawodne procedury działania*, co w praktyce sprawia, że przejawiają tendencje do ujmowania sytuacji pedagogicznych jako standardowych¹⁶.

W pracy nauczyciela-wychowawcy trudno jest jednoznacznie wskazać linię, oddzielającą świadomość teoretyczną od kompetencji praktycznych, bowiem „umiejętności praktyczne nauczyciela mają w dużym stopniu charakter teoretyczny. Im mniej określona jest sytuacja, w której podmiot działa, i środki, którymi się posługuje, tym większa jest konieczność wysiłku poznawczego, czyli wysiłku opartego na wiedzy, na umysłowej działalności podmiotu”¹⁷. Działalność praktyczna nauczyciela odbywa się na tle dokonujących się permanentnie zmian społeczno-kulturowych, co przekształca rozumienie o istocie wychowawczej funkcji szkoły i wynikających z niej zadań wychowawczych nauczycieli.

Wychowawcza funkcja szkoły i zadania wychowawcze nauczyciela

Ocena stanu kształcenia i dalej, przygotowania nauczycieli do pełnienia funkcji wychowawczych, jest sprawą niezmiernie trudną i nieobiektywną, o ile nie dokona się przeglądu oczekiwań, czy wymagań stawianych im przez cele edukacji dzieci i młodzieży. Zauważyć należy, że kanwą określania owych celów jest ogromny dorobek nauk dostarczających wiedzy o człowieku (medycyny, psychologii) oraz efekt rozwoju myśli pedagogicznej, skupionej wokół ideału wychowania, nurtów w wychowaniu, czy też wokół pedagogiki szkolnej. Nieobojętne są, dla określania celów wychowania, sposoby pojmowania zadań poszczególnych typów szkół oraz to, co rozumiemy pod pojęciem programu wychowawczego szkoły.

Już przed II Wojną Światową Sergiusz Hessen pisał: „(...) w wieku wczesnej młodości (15-18 lat) wychowawcze i dydaktyczne zadania szkoły przyjmują jeszcze bardziej złożoną postać”¹⁸. Dziś dodać możemy, w ślad za Januszem Mariańskim, że włączone w powinności szkoły ponadgimnazjal-

8 Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2004, Gdańsk, ss. 21-25.

9 H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, dz. cyt., s. 169

10 H. Kwiatkowska, *Tożsamość wychowawcy*, [w:] „Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty”, tom 3, [red.:] M. Dudzikowa, i in., Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 17.

11 Tamże, str. 18.

12 H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

13 St. Dylak, *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli*, (w:) „Pedagogika w pokoju nauczycielskim”, [red.:] K. Kruszewski, WSIP, Warszawa 2000.

14 tegoż, *W cieniu własnej wiedzy – między pewnością a bezradnością wychowawcy*, [w:] „Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty”, tom 3, dz. cyt., ss. 43-44.

15 Tamże, s. 64.

16 H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, dz. cyt., str. 162.

17 Tamże, s. 163

18 S. Hessen, *Struktura i treść szkoły współczesnej. Zarys dydaktyki ogólnej*, [oprac.:] W. Okoń, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997, s. 40.

nej „rozważania nad potrzebą wychowania ku wartościom uniwersalnym mieszczą się w obszarze określonym metaforycznie jako między »rajem« a »apokalipsą«, czyli między poglądami tych, którzy dostrzegają we współczesnym świecie nadmiar wartości (...), a tych, którzy mówią o totalnym upadku wartości (...)”¹⁹

Sięgając do teorii łączących szkołę ze społeczeństwem musimy rozdzielić je według poglądów, uzależnionych od ideologii pojmowania świata i ludzi, działających na jego tle. Podążając za opinią Waltera Feinberga oraz Jonasa F. Soltisa²⁰, zauważamy, że szkoła wspomaga rozwój techniczny, dobrobyt i demokrację (pogląd funkcjonalistów), jest także głównym instrumentem utrzymania i legitymizowania dominacji jednej grupy nad drugą (marksściści), co z pewnością nie wyczerpuje możliwości definiowania zadań szkoły na tle kontekstów światopoglądowych, czy politycznych. W zależności od poziomu autonomii społecznej, czy zawieruch politycznych, w historii świata i naszego kraju, różnorodnie formułowano **ideę** edukacji, a w niej ideę wychowania. Uogólniając, poszukiwanie owej idei zawsze staje się próbą odpowiedzi na pytanie „ku czemu” wychowywać?

Odpowiedzi bywają różne, ale stają się zawsze (mniej lub bardziej) bazą do określania celów i zadań oświaty. Śledząc literaturę przedmiotu, zauważymy wśród nich: ideę **wychowania do demokracji**, której wdrożenie wymaga uwzględnienia społecznych warunków uczenia się²¹, ideę **wychowania do międzykulturowości**²², czy też **ideę wychowania do twórczości przeciw wychowaniu do wtórności**²³. Każda z idei znajduje odzwierciedlenie w aktach prawnych towarzyszących organizowaniu procesu edukacji w Polsce.

Reforma edukacji, wdrożona w Polsce w 1999 roku, zawierała wiele haseł naczelných oraz, jak twierdzi Maria Dudzikowa²⁴, sztandarowe hasło reformy, zawarte w rozmaitych konfiguracjach stwierdzenia, że: „(...) nauczyciele w swojej pracy wychowawczej, wspierając w tym zakresie obowiązki rodziców, powinni zmierzać do tego, aby uczniowie w szczególności znajdowali w szkole .. środowisko wszechstronnego rozwoju osobowego, w wymiarze intelektualnym, psychicznym, społecznym, zdrowotnym, estetycznym, moralnym, duchowym (...)”. Pomimo upływu czasu i wprowadzania dalszych zmian do systemu edukacji, istota owego hasła została zachowana. Obecnie dokumentem wyznaczającym wszelkie drogi szkolnego bytu ucznia, jest podstawa programowa kształcenia ogólnego, wprowadzona Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 roku²⁵, w której czytamy: „Celem kształcenia ogólnego na III i IV etapie edukacyjnym jest: (...) **kształtowanie u uczniów**

postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie” i dalej „W procesie kształcenia ogólnego **szkoła** na III i IV etapie edukacyjnym **kształtuje u uczniów postawy sprzyjające ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu**, takie jak: uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawcza, kreatywność, przedsiębiorczość, kultura osobista, gotowość do uczestnictwa w kulturze, podejmowania inicjatyw oraz do pracy zespołowej. (...) Działalność edukacyjna szkoły jest określona przez: (...) p. 2) **program wychowawczy szkoły**, obejmujący wszystkie treści i działania o charakterze wychowawczym”²⁶.

Wiedząc, co staje się (jest) **celem wychowania w szkole ponadgimnazjalnej**, mamy podstawy do założenia, że proces kształcenia nauczycieli, pozwala przygotować ich do pracy wychowawczej, której ramy zostały owymi celami wyznaczone. Oznacza to, w dużym uproszczeniu, że nauczyciel zna cele wychowania w szkole ponadgimnazjalnej, rozumie ich treść, wprowadza je w praktykę wychowawczej oraz potrafi oceniać efekty tej działalności.

Powyższe założenie stało się bezpośrednim przyczynkiem do badawczej penetracji obszaru „edukacji ponadgimnazjalnej” pod kątem pilotażowej diagnozy poziomu kompetencji wychowawczych nauczycieli do wypełniania zadań zawartych w wychowawczej funkcji szkoły ponadgimnazjalnej.

Kształcenie nauczycieli a poziom ich kompetencji wychowawczych (w tym realizacja wychowawczej funkcji szkoły ponadgimnazjalnej w świetle badań własnych)

Badania przeprowadzono w szkole ponadgimnazjalnej w województwie łódzkim sprofilowanej na jednoczesne przygotowanie do egzaminu maturalnego oraz uzyskanie przygotowania zawodowego. Wyraźnie odczuwalne w bieżącym funkcjonowaniu szkoły są problemy wychowawcze, które sprawiają uczniowie. Placówka nie różni się od dziesiątków innych, funkcjonujących w polskim systemie kształcenia.

Celem postawionym badaniom, było *ustalenie stanu kompetencji wychowawczych generowanych pojmowaniem wychowawczej funkcji szkoły przez nauczycieli szkoły ponadgimnazjalnej oraz wykrycie ich związku z procesem kształcenia do roli zawodowej*. Przedmiot badań określały opinie nauczycieli, tożsame z ustalonym celem. Na sformułowany wyżej cel, złożyły się pytania badawcze dotyczące przebiegu procesu kształcenia formalnego do roli nauczyciela, typu kształcenia stanowiącego formalne źródło kompetencji wychowawczych badanych, poziomu wiedzy psychologicznej, pedagogicznej i metodycznej, w samoocenie badanych, co stanowi o ich kompetencjach pedagogicznych. Istotnym problemem badawczym było także pytanie o treść pojmowania wychowawczej funkcji szkoły oraz sposoby jej realizacji.

Wśród zmiennych, opisujących zjawiska (stany), zawarte w problemach badawczych, wyróżniono *zmiennie niezależne* (identyfikujące formalny proces kształcenia i nabywania kompetencji wychowawczych wraz z samooceną poziomów wiedzy psychologicznej, pedagogicznej i metodycznej), *zmiennie zależne* opisujące treść opinii badanych nauczycieli, związaną z rozumieniem wychowawczej funkcji szkoły,

19 J. Mariański, *Między rajem a apokalipsą. O potrzebie wychowania ku wartościom uniwersalnym*, [w:] „Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty”, tom 2. [red.:] M. Dudzikowa i in., Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 53.

20 W. Feinberg, J. F. Soltis, *Szkoła i społeczeństwo*, [tłum.:] Krzysztof Kruśzewski, WSiP, Warszawa 1998, ss. 76-78.

21 E. Potulicka, *Edukacja dla demokracji*, [w:] „Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty”, tom 2, dz. cyt., s. 83.

22 P. P. Grzybowski, *Wychowanie ku międzykulturowości. O poszukiwaniu człowieka w innych i obcych*, [w:] tamże, s. 105.

23 A. Tokarz, *Wychowanie do twórczości przeciw wychowaniu do wtórności: stany rzeczy, dylematy, pytania*, (w:) tamże, s. 277.

24 M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków, Impuls 2005, str.47.

25 Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 roku, w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. z dnia 30 sierpnia 2012 roku, poz. 977.

26 Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego, ss. 1, 74 i 75.

formy pracy wychowawczej, ich adresata oraz metody pracy wychowawczej. Wyróżniono także *zmiennie pośredniczące* – płeć, staż pracy badanych oraz formy i tematykę doskonalenia zawodowego ukończonego przez badanych. Badania przyjęły wymiar diagnostyczny, dlatego nie sformułowano hipotez. Prowadzono je na przełomie września i października 2013 roku.

Proces kształcenia nauczycieli a pojmowanie wychowawczej funkcji szkoły w świetle wyników badań

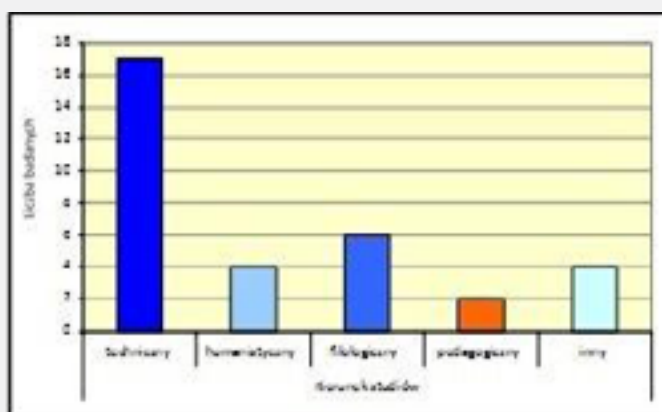
W badaniach ankietowych wzięło udział 33 nauczycieli. Większość (26 osób) stanowiły kobiety, najliczniej reprezentowana była grupa nauczycieli ze stażem pracy zawodowej powyżej 20 lat (19 respondentów). W grupie badanych nie było nauczycieli ze stażem krótszym niż 8 lat.

Przebieg formalnego kształcenia badanych nauczycieli

Prawie wszyscy spośród badanych nauczycieli (32 osoby), ukończyli jednolite studia magisterskie i tylko nieliczni ukończyli je w trybie niestacjonarnym (5 osób). 100% badanych spełnia formalne warunki zatrudnienia ich w szkole ponadgimnazjalnej. Kierunki studiów, jakie ukończyli badani są istotnie rozproszone, dlatego wyniki surowe umownie zakodowano w kategoriach:

- *kierunki techniczne* (wśród nich np. matematyka stosowana, chemia organiczna, inżynieria środowiska, elektrotechnika, elektroenergetyka, mechanika, itp.)
- *kierunki humanistyczne* (historia, teologia), *kierunki filologiczne* (filologia polska i obca)
- *kierunki pedagogiczne* (w tej kategorii badani wskazali pedagogikę opiekuńczo-wychowawczą) oraz
- *kierunki inne*, w tym wychowanie fizyczne i geografię, które reprezentowane były przez niewielu badanych.

Szczegółowy rozkład kierunków studiów prezentuje wykres 1.

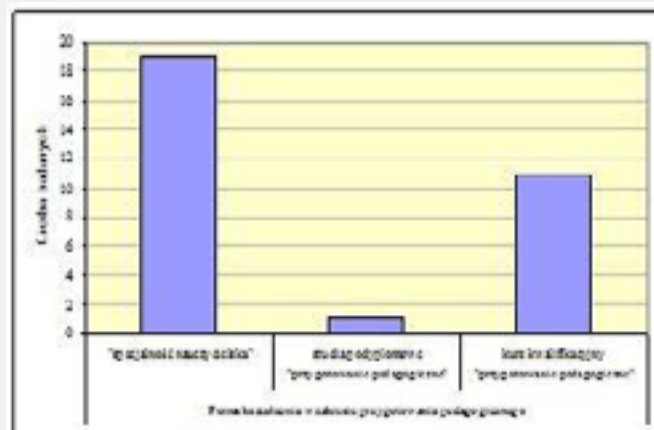


Wykres 1. Badani nauczyciele według kierunku wykształcenia (N=33)

Źródło: badania własne

Rozkład reprezentacji kierunków odpowiada wymaganiom prowadzonego w szkole profilu nauczania. Wśród nauczycieli 2 osoby ukończyły kierunek pedagogiczny i zatrudnione są na stanowisku pedagoga szkolnego.

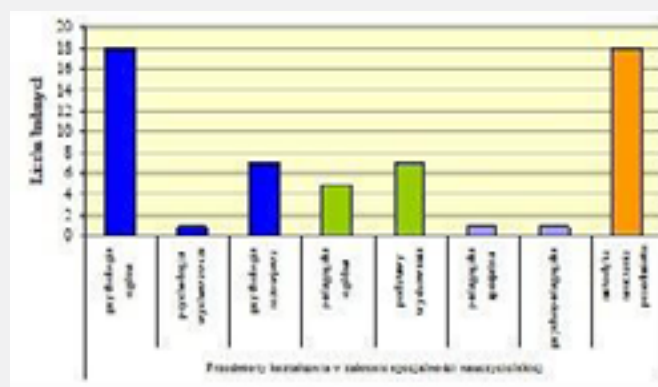
Większość badanych nauczycieli ukończyła studia wyższe w latach 1982-2002, co kształtuje różnorodną historię nabywania przygotowania pedagogicznego badanych.



Wykres 2. Badani nauczyciele według form zdobycia przygotowania pedagogicznego (N=31²⁷)

Źródło: badania własne

Blisko 60% badanych nauczycieli nabywało przygotowanie pedagogiczne realizując tzw. specjalność nauczycielską. Oznacza to, że uczelnia kształcąca kierunkowo podjęła się obowiązku przygotowania absolwentów do podjęcia pracy nauczycielskiej i – co jest faktem integralnym z podjęciem nauczania-wychowawczej. Niestety w latach 1982-1991 tego typu kształcenie odznaczało się dużą dowolnością doboru przedmiotów kształcenia programowego (a tym samym treści i umiejętności), które ową specjalność tworzyły. Dominującą rolę w realizowaniu specjalności nauczycielskiej odgrywała *psychologia ogólna* i *metodyka nauczania*, która nie stanowi *de facto* przedmiotu zawierającego treści, czy umiejętności o charakterze kompetencji wychowawczych. Poniższy wykres ilustruje wachlarz przedmiotów tworzących program kształcenia na rzecz nabycia przygotowania pedagogicznego.



Wykres 3. Przedmioty tworzące specjalność nauczycielską na studiach kierunkowych wskazane przez badanych (N=19)

Źródło: badania własne

Można zauważyć, że nacisk, położony na psychologię ogólną nie przekłada się na fakt zdobycia wiedzy i umiejętności niezbędnych do procesu wychowania młodzieży. Główny przedmiot badań psychologii ogólnej (procesy poznawcze proste i złożone), choć ważne dla rozwoju przyszłego nauczyciela, nie stanowią wyczerpującej oferty zdobywania wiedzy i umiejętności wspierania motywacji uczniów do

27 Dwie badane ukończyły studia kierunkowe pedagogiczne.

rozwoju. Zaledwie 7 nauczycieli miało okazję zgłębić (choć nie wiadomo na jakim poziomie) wiedzę o procesie wychowania, zakładając że realizacja przedmiotów „pedagogika ogólna” i „podstawy wychowania” były na to nastawione.

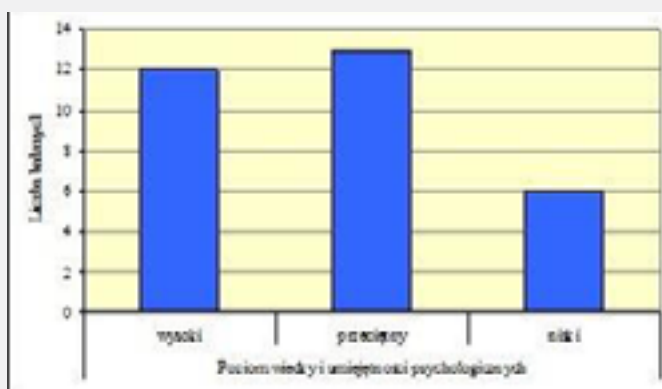
Poznawanie przebiegu kształcenia kierunkowego i przygotowania pedagogicznego badanych nauczycieli stanowiło tło samooceny ich wiedzy w obszarze psychologii, pedagogiki i dydaktyki przedmiotowej, które wiążą się z kompetencjami wychowawczymi w chwili badania. Prezentacji wyników poświęcono kolejną część opracowania.

Nauczycielska samoocena poziomu wiedzy psychologicznej, pedagogicznej i dydaktycznej

Poziomom i obszarom wiedzy przypisano konkretne opisy (zawierające odniesienia do procesu wychowania i nauczania), których wybór dostarczał informacji o samoocenie nauczycieli. Opisy surowe zakodowano i przyporządkowano im 3 poziomy: wysoki, przeciętny i niski. Wyniki w kolejnych obszarach wiedzy i umiejętności prezentują poniższe wykresy. Nie wszyscy badani dokonali w narzędziu samooceny, zatem wyniki w poszczególnych skalach nie sumują się do pełnej populacji badanych (N=33).

Wiedza i umiejętności psychologiczne

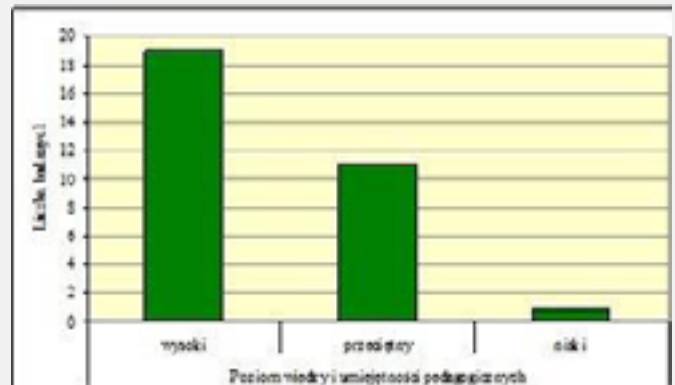
Mniej niż połowa badanych ocenia swój zasób wiedzy i umiejętności psychologicznych jako rozległy lub wystarczający do organizowania i prowadzenia procesu wychowania uczniów. Z drugiej strony tylko 6 osób przyznaje się do poziomu niskiego. Taki rozkład zmiennej powinien przekładać się na zadowalającą sytuację w rzeczywistości szkolnej, tym bardziej, że w narzędziu wyraźnie wskazano interpretację pytania (napisano: „wiedza m.in. o rozwoju człowieka, uczeniu się, zachowaniach i postawach, deficytach rozwojowych i zaburzeniach u uczniów”).



Wykres 4. Samoocena nauczycielskiego poziomu wiedzy i umiejętności psychologicznych, związanych z procesem wychowania (N=31)

Źródło: badania własne

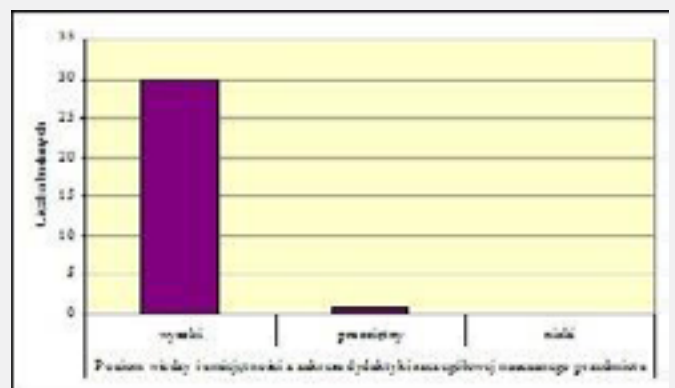
Podobnie przedstawia się samoocena wiedzy i umiejętności pedagogicznych.



Wykres 5. Samoocena nauczycielskiego poziomu wiedzy i umiejętności pedagogicznych (N=31)

Źródło: badania własne

Znakomity stan przedstawia samoocena umiejętności metodycznych w zakresie nauczanego przedmiotu, co ilustruje wykres 7. Prawie wszyscy badani (30 osób) lokują swoją wiedzę i umiejętności metodyczne na poziomie wysokim.

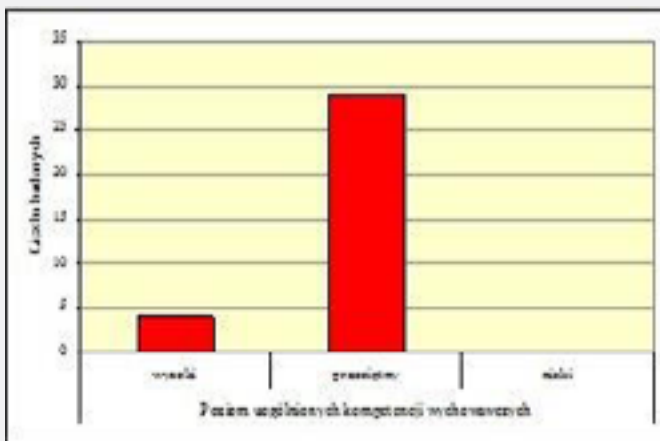


Wykres 6. Samoocena nauczycielskiego poziomu wiedzy i umiejętności metodycznych (N=31)

Źródło: badania własne

Nauczycieli poproszono, za pośrednictwem narzędzia, o samoocenę poziomu uogólnionych kompetencji wychowawczych, co miało kontrolować rezultaty uzyskane w szczegółowych skalach samooceny. Wyniki surowe zakodowano następująco: odpowiedzi „znakomicie radzę sobie z każdą sytuacją wychowawczą/uczniami w szkole” przypisano poziom wysoki, odpowiedzi „radzę sobie z typowymi uczniami/sytuacjami wychowawczymi” poziom przeciętny, natomiast odpowiedzi „często sobie nie radzę z uczniem/sytuacją wychowawczą” poziom niski.

Rozkład wyników według poziomów ilustruje wykres 7.



Wykres 7. Samoocena poziomu uogólnionych kompetencji wychowawczych nauczycieli (N=33)

Źródło: badania własne

Łatwo zauważyć, że uogólniona samoocena kompetencji wychowawczych badanych nauczycieli nie jest adekwatna do samoocen cząstkowych: kompetencji psychologicznych i pedagogicznych. Zwróćmy uwagę, że ponad 38% badanych, którzy identyfikują się z wysokim poziomem umiejętności psychologicznych oraz 61% nauczycieli wysoko oceniających swoje umiejętności pedagogiczne, odpowiada zaledwie 12% nauczycieli wysoko oceniających swoje *ogólne kompetencje wychowawcze*, wyrażonych poziomem umiejętności radzenia sobie z różnymi sytuacjami wychowawczymi w szkole.

W badaniach poszukiwano także informacji o formach i treści doskonalenia zawodowego (związanego z szeroko pojmowanym wychowaniem młodzieży), co mogłoby dodatkowo uzasadnić wykryty poziom kompetencji pedagogicznych. Obok licznych szkoleń z zakresu podnoszenia kompetencji informatycznych i z zakresu zarządzania edukacją i w edukacji, wśród wskazań tematyki takich form wymieniono:

1. „Jak wspomagać ucznia z problemami w uczeniu się” (1 osoba),
2. „Profilaktyka uzależnień” (3 osoby),
3. „Szkoła dla rodziców- wychowanie bez porażek” (1 osoba),
4. „Stres pod kontrolą” (1 osoba),
5. „Wybrane elementy terapii pedagogicznej” (1 osoba),
6. „Praca z trudnym przypadkiem” (1 osoba),
7. „Jak sobie radzić w pracy z uczniem agresywnym”/ przeciwdziałać agresji (2 osoby),
8. „Biblioterapia rozwojowa” (1 osoba),
9. „Doskonalenie kompetencji edukatora” (1 osoba).

Można stwierdzić, że doskonalenie badanych nauczycieli nie koncentrowało się na podnoszeniu poziomu kompetencji wychowawczych, które wspierałyby rozumienie istoty wychowawczej roli szkoły. Coś jednak sprawia, że badani uznają swoją wiedzę i umiejętności psychologiczno-pedagogiczne za wystarczające do pracy wychowawczej z młodzieżą. Nasuwa się zatem pytanie, w jaki sposób pojmują wychowawczą funkcję szkoły i ją realizują? Próbie odpowiedzi na to pytanie w spektrum uzyskanych w badaniach wyników, poświęcono kolejną część artykułu.

Nauczyielskie rozumienie pojęcia wychowawcza funkcja szkoły

Poszukiwaniom treści rozumienia pojęcia wychowawcza funkcja szkoły towarzyszyło postawienie nauczycielom pytania otwartego. Uzyskano odpowiedzi od 23 badanych. Wypowiedzi zgrupowano w kategorie wskazane w tabeli 1.

Tabela 1. Kategorie rozumienia przez badanych pojęcia wychowawcza funkcja szkoły (N=29)

	Rodzaj / typ aktywności nauczycieli	Cel działalności nauczycieli	Metody / narzędzia działalności nauczycieli
Kategorie	<ul style="list-style-type: none"> - włączanie uczniów w działania społeczne - wszelkie działania wspierające rodzinę, - diagnozowanie sytuacji dziecka w rodzinie - integracja zespołów, koordynacja działalności opiekuńczo wychowawczej, - promowanie postaw aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, postaw bezpiecznego i zdrowego stylu życia, - wpływ osobisty nauczyciela, - dawanie przykładu, - zwracanie uwagi na zachowania i działanie niezgodne z ogólnie obowiązującymi normami, - zainteresowanie sytuacją rodzinną ucznia, jego przeżyciami, - wspieranie rozwoju zainteresowań wśród uczniów. 	<ul style="list-style-type: none"> - przygotowanie uczniów do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym/ rodzinnym/ współczesnym świecie, - kształtowanie zachowań roekologicznych, prozdrowotnych, - postawa patriotyzmu, - kształtowanie moralności i uczciwości, przygotowanie do rozróżniania dobra od zła, - motywowanie do nauki, - rozwój osobowości ucznia (...) zgodnie z ogólnie przyjętym kanonem wartości rozwój wyobraźni społecznej, - realizacja planu wychowawczego, - wyrabianie samodzielności, otwartości na problemy cywilizacyjne świata, - ponoszenie odpowiedzialności za siebie i grupę, uczenie szacunku do siebie i innych. 	<ul style="list-style-type: none"> - organizacja imprez szkolnych i pozaszkolnych, - wycieczek, - organizacja warsztatów, wykładów, pogadanek, apeli, - współpraca z PPP, lekcje wychowawcze; - dyskusja, rozmowy indywidualne i grupowe, pogadanki z pedagogiem, wychowawcą, - spotkania z rodzicami - kontakty indywidualne nauczyciel – uczeń - nagrody i kary, - zajęcia lekcyjne, - kompensacje, profilaktyka, poradnictwo – przestrzeganie przez uczniów statutu szkoły.

Źródło: badania własne

Choć powszechnie deklaruje się podmiotowe wychowanie ucznia w szkole, to nie wykryto kategorii, która wskazała **działalność ucznia**, jako aktywnego podmiotu realizowania wychowawczej funkcji szkoły. Jej brak może oznaczać, że nauczycielskie pojmowanie istoty wychowawczej funkcji szkoły odwołuje się do dyrektywnego procesu wychowania, w którym młodzież staje się wykonawcą, nie współtwórcą/ partnerem działań, dążących do wychowania moralnego i przygotowania do odpowiedzialnego życia w społeczeństwie i rodzinie.

Realizowanie wychowawczej funkcji szkoły

Pytając o częstotliwość korzystania z określonych form pracy wychowawczej, próbowano wykryć najpopularniejsze wśród badanych nauczycieli.

Najwyższą popularnością obdarzone są *indywidualne pogadanki z uczniem* (100% badanych wskazało je jako bardzo często lub często wykorzystywane), zaraz po nich nauczyciele wykorzystują imprezy okolicznościowe. Przeciętną popularnością cieszą się pedagogizujące spotkania z rodzicami, które – co warto zauważyć – nie są w praktyce szkolnej efektem wolnego wyboru przez nauczyciela, a raczej koniecznością organizacyjną. Do rzadkości należą warsztatowe formy pracowania z uczniem nad określonymi umiejętnościami społecznymi oraz mediacje. Kontrolującym, wobec powyższego stanu, było pytanie o głównego adresata działań wychowawczych. Odpowiedzi udzieliło 30 badanych, w tym: 18 wskazało **ucznia**, 9 wskazało **klasę**, a 3 wskazało **grupę uczniów o tych samych problemach**. Potwierdza to wybór indywidualnych pogadek nauczyciela z uczniem, jako najpopularniejszej formy pracy wychowawczej. Wśród stosowanych najczęściej metod wychowania badani wskazali *wpływ osobisty nauczyciela* (27 badanych), stosowanie systemu nagród i kar (13 badanych). Mniej popularne są metody wpływu sytuacyjnego oraz włączania wychowanków w zadania społeczne (7 badanych).

Na zakończenie badań ankietowych zapytano nauczycieli o opinie na temat sposobów realizowania postulatów wychowania moralnego w szkole ponadgimnazjalnej. Odpowiedzi wahały się od „wcale nie są realizowane”, przez „przedstawianie dobrych wzorców do naśladowania, postępowanie zgodnie z własnym sumieniem, tolerancja wobec innych, pomoc ludziom, którzy tej pomocy potrzebują, akcje organizowane w szkole na rzecz potrzebujących”, aż do krótkiej pointy „prawidłowo”. Można stwierdzić, że pogląd na ten temat jest istotnie rozproszony.

Proces kształcenia nauczycieli a pojmowanie wychowawczej funkcji szkoły – wnioski z przeprowadzonych badań

Podsumowując dane o procesie formalnego kształcenia nauczycieli oraz realizacji przez nich wychowawczej funkcji szkoły można zauważyć, że nie ma podstaw, zawartych w procesie kształcenia kierunkowego i przygotowania pedagogicznego, do stwierdzenia, że nauczyciele posiadają **wysoki lub przeciętny poziom kompetencji wychowawczych**, zgodny z potrzebami uczniów współczesnej szkoły ponadgimnazjalnej. Ponadto badani nauczyciele nie zostali sprofilowani w procesie kształcenia pozaformalnego (studia podyplomowe, kursy, szkolenia) na zdobywanie, czy podwyższanie kompetencji wychowawczych. Prawdopodobnie w oparciu o wiedzę ogólną, nauczyciele poprawnie i w dość szerokim spektrum, identyfikują cele realizowania wychowawczej funkcji szkoły (cele wychowania), choć jej istotę w swoim rozumieniu pozbawiają czynnego (niedyrektywnego, twórczego) udziału ucznia. Dobór form i metod pracy wychowawczej wskazuje na powierzchowność organizowania wychowania, i – choć można to uznać za przejaw skrajnego poglądu – brak poszukiwania nowych, współcześnie propagowanych sposobów pracy wychowawczej (np. warsztaty kompetencji społecznych), co prawdopodobnie bezpośrednio wiąże się z procesem formalnego i pozaformalnego kształcenia nauczycieli.

Uogólniając, obraz procesu wykształcenia nauczycieli do pełnienia przez nich roli wychowawczej nie jest w badanej grupie spójny, co może oznaczać, że *szkoła* nie radzi sobie z wychowaniem młodzieży do celów, jakie nauczyciele sformułowali, identyfikując ogólny cel wychowania. Można

zaryzykować także stwierdzenie, że stary postulat Johana Friedricha Herbart²⁸, o „solidnym przygotowaniu pedagogicznym i psychologicznym wraz z opanowaniem umiejętności wychowawczych” nie został spełniony w drodze akademickiego kształcenia nauczycieli. Pomimo, że większość nauczycieli w szkole ponadgimnazjalnej legitymuje się *przygotowaniem pedagogicznym*, zdobytym wraz z wykształceniem wyższym magisterskim, stwierdzenie realnego przygotowania do pracy wychowawczej z młodzieżą oczywiście nie jest. Dodać można, po sięgnięciu do wyników surowych, że stan ten nie wiąże się ani z płcią badanych, ani ze stażem pracy, ani ze studiowanym kierunkiem.

Można także uznać, że wyniki przeprowadzonych badań potwierdziły wcześniejsze badania H. Kwiatkowskiej, ujawniając, że znacząca część nauczycieli, głównie w wyniku formalnego procesu ich kształcenia, dysponuje ograniczającym ich działania poziomem rozumienia rzeczywistości edukacyjnej²⁹. Dobór metod, czy form organizowania pracy wychowawczej przez badanych (a w założeniu także liczniejszej populacji nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych) świadczyć może o braku poszukiwania nowych, odpowiadających potrzebom zarówno uczniów, jak i zmieniających się obszarów wychowania.

Pomimo posiadania formalnych kwalifikacji badani nauczyciele mają kłopot z uświadomieniem sobie zmian, towarzyszących kulturowo-społecznym kontekstom edukacji oraz kontekstom wychowania w rodzinie. Choć w badaniach nie poszukiwano wprost danych o stanie społecznego funkcjonowania uczniów tej szkoły, to można przypuścić (na podstawie wskazywanych przez nauczycieli form i metod wychowania oraz ogólnej wiedzy o obrazie współczesnego ucznia szkoły ponadgimnazjalnej), że nie wszyscy nauczyciele radzą sobie z trudnymi lub nietypowymi zachowaniami uczniów, lub też, że nie bardzo potrafią wprowadzać cele wychowania moralnego na grunt praktyki szkolnej, o czym świadczy także samoocena ich uogólnionych kompetencji wychowawczych. Ponadto, o ile nauczyciele bez trudu wskazują typ i cele działalności nauczyciela, dążącej do wychowania młodzieży (na rzecz realizowania wychowawczej funkcji szkoły), o tyle wypowiedziom tym towarzyszy dość wysoki poziom ich uogólnienia oraz deklaracyjny (sztandarowy) charakter. Stan ten budzi niepokój badawczy i pytanie, na ile wyniki prowadzonych badań ankietowych zostały zniekształcone na skutek występującej potrzeby aprobaty społecznej wśród badanych. Dodatkowym argumentem do zwątpienia są dane, zilustrowane w dokumentach szkolnych. Analiza dokumentacji pedagoga szkolnego³⁰ w badanej placówce wskazuje liczne przypadki wymagające wysokich kompetencji wychowawczych nauczycieli. Wśród nich wymienia się niską frekwencję (135 uczniów), zaburzenia zachowania u 33 uczniów, w tym 14 znajdujących się pod opieką kuratora sądowego, 44 uczniów zagrożonych uzależnieniem. Liczną grupę stanowią także uczniowie z zaburzeniami emocjonalnymi i/lub trudnościami adaptacyjnymi (83 osoby). Analizowany dokument pośrednio wskazuje również niski poziom włączania się nauczycieli-wychowawców w działalność pedagogów szkolnych, co może dowodzić

28 [za:] W. Okoń, *Rzecz o edukacji nauczycieli*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991.

29 H. Kwiatkowska, dz. cyt., s. 18.

30 Na użytek badań, w celu interpretacji danych z badań ankietowych, analizowano dodatkowo Sprawozdanie z działalności pedagogów szkolnych w badanej placówce w roku szkolnym 2012/2013

braku zaufania nauczycieli do własnych kompetencji psychopedagogicznych.

Bez wątplenia, w procesie przygotowania pedagogicznego badanych nauczycieli położono nacisk na umiejętności dydaktyczne, jednak przy braku wysokich kompetencji wychowawczych ich znaczenie, dla holistycznego traktowania procesu edukacji ucznia, spada, przynosząc prawdopodobnie mierny efekt dydaktyczny po stronie ucznia. Oznacza to, że uwaga S. Dylaka o „socjalizowaniu, nie wychowaniu kandydatów na nauczycieli-wychowawców”³¹, w przypadku nauczycieli aktualnie czynnych zawodowo, jest aktualna.

Sięgając do wyników surowych w badaniach, można stwierdzić (niestety), że obraz kompetencji wychowawczych nauczycieli młodszych stażem pracy nie odbiega zasadniczo od bardziej doświadczonych kolegów. Oznacza to także, że deklarowany w aktach prawa system przygotowania nauczycieli nie był doskonały, można zaryzykować raczej stwierdzenie, że zawiódł, dając pozory przygotowania do dualistycznej roli edukatora i wychowawcy, w zawodzie nauczyciela.

Zakończenie – postulaty do formułowania koncepcji kształcenia na kierunkach przygotowujących do zawodu nauczyciela-pedagoga

Badaniom własnym i niniejszemu opracowaniu przypisano zadanie wstępnego rozpoznania związków procesu kształcenia formalnego nauczycieli-pedagogów z pojmowaniem i realizowaniem wychowawczej funkcji szkoły, co generuje poziom kompetencji pedagogicznych. Mówiąc najprościej poszukiwano odpowiedzi na pytanie, na ile nauczyciele zostali w toku procesu kształcenia formalnego, przygotowani do pełnienia roli wychowawcy, w dzisiejszej szkole.

Chcąc zobiektywizować rezultat końcowy badań należy odpowiedzieć, że jej nauczyciele nie zostali przygotowani do realizacji, przypisanej szkole, funkcji wychowawczej. Oznacza to także, że jedynym sposobem na odmianę tego stanu jest zaplanowanie i wdrożenie do programów kształcenia efektów, związanych z:

- operowaniem podstawową i pogłębioną wiedzą psychologiczną i socjologiczną, w wyniku czego absolwent studiów będzie rozumiał sytuacje społeczne i wychowawcze z perspektywy każdego ich uczestnika,
- umiejętnością analizy i interpretacji systemów edukacyjnych i nawiązywanych relacji społecznych w różnych środowiskach, w tym środowisku szkoły,
- umiejętnością diagnozowania środowiska wychowawczego i przekładanie rezultatów na plan działań wychowawczych,
- świadomym kierowaniem własnym rozwojem personalnym i zawodowym na bazie autodiagnozy realnych potrzeb zawodowych, korespondujących z potrzebami wychowanków.

Powyższe postulaty znajdują odzwierciedlenie w obowiązujących standardach kształcenia nauczycieli i można mieć nadzieję, że ich realizacja w procesie edukacji w szkolnictwie wyższym zapewni wysoki poziom kompetencji wychowawczych aktualnych studentów i absolwentów. Pozostaje zatem trzymać kciuki, by znalazły się dla nich miejsca pracy.

31St. Dylak, dz. cyt., s. 64.

Otwartym problemem zarówno do dalszych badań, jak i dla praktyki edukacyjnej pozostają ścieżki doskonalenia zawodowego nauczycieli aktywnych na rynku pracy.

Bibliografia

Day Ch., *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.

Dudzikowa M., *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnonopedagogiczne*, Impuls, Kraków 2005.

Dylak S., *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli*, [w:] „Pedagogika w pokoju nauczycielskim”, [red.:] Krzysztof Kruszewski, WSiP, Warszawa 2000.

Dylak S., *W cieniu własnej wiedzy – między pewnością a bezradnością wychowawcy*, (w:) „Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty”, tom 3, [red.:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

Feinberg W., Soltis J. F., *Szkoła i społeczeństwo*, [tłum.:] Krzysztof Kruszewski, WSiP, Warszawa 1998.

Grzybowski P. P., *Wychowanie ku międzykulturowości. O poszukiwaniu człowieka w innych i obcych*, [w:] „Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty”, tom 2, [red.:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

Hessen S., *Struktura i treść szkoły współczesnej. Zarys dydaktyki ogólnej*, [oprac.:] Wincenty Okoń, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997.

Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

Kwiatkowska H., *Tożsamość wychowawcy*, (w:) „Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty”, [red.:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

Mariański J., *Między rajem a apokalipsą. O potrzebie wychowania ku wartościom uniwersalnym*, [w:] „Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty”, tom 2, [red.:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

Nowecki B. J., *Koncepcja kształcenia nauczycieli*, [w:] „Nauczyciel wobec współczesnych wyzwań edukacyjnych”, Wydawnictwo Naukowe NOVUM sp. z o.o., Warszawa-Płock 2003.

Okoń W., *Rzecz o edukacji nauczycieli*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991.

Piramowicz G., *Powinności nauczyciela*, Zakład Narodowy Ossolińskich, Warszawa 2005.

Potulicka E., *Edukacja dla demokracji*, [w:] „Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty”, tom 2, [red.:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

Europejski glosariusz edukacyjny, tom 3, „Nauczyciele” [tłum. i red.:] A. Smoczyńska, M. Górowska-Fells, M. Chojnacki, Fundacja Rozwoju Edukacji, Warszawa 2003..

Tokarz Aleksandra, *Wychowanie do twórczości przeciw wy-*

chowaniu do wtórności: stany rzeczy, dylematy, pytania, ([w:]) „Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty”, tom 2,[red.:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

Akty prawne

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli, Dz.U. Nr 50, poz. 400.

Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. z dnia 30 sierpnia 2012 roku, poz. 977

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 roku w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, Dz.U. Nr 207, poz. 2110.

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

Poziom agresji wychowanków domów dziecka – ofiar przemocy w rodzinie a płęć

Abstrakt

Kluczowymi kategoriami analitycznymi zaznaczającymi się w treściach niniejszego artykułu są: doświadczenie przemocy przez dzieci w rodzinie, wychowanie w domu dziecka, zachowania agresywne młodzieży oraz płęć. Głównym celem moich badań była weryfikacja tezy, w myśl której chłopcy (ofiary przemocy w rodzinie) przejawiają większą skłonność do zachowań agresywnych niż dziewczęta. Badaniami objęto 51 dzieci w wieku pomiędzy 16 a 19 lat wychowywanych w domach dziecka, których rodzice zostali pozbawieni praw rodzicielskich lub mieli je ograniczone z powodu stosowania przemocy wobec dzieci. Poziom agresji w badanych grupach wychowanków i wychowanek określono przy pomocy Inwentarza Psychologicznego Syndromu Agresji (IPSA) autorstwa Z. B. Gasia. Przeprowadzone badania pozwalają odrzucić hipotezę, że poziom agresji zależy od płci. Badani chłopcy przejawiali niższy jej poziom, niż dziewczęta.

Słowa kluczowe: przemoc wobec dzieci w rodzinie, dom dziecka, zachowania agresywne młodzieży, agresja a płęć dziecka.

Abstract

The key of analytical categories marking the contents of this article are the impact of domestic violence on children growing up in Children's Homes (orphanages) and gender differences and aggression. The main purpose of my own research was verification of the thesis which states that boys (victims of violence as a child) manifest a higher a tendency to aggressive behaviour than girls. The studies included 51 children at he age between 16 and 19 years brought up in children's homes whose parents were deprived of parental rights or had them restricted for using violence against their children. In the study I used Z. B. Gaś's "Aggression Syndrome Psychological Inventory" to study intensity of aggressive inclinations in examined groups girls and boys. I found that the boys brought up in children's homes were characterised by lower level of aggression when compared to the girls.

Keywords: violence against children in the family, children's home, aggressive behavior in young people, gender and aggressive behavior

Wprowadzenie

Psychologiczna naukowa literatura przedmiotu szczegółowo opisuje bezpośrednie i długotrwałe skutki doznawania przemocy w rodzinie. Zalicza się do nich najczęściej mechanizm „błędnego koła”, uraz psychiczny, psychologiczną reakcję na stres, stres pourazowy, wyuczoną bezradność, efekt „psychologicznej pułapki” oraz syndrom sztokholmski¹ W literaturze przedmiotu powyższe zjawiska opisywa-

1 Popiszyl I., *Razem przeciw przemocy*, Wyd. „Żak”, Warszawa 1999; Popiszyl I., *Ofiary chroniczne. Przypadek czy konieczność*, Wyd. ASP, Warszawa, 2003; Herman J. L., *Przemoc. Uraz psychiczny i powrót do równowagi*, Wyd. GWP, Gdańsk 2000, Geen R. G., *Human Aggression*, Open University

ne są najczęściej w kontekście przemocy małżeńskiej, ale mechanizmy te dotyczą również przemocy wobec dzieci. Nasilenie objawów przemocy domowej rozpatrywanych w kategoriach reakcji na uraz zależy od wielu czynników, m.in. od wielkości stresu, czasu jego trwania i intensywności oraz odporności psychofizycznej ofiary, w końcu zaś od charakteru relacji ze sprawcą. Wszystkie wymienione powyżej mechanizmy stanowią specyficzną reakcję adaptacyjną organizmu w sytuacji silnego stresu i lęku (spowodowanego utratą poczucia bezpieczeństwa i zagrożeniem utraty życia lub zdrowia)².

Kluczowymi kategoriami analitycznymi zaznaczającymi się w treściach niniejszego artykułu są: doświadczenie przemocy przez dzieci w rodzinie, wychowanie w domu dziecka, zachowania agresywne młodzieży oraz płęć. Każda z tych zmiennych stanowi sama w sobie szeroki obszar poszukiwań i analiz badawczych, a związki pomiędzy każdą z nich są przedmiotem dociekań badawczych oraz dyskusji naukowych. Niewątpliwie bowiem, doświadczenie przemocy w rodzinie niesie za sobą bliskie w czasie, jak i dalekosiężne konsekwencje dla rozwoju psychospołecznego ofiar³ bez względu na to, czy wychowywane są w domu rodzinnym, czy w warunkach instytucji opiekuńczej⁴. Należy jednakże mieć na względzie to, że warunki opieki, wychowania i socjalizacji będą różnicowały te dzieci w zakresie określonych przejawów zachowań oraz właściwości psychospołecznych, jak samoocena, poczucie własnej wartości itp.⁵ Złożone okoliczności i cechy, składające się na wzrastanie w warunkach placówki opiekuńczej, prócz traum wyniesionych z dzieciństwa są przyczyną dodatkowych właściwości negatywnie rzutujących na rozwój dziecka, w tym zaburzone zachowania czy sposób nawiązywania relacji z otoczeniem⁶.

Press, Buckingham – Philadelphia 2001.

2 Kubacka-Jasiecka D., *Struktura „ja” a związek między agresywnością i lękiem*, Wyd. UJ, Kraków 1986; Popiszyl I., *Adaptacyjne źródła agresji dorastającej młodzieży*, „Edukacja”, nr 2. 1998; Herman J. L., *Przemoc...* op. cit.; Gilligan J., *Wstyd i przemoc. Refleksje nad śmiertelną epidemią*, Wyd. Media Rodzina, Poznań 2001; Kubacka-Jasiecka D., *Agresja i autoagresja z perspektywy obronno-adaptacyjnych dążeń „ja”*, Wyd. UJ, Kraków 2006.

3 Archer J., Browne K. (red.), *Human Aggression: Naturalistic Approaches*, Routledge, London 1998; Browne K., Herbert M., *Zapobieganie przemocy w rodzinie*, PARPA, Warszawa 1999.

4 Goliński K., *Zaburzenia emocjonalne u ofiar przemocy rodzinnej*, [w:] H. Górecka (red.), *Bezpieczeństwo rodziny w okresie transformacji ustrojowej*, WSP, Olsztyn 1998.

5 Dzieduszyński P., *Doświadczenie przemocy a obraz samego siebie oraz poziom lęku i agresji młodzieży wychowywanej w domach dziecka i rodzinach*, niepublikowana praca doktorska, Katolicki Uniwersytet Lubelski im. Jana Pawła II, Lublin 2009.

6 Lis S., *Proces socjalizacji dziecka w środowisku pozarodzinnym*, PWN, Warszawa 1992; Kościelska M., *Tożsamość dzieci wychowywanych w rodzinach i w placówkach*, „Problemy Opiekuńczo – Wychowawcze”, nr 6, 1997; Duda M. i in., *Wychowankowie domów dziecka o agresji i przemocy*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 4, 2004; Sajkowska M., *Wiktyimizacja wychowanków domów dziecka*, „Problemy Opiekuńczo-Wy-

Podobnie jest z zagadnieniem płci – w różny sposób doznawanie traum i wszelkich form pokrzywdzenia w dzieciństwie rzutuje na zachowania dziewcząt i chłopców, kobiet i mężczyzn w ich późniejszym życiu⁷.

Wszystkie te problemy mają bardzo złożoną i wieloczynnikową naturę oraz wymagają szczegółowych omówień i analiz. Celem artykułu jest ujęcie problematyki w bardzo wąskim zakresie, a mianowicie próba ustalenia, czy płęć różnicuje poziom agresji dziewcząt i chłopców – wychowanków domów dziecka, którzy w okresie swojego wczesnego dzieciństwa doświadczali przemocy w rodzinie.

Wychowankowie domów dziecka – zarys sylwetki

Analiza przyczyn umieszczenia dzieci w placówkach opiekuńczych dowodzi, że pochodzą one na ogół z rodzin, w których współwystępują i nakładają się na siebie różnorodne niekorzystne czynniki, takie jak: złe warunki socjalno-bytowe, zaburzona struktura rodziny, przestępczość, alkoholizm, przemoc, zaniedbywanie i brak zainteresowania dzieckiem⁸. Przebywanie (to określenie wydaje się właściwsze niż słowo: wychowanie) w tych rodzinach staje się dla dziecka źródłem cierpienia zarówno fizycznego, jak i psychicznego, prowadzącego do zaburzeń psychosomatycznych (z chorobą sierocą włącznie) oraz może się stać przyczyną demoralizacji, przestępczości i zaburzeń w zachowaniu, w tym agresji⁹.

Jak już wspomniano, w rodzinach wychowanków domów dziecka współwystępuje szereg zjawisk patologii społecznej, głównie przestępczość, choroba alkoholowa i prostytutka. Niektóre badania donoszą, że fakt karalności współwystępuje z alkoholizmem rodziców w ponad 80% rodzin wychowanków domów dziecka¹⁰. 70% rodzin charakteryzuje negatywna atmosfera wychowawcza (zły stosunek do dziecka, przejawiający się stosowaniem surowych kar cielesnych i brakiem zainteresowania potrzebami dziecka). W ponad 40% rodzinach stosowana jest przemoc fizyczna wobec dzieci, rzadziej sama przemoc psychiczna (ok. 10%) polegająca między innymi na drastycznym ograniczaniu swobody. Zwłaszcza w rodzinach z problemem alkoholizmu i narkomanii dorosłych członków istnieje wysokie ryzyko molestowania seksualnego, które jest stosunkowo często analizowanym zjawiskiem w odniesieniu do wychowanków domów dziecka¹¹.

W naukowej literaturze przedmiotu nie brak doniesień, że wychowankowie domów dziecka borykają się z różnymi problemami natury psychologicznej, które zaburzają wszystkie sfery ich funkcjonowania¹². Wychowywani w szczególnie

chowawcze”, nr 10, 2005; Sajakowska M. Wychowankowie domów dziecka a przemoc fizyczna, „Niebieska Linia”, nr 1 (42), 2006.

7 Pospiszyl I., *Ofiary chroniczne...* op. cit.; Wood J. i in., C., Violence exposure and PTSD among delinquent girls, *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma* 6/2002:109–126; Cauffman E., Understanding the Female Offender, *The Future of Children*, Vol. 18, No. 2.2008, p. 119–142.

8 Klimek L. *Skąd się biorą sieroty społeczne?*, „Opieka Wychowanie Terapia” nr 1(53), 2003; Hryniewicz J. Odrzuceni. Analiza procesu umieszczania dzieci w placówkach opieki, ISP, Warszawa 2006.

9 Bielecka E., *Patologia środowiska rodzinnego i lokalnego jako przyczyna zaburzeń w zachowaniu się wychowanków domów dziecka*, [w:] red. S. Bandora, D. Marzec, Dziecko w placówce szkolnej i pozaszkolnej w okresie transformacji, WSP, Warszawa 1996.

10 Klimek L. *Skąd się biorą sieroty społeczne...* op. cit.

11 Hryniewicz J., *Odrzuceni. Analiza procesu...* op. cit.

12 Crockenberg, S. C., Collins W. A., *The Effects of Early Social-emotional and Relationship Experience On the Development of Young Orphanage Children*, Mass: Wiley-Blackwell, Boston 2008.

niekorzystnych warunkach rodzinnych – o czym była mowa powyżej¹³ – oraz instytucjonalnych¹⁴ i narażeni na przemoc, a także będący często jej ofiarami tak ze strony dorosłych, jak i rówieśników¹⁵, sami będą cechować się podwyższonym poziomem agresji i skłonnością do stosowania przemocy wobec innych¹⁶.

Należy podkreślić, że wyżej wymienione, dość dobrze udokumentowane teoretycznie zależności nie doczekały się jak dotąd wystarczającej weryfikacji empirycznej, przeprowadzonej na reprezentacyjnej próbie, z zastosowaniem rzetelnych i trafnych narzędzi diagnostycznych. Dostępne wyniki badań w tym zakresie (różniące się metodologicznie i oparte o różne próby) potwierdzają jednak, że wychowankowie domów dziecka charakteryzują się wysokim poziomem agresji i tendencją do podejmowania aktów przemocy. Badacze potwierdzają tezę o znacznym nasileniu przemocy i innych negatywnych społecznie zjawisk wśród wychowanków domów dziecka (przejawia je blisko 1/3 wychowanków)¹⁷. Szczególnie rozpowszechnione są zachowania antysocjalne skierowane przeciwko innym ludziom i mieniu, takie jak: groźby wyrządzenia komuś krzywdy, celowe pobicie i wyładowanie złości na innych; nieco rzadziej zniszczenie lub uszkodzenie cudzej własności, użycie siły w celu wymuszenia czegoś od innych, robieenie rzeczy uważanych za naganne; odebranie czegoś przemocą; uczestniczenie we włamaniu. Niepokój musi budzić zwłaszcza fakt dużego rozpowszechnienia wśród wychowanków domów dziecka zachowań o przestępczym charakterze, takich jak: pobicia, wymuszenia, niszczenie cudzej własności i włamania¹⁸. Charakter i stopień nasilenia przemocy, jakiej doświadczają wychowankowie, jest proporcjonalny do zachowań agresywnych jakie przejawiają w stosunku do innych.¹⁹ Wychowankowie posługują się negatywnymi wzorcami reagowania w konfliktowych relacjach z otoczeniem. Jako główną przyczynę własnej „złości” wskazują agresywne zachowanie innych, silniejszych od nich osób. W celu uporania się z własnymi negatywnymi emocjami wyładują agresję na rówieśnikach i młodszych dzieciach. Niewielka grupa tych dzieci, broniąc się przed przemocą zwraca się o pomoc do swoich kolegów, a jeszcze rzadziej prosi o pomoc wychowawców placówki.²⁰

13 Bielecka E., *Patologia środowiska rodzinnego...* op. cit.

14 Kolankiewicz M. (red.), *Zagrożone dzieciństwo-rodzinne i instytucjonalne formy opieki*, WSP, Warszawa 1998.

15 Pospiszyl I. (red.), *Przemoc w instytucjach opiekuńczo-wychowawczych*, WSPS, Warszawa 1997.

16 Herrenkohl R.C., Russo M.J., *Złe traktowanie dziecka w procesie wychowania, a agresja wczesnodziecięca*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria. Badania. Praktyka”, nr 3, 2003; Shaw, D.S., Winslow, E.B., Owens, E. B., Vondra, J.I., Cohn, J.F., & Bell, R.Q., The development of early externalizing problems among children from low-income families: A transformational perspective. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 1998, p. 95–107; Shaw, D.S., Vondra, J.I., Attachment security and maternal predictors of early behavior problems: A longitudinal study of low-income families, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23, 1995, p. 335–356.

17 Pustkowiak L., *Kompensacja zaburzeń socjalizacji u wychowanków domów dziecka*, [w:] (red.) M. Heine, G. Gajewska, Sieroctwo społeczne i jego kompensacje, WSP, Zielona Góra 1999; Kowalik S., Pawelczak I. (red.), *Zaburzenia procesu socjalizacji dzieci i młodzieży. Elementy diagnozy i terapii*, Kuratorium Oświaty, Poznań 1996; Pustkowiak L., *Kompensacja zaburzeń socjalizacji u wychowanków domów dziecka*, [w:] M. Heine, G. Gajewska (red.), *Sieroctwo społeczne i jego kompensacje*, WSP, Zielona Góra 1999.

18 Pustkowiak L., *Kompensacja zaburzeń...* op. cit.

19 Duda M. i in., *Wychowankowie domów dziecka...* op. cit.

20 Tamże.

Agresja a płęć – zarys problematyki

Różnice pomiędzy kobietami a mężczyznami w zakresie przejawiania skłonności, nasilenia oraz sposobów i form wyrażania agresji stanowią przedmiot analiz różnych koncepcji – zarówno tych, które badają determinanty genetyczne, jak i czynniki środowiskowe w etiologii i rozwoju zachowań agresywnych. Wyniki licznych badań weryfikujących tezę o biologicznej genezie agresji nie dostarczają wystarczających danych empirycznych, by uznać jedynie jej organiczne podłoże. Nie mniej znaczący wydaje się być wpływ czynników środowiskowych, interakcji społecznych, procesów uczenia się itp.

W niektórych koncepcjach biologicznych istnieje wyraźne zróżnicowanie czynników odpowiadających za agresję na poziomie płci. Przykładowo, dość popularnym i powszechnym przekonaniem jest związek pomiędzy testosteronem i agresywnością mimo, że współczesne badania nie potwierdzają tezy o tej jednoznacznej i bezpośredniej zależności między zachowaniem agresywnym a poziomem „męskiego” hormonu płciowego²¹. Inne badania biologicznych mechanizmów agresji (traktowanej jako wrodzony instynkt) pozwalają stwierdzić, że agresja człowieka jest w znacznym stopniu uwarunkowana genetycznie. Co prawda w ogólnej populacji ludzkiej nasilenie agresywności jednostek przebiega zgodnie z krzywą Gaussa, jednakże na skutek ewolucji nasilenie agresywności u mężczyzn jest wyższe niż agresywność jakiegokolwiek gatunku zwierząt²². Również badania nad przestępczością z użyciem przemocy dowodzą, że jest to domena aktywności męskiej i silnie związana jest z genami (chromosomem Y, który decyduje o rodzaju płci, jak również niektóre zmiany w strukturze tego chromosomu podwyższają poziom agresji)²³. Natomiast wyjaśnienie socjobiologiczne (ewolucjonistyczne) koncentruje się na przystosowawczym znaczeniu męskiej agresji i zakłada, że zachowania agresywne, demonstrowane przez mężczyzn, mają na celu podkreślenie ich statusu i dominacji nad innymi.²⁴

Naukowcy zajmujący się problematyką płci uwarunkowanej społecznie i kulturowo kwestionują z oczywistych względów istnienie wrodzonej agresywności mężczyzn²⁵. Psychologiczne koncepcje uczenia się zakładają, że zachowanie agresywne nie należy do wrodzonego wyposażenia ludzkiej natury, lecz zostaje nabyte na drodze warunkowania lub modelowania. Dzieci przyswajają sobie wzorce agresywnych zachowań na skutek mechanizmów społecznego uczenia. Już samo obserwowanie uczy, w jaki sposób i jakie cele przy pomocy przymusu i zachowań agresywnych można osiągać. Wyrastające w takich warunkach dzieci nabierają przekonania, że przemoc jest dopuszczalnym i skutecznym sposobem rozwiązywania konfliktów. Dodatkowo, nie zna-

jąc innych realiów, nabierają błędnych przekonań dotyczących wzorców zachowań związanych z płcią – postrzegają mężczyznę jako osobę upoważnioną do wymuszania przemocą posłuszeństwa od pozostałych członków rodziny.²⁶

Perspektywę spojrzenia na genezę agresji poszerzyło podejście społeczno-poznawcze, w myśl którego, wszelkie zachowania społeczne, łącznie z zachowaniami agresywnymi, są efektem wczesnej socjalizacji, czyli nabytych zasobów behawioralnych jednostki.²⁷ Istotą tej koncepcji było powstanie reprezentacji poznawczej, w której konflikt jest ściśle powiązany z agresją. Reprezentacja ta może wytworzyć się wówczas, gdy dziecko często w sytuacjach konfliktowych reagować będzie agresją, która prowadzi będzie do rozwiązania konfliktu na korzyść dziecka. Należy podkreślić, że integralną częścią tak powstałych skryptów agresji jest przekonanie, że zachowanie agresywne jest w danych sytuacjach dopuszczalne, a nawet nagradzane²⁸.

W celu wyjaśnienia różnic międzyplciowych w zakresie agresywności warto także przywołać model roli społecznej zakładający, iż zachowanie agresywne nabywane jest w toku socjalizacji i traktowane jako specyficzny, integralny składnik roli społecznej mężczyzny w drodze identyfikacji i internalizacji. Chłopcy identyfikują się z ojcami i przyjmują ich rolę płciową (w tym agresywność). Takie postrzeganie bardziej nasilonej agresywności mężczyzny może być interpretowane nie przez pryzmat uwarunkowań biologicznych, ile rezultatu socjalizacji do roli męskiej.²⁹ Znaczną rolę w takim ujmowaniu różnic dotyczących agresji dziewcząt i chłopców odgrywają stereotypy społeczne dotyczące ról społecznych kobiet i mężczyzn³⁰. Stereotypy płci kształtują między innymi tożsamość osobistą, wpływają na drogi życiowe i wzajemne relacje pomiędzy kobietami i mężczyznami, a także dostarczają skryptów zachowań, według których mężczyzna winien zachowywać się agresywnie, zaś kobieta – ulegle³¹. Niektóre badania w zakresie czynników chroniących i nasilających zachowania agresywne kobiet i mężczyzn zdają się wspierać to stanowisko. Kobiety przejawiają silniejszą kontrolę zachowań agresywnych niż mężczyźni, a zależność ta jest związana z silnym przywiązaniem się (przekonaniem i respektowaniem) do stereotypów dotyczących własnej płci³².

Metoda badań

Celem artykułu jest prezentacja wyników badań mających na uzyskanie odpowiedzi na pytanie o to, czy płęć wychowanków i wychowanek domów dziecka – ofiar przemocy w rodzinie, różnicuje ich poziom agresji. Punktem wyjścia jest między innymi założenie, że zgromadzone zasoby behawioralne agresji są kontrolowane i w specyficzny sposób modyfikowane przez otoczenie w odmiennym ze względu

21 Kimmel, M. S. (2000). *The gender society*. New York: Oxford University Press.

22 Majchrzyk Z. *Nieletni, młodociąni, dorośli zabójcy i mordercy. Gdzie kończy się norma a zaczyna patologia*, IPiN, Warszawa 2004.

23 Hamer D., Copeland P., *Geny a charakter*, CIS, Warszawa 1999, s. 95-133. Syntezy badań genetyczno – hormonalnych poświęconych problematyce „biologicznej” agresji dokonała m. in. Iwona Korcz w opracowaniu pt., *Agresja - wyzwaniem cywilizacyjnym*, [w:] D. Kowalski, M. Kwiatkowski, A. Zduniak (red.), *Edukacja dla bezpieczeństwa: wybrane perspektywy*, Wydaw. O'CHIKARA, Lublin 2004, s. 239-254.

24 Buss, D. M., *Psychologia ewolucyjna*, GWP, Gdańsk 2001.

25 Zob. Brannon L, *Psychologia rodzaju. Kobiety i mężczyźni: podobni czy różni*, GWP, Gdańsk 2002.

26 Bandura A., *Teoria społecznego uczenia się*, PWN, Warszawa 2007.

27 Krahé B., *Agresja*, GWP, Gdańsk 2005.

28 Wojciszke B., *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice*, GWP, Gdańsk 2004.

29 Skorny, Z. *Psychologiczna analiza agresywnego zachowania się*, PWN, Warszawa 1968.

30 Pankowska D., *Wychowanie a role płciowe*, GWP, Gdańsk 2005; Szczepanik R., „Płęć” agresji...op. cit.

31 Zob. m. in. Szczepanik R., „Kobiecość” i „męskość” kobiet – sprawczyńi rozbojów, [w:] *Zachowania dewiacyjne dziewcząt i kobiet*, I. Pospiszyl, R. Szczepanik (red.), Wydawnictwo WSHE, Łódź 2007, s. 57 – 70.

32 Zastępowski, P., Grabowska, M., *Stereotypy płci a kontrola zachowań agresywnych w okresie wczesnej dorosłości*, „Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy”, 5, 2010, s.123-142.

na płęć procesie socjalizacji i wychowania.³³ Ponadto liczne koncepcje biologiczne wyjaśniające mechanizmy zjawiska agresji akcentują różnice na poziomie „genetyki płci” i wskazują na mężczyzn, jako grupę szczególnie predestynowaną przez naturę do zachowań agresywnych.³⁴

Mając na uwadze przedstawione pokrótce powyżej koncepcje teoretyczne postawiono hipotezę, iż: poziom agresji wychowanków domów dziecka – ofiar przemocy w rodzinie – zależy od płci. Chłopcy przejawiają wyższy jego poziom, niż dziewczęta.

Poziom agresji w badanych grupach wychowanków i wychowanek określono przy pomocy Inwentarza Psychologicznego Syndromu Agresji (IPSA) autorstwa Z. B. Gasia. Kwestionariusz ten jest rzetelnym i trafnym narzędziem służącym do pomiarów nasilenia różnorodnych objawów agresywnych.

Inwentarz Psychologicznego syndromu agresji (IPSA) autorstwa Z. Gasia służy do pomiaru nasilenia różnorodnych objawów agresywnych składających się na syndrom agresji. U podstaw teoretycznych konstruowania inwentarza leży definicja syndromu agresji określonego, jako „(...) zespół przeżyć, postaw i zachowań, których celem lub skutkiem (zamierzonym lub niezamierzonym) jest wyrządzenie krzywdy (bezpośrednio lub pośrednio) innej osobie lub sobie samemu. Syndrom agresji obejmuje zarówno tendencje agresywne uświadomione, jak i nieświadomione, skierowane na zewnątrz lub na siebie samego, zarówno przejawiane, jak i jedynie przeżywane”³⁵. IPSA obejmuje 10 skal. Skala I (Samoagresja emocjonalna) mierzy skłonność do wydawania o sobie nieprzychylnych opinii, wyolbrzymionych własnych braków, samoponiżania się, chęci ukarania samego siebie itp. Skala II (Samoagresja fizyczna) jest miarą tendencji do kierowania agresji przeciwko samemu sobie, poprzez zadawanie sobie bólu fizycznego, samouszkodzania, próby samobójcze itp. Skala III (Wrogość wobec otoczenia) obejmuje negatywne nastawienie do ludzi, przejawiające się przypisywaniem innym ukrytych zamiarów i celów, przekonaniu o wykorzystywaniu i niedocenianiu przez innych. To nieufne i podejrzliwe nastawienie przejawia się wrogimi pragnieniami wobec otoczenia. Skala IV (Nieświadomione skłonności agresywne) obejmuje czynności i zachowanie pozornie nieagresywne, które w rzeczywistości są formą bezkonfliktowej i niekaranej agresywności. Skala V (Agresja przemieszczona) określa sposób zmiany celu agresji, z bezpośredniej napaści na inną osobę w atak na przedmioty martwe (np. trzaskanie drzwiami, uderzanie pięścią w stół). Skala VI (Agresja pośrednia) jest skierowana na osoby aktualnie nieobecne i sprowadza się do ośmieszania, plotkowania, skarżenia, pisania donosów, ośmieszania cudzych poglądów i przekonań, krytykowania itp. Skala VII (Agresja słowna) obejmuje napastliwość słowną w formie” zrzędzenia, krzyków, kłótni i przeklinania, wszczynania awantur itp. Skala VIII (Agresja fizyczna) dotyczy bezpośredniego ataku na inną osobę i sięgania po formę przemocy fizycznej w postaci: bicia, kopania, uderzania przedmiotami, niszczenia własności itp.

33 Brannon L., *Psychologia rodzaju. Kobiety i mężczyźni: podobni czy różni*, GWP, Gdańsk 2002; Szczepanik R., Kulturowo – społeczna „płeć” agresji. Perspektywa pedagogiczna, [w:] J. Wawrzyniak (red.), *Socjologiczne i psychopedagogiczne aspekty przemocy*, Wyd. WSHE, Łódź 2007; Por. Zastępowski, P., Grabowska, M., Stereotypy płci a kontrola zachowań agresywnych... op. cit.

34 Hamer D., Copeland P., *Geny a charakter...* op. cit.

35 Gaś Z. B., *Inwentarz Psychologiczny Syndromu Agresji, „Przegląd Psychologiczny”*, t. XXIII, Nr 1, 1980, s. 143.

Dodatkowo IPSA zawiera Skalę K (Kontrola zachowań agresywnych), która służy pomiarowi umiejętności panowania nad własnymi agresywnymi impulsami, hamowania wrogiej aktywności, wybierania mniej szkodliwych, bardziej społecznie akceptowanych form agresji oraz Skalę O (Skłonność do działań odwetowych) opisującą tok przygotowania i realizowania zemsty za realne lub urojone krzywdy. Osoba uzyskująca wysokie wyniki w tej skali jest przekonana, że agresja jest konieczną i usprawiedliwioną formą zachowania w odpowiedzi na wrogie intencje innych osób³⁶.

Surowe wyniki w wymienionych skalach pozwalają określić ogólny poziom nasilenia syndromu agresji (WO), według następującego wzoru: WO – I+ II+ III+ IV+ V +VI +VII+ VIII+ O - K+22.

Następnie określa się dominujący kierunek agresji w oparciu o układ trzech wskaźników:

S – (Wskaźnik samoagresji) – jest sumą wyników surowych skal I i II

U – (Wskaźnik agresji ukrytej) – stanowi sumę wyników surowych skal III i IV

Z – (Wskaźnik agresji skierowanej na zewnątrz) – będący sumą wyników surowych skal V, VI, VII i VIII.

Wyniki surowe przelicza się na steny przyjmując następujące interpretacje słowne:

10-9 sten – wyniki bardzo wysokie; 8-7 sten – wyniki wysokie; 6-5 – wyniki przeciętne; 4-3 sten – wyniki niskie; 2-1 sten – wyniki bardzo niskie.

Kwestionariusz IPSA jest wystandaryzowanym i obiektywnym narzędziem dzięki jasnej i zrozumiałej instrukcji oraz precyzyjnym regułom przeliczania wyników surowych na steny i ich jakościowej interpretacji.

W celu doboru osób (ofiar przemocy) do badań wykorzystano odpowiednią dokumentację psychologiczną, pedagogiczną, medyczną oraz akta sądowe wychowanków domów dziecka. Badaniami objęto 51 wychowanków – 29 dziewcząt i 22 chłopców, w wieku od 16 do 19 lat (średnia wieku – 17,3). Zastosowano celowy dobór próby – badaniami objęto tylko te osoby, które w przeszłości doświadczyły przemocy fizycznej i psychicznej w rodzinie (opierano się na danych pochodzących z wywiadu przeprowadzonego na potrzeby sądu rodzinnego oraz na dokumentacji medycznej). We wszystkich przypadkach stosowanie przemocy wobec dziecka należało do grupy podstawowych powodów umieszczenia dziecka w placówce oraz współwystępowało z innymi zjawiskami patologii społecznej, jak alkoholizm (45 przypadków) i przestępczość (21 przypadków). W rodzinach badanych wychowanków domów dziecka najczęściej przemoc stosowali ojcowie (27 rodzin), nieco rzadziej głównie matki (18 przypadków); w sześciu rodzinach sprawcami byli oboje rodzice.

Cała grupa badanej młodzieży przejawiała mniej lub bardziej nasilone przejawy niedostosowania społecznego. Zdecydowana większość miała problemy z realizowaniem obowiązku szkolnego (blisko 80%) i podejmowała regularnie wagiary (3/4 badanych). Trudności w przystosowaniu się do warunków placówki przejawiali między innymi ucieczkami z domu dziecka (1/4 co najmniej raz). Powszechne jest też sięgnięcie po używki – papierosy (2/3 badanych), narkotyki (1/3) oraz alkohol (blisko 50%). W grupie chuligańskiej

36 Tamże.

uczestniczyło 1/4 badanych, co wiązało się m. in. z aktami agresji. Prawie połowa badanych dopuszczała się przemocy wobec rówieśników, a 2/5 wobec młodszych. Znaczna część badanych (1/5) przejawiała agresję skierowaną na samego siebie (samookaleczenie – 7 osób, próby samobójcze – 3 osoby). U blisko połowy badanych objawy demoralizacji są nasilone i obejmują nadużywanie substancji psychoaktywnych, agresję i trudności w realizowaniu obowiązku szkolnego.

Analiza wyników badań własnych

Zastosowanie testu T-Studenta pozwoliło sprawdzić, czy grupa dziewcząt i chłopców różni się istotnie statystycznie w poziomie agresji mierzonym poszczególnymi skalami Inwentarza Psychologicznego Syndromu Agresji (tabela 1).

Jak wynika z przeprowadzonej analizy uzyskanych danych, grupa dziewcząt i chłopców nie różni się w średnim poziomie Ogólnego wskaźnika syndromu agresji (WO) na przyjętym minimalnym poziomie istotności $\leq 0,05$. Ogólny poziom agresji (WO) nie zależy od płci. Nie stwierdzono też istotnych statystycznie różnic pomiędzy dziewczętami i chłopcami we wskaźniku Samoagresji (S), Agresji ukrytej (U), Skierowanej na zewnątrz (Z), Skłonności do działań odwetowych (O) i Kontroli zachowań agresywnych (K).

Skala	Grupa dziewcząt N=29		Grupa chłopców N=22		Wynik testu T-Studenta	Poziom istotności
	Wynik średni	Odczylenie standardowe	Wynik średni	Odczylenie standardowe		
(WO) wynik ogólny	7,07	2,00	6,82	2,13	0,43	0,67
(S) Samoagresja	7,14	2,17	7,00	1,80	0,24	0,81
(Z) Agresja skierowana na zewnątrz	6,69	2,16	6,77	2,16	-0,14	0,89
(U) Agresja ukryta	7,14	1,92	6,64	1,79	0,95	0,35
(O) Skłonność do działań odwetowych	7,17	1,49	6,64	2,04	1,09	0,28
(K) Kontrola zachowań agresywnych	5,69	3,14	4,45	1,99	1,61	0,11
I – Samoagresja emocjonalna	6,79	2,04	6,77	1,85	0,04	0,97
II – Samoagresja fizyczna	7,48	1,35	7,35	1,46	0,30	0,76
III – Wrogość wobec otoczenia	6,93	1,65	7,09	1,87	-0,32	0,75
(IV) Nieświadomione skłonności agresywne	7,69	2,02	5,91	1,23	3,65	0,001
(V) Agresja przemieszczona	6,90	1,84	6,32	1,81	1,12	0,27
(VI) Agresja pośrednia	7,21	1,88	7,36	1,71	-0,31	0,76
(VII) Agresja słowna	6,07	1,62	5,82	1,76	0,53	0,60
(VIII) Agresja fizyczna	-7,34	1,99	7,04	1,29	0,61	0,54

Tabela 1. Poziom istotności różnic między średnimi wartościami Inwentarza Psychologicznego Syndromu Agresji (skale podstawowe) dla grupy dziewcząt i chłopców.

Średni poziom nasilenia ogólnego syndromu agresji (WO), a więc „zespołu przeżyć, postaw i zachowań, których celem lub skutkiem (zamierzonym lub nie zamierzonym) jest wyrządzenie krzywdy (bezpośrednio lub pośrednio) innej osobie lub samemu sobie (...) obejmującego zarówno tendencje agresywne uświadomione jak i nie uświadomione, skierowane na zewnątrz lub na siebie samego, zarówno przejawia-

ne, jak i jedynie przeżywane³⁷ wyniósł 7,07 (w przypadku dziewcząt) i 6,82 (w przypadku chłopców) i jest zbliżony do wyników wysokich. Wyniki poszczególnych osób przyjmowały wartości od 2 do 10 stena, połowa badanych uzyskała wynik wyższy lub równy 7,00 (połowa niższy lub równy), najczęstsza wartość wyniosła 6,00, przeciętne zróżnicowanie poszczególnych wartości od średniej wyniosło 2,04. Nie stwierdzono istotnej statystycznie różnicy w ogólnym syndromie agresji u dziewcząt i chłopców. Należy więc uznać, że wychowankowie domów dziecka, którzy doświadczyli przemocy w domu rodzinnym cechują się stosunkowo wysokim globalnym poziomem agresywności bez względu na płeć. Szczególnie niepokojący wydaje się być fakt, że 1/4 wychowanków domów dziecka przejawia bardzo wysoki poziom agresji, co musi stanowić dla nich poważny problem, utrudniając funkcjonowanie interpersonalne i przystosowanie do warunków placówki.

O nasileniu syndromu agresji świadczy nie tylko wartość wskaźnika globalnego (WO), ale wzajemna relacja pomiędzy umiejętnością kontroli przejawów własnej agresji (mierzona skalą K), a skłonnością do podejmowania agresywnych działań odwetowych za realną lub urojoną krzywdę (mierzona skalą O).

Wzajemny stosunek obu tych skal, zarówno w grupie badanych wychowanek i wychowanków domów dziecka jest niekorzystny. Uzyskane w tym zakresie dane nie różnią się istotnie statystycznie ze względu na płeć. Średni poziom kontroli agresji mieści się w przedziale wyników przeciętnych (średnia arytmetyczna wynosi 4,80, Me = 5,00, Mod = 6). Ponad połowa badanych wykazuje przecięty poziom kontroli zachowań agresywnych, około 1/3 osiągnęła wyniki niskie i bardzo niskie, wysoki poziom kontroli cechuje jedynie co dziesiątego badanego. Znamienny jest fakt, że żaden badany nie osiągnął bardzo wysokiego poziomu w tej skali. Należy zauważyć, że jest to najniższy wynik średni spośród wszystkich skal mierzonych kwestionariuszem IPSA.

Średni poziom Skłonności do działań odwetowych (O) jest zbliżony do wyników wysokich – zarówno w grupie chłopców, jak i dziewcząt (odpowiednio $\bar{x} = 6,44$; $\bar{x} = 7,17$). Wśród całej populacji badanych, aż 3/5 z nich uzyskało wyniki wskazujące na co najmniej wysoki Skłonności do działań odwetowych.

Uzyskane wyniki wskazują, że znacząca grupa badanych wychowanków domów dziecka – zarówno dziewcząt, jak i chłopców, nie potrafi w wystarczającym stopniu zapanować nad przejawami własnej agresywności, wybierać bardziej akceptowanych społecznie i mniej szkodliwych jej form. Przeciwnie, są to osoby skłonne do rewanżowania się, odwetu i zemsty. Towarzyszy temu subiektywne poczucie doznania krzywdy oraz przekonanie, że zachowania agresywne są usprawiedliwionymi i koniecznymi reakcjami na krzywdę doznaną od innych osób. Skłonność do działań odwetowych przy jednocześnie stosunkowo niskiej umiejętności kontroli agresywnych impulsów, siłą rzeczy musi prowadzić do konfliktów i aktów agresji, co w warunkach wychowawczych placówki stanowi bardzo poważny problem. Zjawisko agresji może też potęgować to, że znacząca część wychowanków domów dziecka przeświadczona jest (najczęściej słusznie) o własnej krzywdzie.

Badania własne wykazały jednak, że to nie agresja skier-

37 Gaś Z. B., *Inwentarz Psychologiczny...* op. cit., s. 143.

rowana na zewnątrz dominuje u wychowanków domów dziecka, lecz Samoagresja (S). Średni poziom samoagresji (S) mieści się w przedziale wyników wysokich (chłopcy $\bar{x} = 7,0$; dziewczęta $\bar{x} = 7,14$).

Nieznacznie niższy jest w badanej grupie poziom wskaźnika agresji ukrytej (U), który zbliżony jest do wyników wysokich ($\bar{x} = 6,92$; Me = 7,00; Mod = 8,00). Ponad 3/5 badanych uzyskało wynik, co najmniej wysoki, a około 1/10 uzyskało wyniki niskie.

Najniższą średnią mieszczącą się w górnej granicy wyników przeciętnych uzyskano dla wskaźnika Agresji zewnętrznej (Z) (dziewczęta $\bar{x} = 6,69$; chłopcy $\bar{x} = 6,77$). Interpretując uzyskane wyniki należy zauważyć, że badani wychowankowie domów dziecka przejawiają tendencję do samoagresji i agresji ukrytej w większym stopniu niż do agresji skierowanej na zewnątrz, ale różnice w tych skalach nie są duże. Wobec tego określenie jednoznacznie dominującego kierunku agresji wydaje się nieuzasadnione.

Analiza skal szczegółowych kwestionariusza IPSA wykazała, że w przypadku czterech rodzajów agresji wynik średni mieści się w przedziale wyników wysokich. Są to skale: Samoagresji fizycznej (II) przejawiającej się zadawaniem sobie bólu fizycznego np. poprzez samouszkodzenie, podejmowanie prób samobójczych itp.; Agresji pośredniej (VI), która jest skierowana najczęściej na osoby aktualnie nieobecne i polega na zmianie formy agresji na pośrednią, co przejawia się plotkowaniem, ośmieszaniem cudzych poglądów, skarżeniem, pisaniem donosów, niesłusznym przypisywaniem komuś winy itp.; Agresji fizycznej (VIII), sprowadzającej się w zasadzie do przemocy fizycznej skierowanej bezpośrednio i jawnie na osobę, której agresja dotyczy, obejmującej takie zachowania jak: bicie, kopanie, szczypanie, uderzanie przedmiotami itp.; Wrogości wobec innych (III), która manifestuje się wrogimi pragnieniami wobec otoczenia, podejrzeniami o złą wolę i ukryte cele, poczuciem wykorzystania, niedoceniaenia itp.

W przypadku kolejnych trzech skal szczegółowych średnie wyniki badanych zbliżone są do wyników wysokich. Są to skale: Nieuświadomionych skłonności agresywnych (IV) będących skłonnością do podejmowania czynności i zachowań pozornie nieagresywnych, które w istocie są formą bezkonfliktowej i niekaranej agresji; Samoagresji emocjonalnej (I) przejawiającej się skłonnością do wydawania o sobie nieprzychylnych opinii, braku wiary we własne możliwości, wyolbrzymianie swoich wad i niedostatków, chęć samoponiżania się, pragnienia śmierci i samoukarania się; Agresji przemieszczonej (V) polegającej na przemieszczeniu celu agresji z konkretnej osoby, na przedmioty martwe np. trzaskanie drzwiami, uderzanie pięścią w stół, niszczenie przedmiotów itp. Najniższą, mieszczącą się w przedziale wyników przeciętnych średnią uzyskano w skali Agresji słownej (VIII) manifestującą się jawną napastliwością słowną – krzykiem, przeklinaniem, robieniem wymówek, wszczynaniem kłótni itp.

Na uwagę zasługuje przede wszystkim to, że spośród poszczególnych rodzajów agresji mierzonych skalami I – VIII jedynie w skali Nieuświadomione skłonności agresywne (IV) stwierdzono istotną statystycznie różnicę pomiędzy średnimi wynikami dziewcząt i chłopców (dziewczęta $\bar{x} = 7,69$; chłopcy $\bar{x} = 5,91$, $p = 0,001$). Oznacza to, że dziewczęta w większym stopniu niż chłopcy przejawiają tendencję do zachowań i czynności pozornie nieagresywnych, które jednak w istocie swej są formą bezkonfliktowej i niekaranej

agresywnej aktywności.

Różnicę tę można interpretować w odmiennie przebiegającym procesie socjalizacji, w którym jawne zachowania agresywne dziewcząt są bardziej karane niż chłopców³⁸.

Przeprowadzone badania pozwalają odrzucić hipotezę: „Poziom agresji zależy od płci – chłopcy przejawiają wyższy jego poziom, niż dziewczęta”. Nie potwierdziły się wobec tego przypuszczenia, zgodnie z którymi chłopcy – ofiary przemocy na skutek uwarunkowań społecznych i biologicznych – mieli przejawiać wyższy poziom agresji, niż dziewczęta o tych samych doświadczeniach.

Podsumowanie

W artykule poruszono szeroką i złożoną problematykę konsekwencji doświadczania przemocy przez dzieci w rodzinie. Dodatkową właściwością tych dzieci, było wychowanie w warunkach placówki opiekuńczej. Podjęto się próby ukazania różnic w przejawianej agresji u dziewcząt i chłopców. Jak już wspomniano wcześniej, jest to bardzo rozległy i wieloczynnikowy problem. Trudno jest jednoznacznie stwierdzać określone zależności pomiędzy zasadniczymi zmiennymi, jak doświadczenie przemocy a zachowania agresywne, ponieważ istnieje wiele determinantów (tkwiących w cechach indywidualnych, jak również środowiskowych, w tym w systemie wsparcia społecznego i psychologicznego), które mogą działać modyfikująco na ostateczny kierunek oraz jakość tych relacji. Ponadto, rozpatrując konsekwencje krzywdzenia dzieci dla ich funkcjonowania w dalszym życiu należy przywołać dwa pojęcia: multifinalności oraz ekwifinalności. Pierwsze z nich oznacza, że u różnych osób niemal identyczne doświadczenia mogą prowadzić do skrajnie odmiennych skutków. Ekwifinalność opisuje zjawisko odwrotne i polegające na tym, że odmiennie doświadczenia i różnicowane procesy rozwojowe zachodzące u różnych jednostek, mogą prowadzić do podobnych następstw.³⁹ Te dwa zjawiska w oczywisty sposób utrudniają badanie odległych skutków bycia ofiarą przemocy oraz tłumaczą dlaczego szkodliwe następstwa przemocy cechują się dużą zmiennością indywidualną.

Strach i wzrost poziomu lęku w sytuacji krzywdzenia jest najbardziej naturalną reakcją ofiary. Natura i mechanizmy wzajemnych relacji pomiędzy lękiem i agresją jest dobrze udokumentowanym empirycznie i teoretycznie obszarem wiedzy⁴⁰, jak również sytuowanym w związkach pomiędzy doświadczaniem przemocy w dzieciństwie a zaburzeniami w zachowaniu w życiu późniejszym⁴¹. Należy jednakże z ogromną ostrożnością analizować i interpretować wyniki badań w kontekście bezpośrednich zależności pomiędzy doznawaniem pokrzywdzenia a zaburzoną zachowaniem, w tym agresją. Na skomplikowaną sytuację psychospołeczną badanych chłopców i dziewcząt składa się splot wyjątkowo niekorzystnych czynników, jak wzrastanie w rodzinach

38 Pankowska D., *Wychowanie a role płciowe...* op. cit.

39 Glaser D., *Krzywdzenie i zaniebdywanie dzieci a funkcjonowanie mózgu – przegląd badań*, „Dziecko Krzywdzone” nr 14, 2006.

40 Berkowitz L., *Aggression. A Social Psychological Analysis*, McGraw Hill, New York 1962 Kosewski M., *Agresywni przestępcy*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1977; Elias H., *O niektórych koncepcjach agresji impulsywnej*, „Przegląd Psychologiczny”, t. XXVIII, nr 4, 1985; Kubacka-Jasiecka D., *Struktura „ja” a związek między agresywnością i lękiem...* op. cit.; Kubacka-Jasiecka D. (2006), *Agresja i autoagresja z perspektywy obronno-adaptacyjnych dążeń „ja”*, Wyd. UJ, Kraków 2006.

41 Browne K., Herbert M. *Zapobieganie przemocy w rodzinie...* op. cit.

ze znamionami patologii społecznej, doznanie przemocy oraz wychowanie w warunkach instytucji totalnej (jaką również jest dom dziecka)⁴². Trudno jest jednoznacznie ustalić jaki czynnik – w splocie wszystkich negatywnych – jest dominującym dla rozwoju zachowań agresywnych tej grupy wychowanków.

Analiza wyników badań własnych pozwala sądzić, że wychowankowie domów dziecka, z doświadczeniem przemocy rodzinnej charakteryzują się wysokim poziomem agresji. Zarówno chłopcy, jak i dziewczęta cechują się wysoką skłonnością do podejmowania agresywnych działań odwetowych (za realną lub urojoną krzywdę). Dziewczęta z domów dziecka, podobnie jak chłopcy przejawiają niskie umiejętności kontroli przejawów własnej agresji, co pozwala sądzić, że płęć i związane z nią przywiązanie do stereotypów społecznej roli kobiety i mężczyzny nie stanowi czynnika chroniącego. Tezę tę zweryfikowali twierdząco Zastępowski i Grabowska⁴³ w badaniach poświęconych roli stereotypów płci w kontroli zachowań agresywnych kobiet i mężczyzn w okresie wczesnej dorosłości. Można sądzić, że nie owa zależność nie ma zastosowania w odniesieniu do wychowanków i wychowanek placówek opiekuńczych, a szczególnie resocjalizacyjnych. Młodzież wzrastająca w domach dziecka nierzadko przejawia objawy demoralizacji oraz deklaruje identyfikację z wartościami podkulturowymi świata przestępczego. Analiza zachowań nieprzystosowanych społecznie dziewcząt – wychowanek placówek resocjalizacyjnych⁴⁴ (wśród których znaczna część pochodzi z domów dziecka oraz większość doświadczyła przemocy fizycznej i seksualnej w rodzinie⁴⁵) pokazuje, że wiele z nich sięga po zachowania, które stereotypowo przypisywane są młodym mężczyznom (agresja, napastliwość, stosowanie przemocy, a nawet rozboje). Odnosząc się do problematyki podjętej w niniejszym artykule, warto w tym miejscu zaznaczyć, że podobne zachowania młodych kobiet stanowią swoistą reakcję obronną i są zorientowane na zapobieganie powtórny doświadczeniom pokrzywdzenia (zwłaszcza przemocy fizycznej i seksualnej) ze strony otoczenia⁴⁶. Być może więc to właśnie tym można tłumaczyć uzyskane wyniki badań w zakresie wysokiego poziomu zachowań agresywnych dziewcząt – ofiar przemocy w rodzinie oraz brakiem istotnych różnic w ogólnym poziomie i nasileniu agresji pomiędzy płciami.

42 Por. Dzieduszyński P., *Doświadczenie przemocy...*op. cit.

43 Zastępowski, P., Grabowska, M., *Stereotypy płci a kontrola zachowań agresywnych...*op. cit.

44 Szczepanik R., *Płęć jako zmienna różnicująca orzeczenie o demoralizacji nieletnich dziewcząt i chłopców*, [w:] Role Płciowe. Socjalizacja i rozwój, M. Chomczyńska – Rubacha (red.), Wyd. WSHE, Łódź 2006, s. 161-172.

45 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 Drogie, Warszawa 2013 (<http://www.podrugie.pl/wp-content/uploads/2013/11/RAPORT.pdf>, pobrano 26 marca 2014).

46 Por. Adler F., *Sisters in Crime: the Rise of New Female Criminal*, McGraw-Hill, New York 1975; Smart C., *Women, Crime and Criminology*, Routledge ad Kegan Paul, London 1977; Bałandynowicz A., *Seksualność, kontrola, styl życia a skłonność kobiet do popełniania przestępstw – związek makrosystemu z przestępczością w świetle skandynawskich analiz empirycznych*, [w:] I. Pospiszyl, R. Szczepanik (red.), *Zachowania dewiacyjne dziewcząt i kobiet*, Wyd. WSHE, Łódź 2007.

Bibliografia

Adler F., *Sisters in Crime: the Rise of New Female Criminal*, McGraw-Hill, New York 1975;

Archer J., Browne K. (red.), *Human Aggression: Naturalistic Approaches*, Routledge, London 1998;

Bałandynowicz A., *Seksualność, kontrola, styl życia a skłonność kobiet do popełniania przestępstw – związek makrosystemu z przestępczością w świetle skandynawskich analiz empirycznych*, [w:] I. Pospiszyl, R. Szczepanik (red.), *Zachowania dewiacyjne dziewcząt i kobiet*, Wyd. WSHE, Łódź 2007.

Bandura A., *Teoria społecznego uczenia się*, PWN, Warszawa 2007.

Berkowitz L., *Aggression. A Social Psychological Analysis*, McGraw Hill, New York 1962 Kosewski M., *Agresywni przestępcy*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1977;

Bielecka E., *Patologia środowiska rodzinnego i lokalnego jako przyczyna zaburzeń w zachowaniu się wychowanków domów dziecka*, [w:] red. S. Bandora, D. Marzec, *Dziecko w placówce szkolnej i pozaszkolnej w okresie transformacji*, WSP, Warszawa 1996.

Brannon L., *Psychologia rodzaju. Kobiety i mężczyźni: podobni czy różni*, GWP, Gdańsk 2002.

Browne K., Herbert M., *Zapobieganie przemocy w rodzinie*, PARPA, Warszawa 1999.

Buss, D. M., *Psychologia ewolucyjna*, GWP, Gdańsk 2001.

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

Crockenberg, S. C., Collins W. A., *The Effects of Early Social-emotional and Relationship Experience On the Development of Young Orphanage Children*, Mass: Wiley-Blackwell, Boston 2008.

Duda M., Martynowicz B., Bęben J., (2004), *Wychowankowie domów dziecka o agresji i przemocy*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 4

Dzieduszyński P., *Doświadczenie przemocy a obraz samego siebie oraz poziom lęku i agresji młodzieży wychowywanej w domach dziecka i rodzinach*, niepublikowana praca doktorska, Katolicki Uniwersytet Lubelski im. Jana Pawła II, Lublin 2009.

Eliasz H., *O niektórych koncepcjach agresji impulsywnej*, „Przegląd Psychologiczny”, t. XXVIII, nr 4, 1985;

Gaś Z. B., *Inwentarz Psychologiczny Syndromu Agresji*, „Przegląd Psychologiczny”, t. XXIII, Nr 1, 1980.

Glaser D., *Krzywdzenie i zaniechanie dzieci a funkcjonowanie mózgu – przegląd badań*, „Dziecko Krzywdzone” nr 14, 2006.

Geen R. G., *Human Aggression*, Open University Press, Buckingham – Philadelphia 2001.

Goliński K., *Zaburzenia emocjonalne u ofiar przemocy rodzinnej*, [w:] H. Górecka (red.), *Bezpieczeństwo rodziny w okresie transformacji ustrojowej*, WSP, Olsztyn 1998.

Gilligan J., *Wstyd i przemoc. Refleksje nad śmiertelną epidemią*, Wyd. Media Rodzina, Poznań 2001.

Hamer D., Copeland P., *Geny a charakter*, CIS, Warszawa 1999, s. 95-133.

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

Herrenkohl R.C., Russo M.J., *Złe traktowanie dziecka w pro-*

cesie wychowania, a agresja wczesnodziecięca, „Dziecko Krzywdzone. Teoria. Badania. Praktyka”, nr 3, 2003;

Herman J. L., Przemoc. Uraz psychiczny i powrót do równowagi, Wyd. GWP, Gdańsk 2000.

Hrynkiewicz J. Odrzuceni. Analiza procesu umieszczania dzieci w placówkach opieki, ISP, Warszawa 2006.

Kimmel, M. S. (2000). The gender society. New York: Oxford University Press.

Klimek L. Skąd się biorą sieroty społeczne?, „Opieka Wychowanie Terapią” nr 1(53), 2003;

Kolankiewicz M. (red.), Zagrożone dzieciństwo-rodzinne i instytucjonalne formy opieki, WSP, Warszawa 1998.

Korczy I., Agresja - wyzwaniem cywilizacyjnym, [w:] D. Kowalski, M. Kwiatkowski, A.

Kościńska M., Tożsamość dzieci wychowywanych w rodzinach i w placówkach, „Problemy Opiekuńczo – Wychowawcze”, nr 6, 1997;

Kowalik S., Pawelczak I. (red), Zaburzenia procesu socjalizacji dzieci i młodzieży. Elementy diagnozy i terapii, Kuratorium Oświaty, Poznań 1996;

Krahé B., Agresja, GWP, Gdańsk 2005.

Kubacka-Jasiecka D., Agresja i autoagresja z perspektywy obronno-adaptacyjnych dążeń „ja”, Wyd. UJ, Kraków 2006.

Kubacka-Jasiecka D., Struktura „ja” a związek między agresywnością i lękiem, Wyd. UJ, Kraków 1986.

Lis S., Proces socjalizacji dziecka w środowisku pozarodzinnym, PWN, Warszawa 1992;

Majchrzyk Z. Nieletni, młodociani, dorośli zabójcy i mordercy. Gdzie kończy się norma a zaczyna patologia, IPIŃ, Warszawa 2004.

Pankowska D., Wychowanie a role płciowe, GWP, Gdańsk 2005;

Pospiszyl I., Adaptacyjne źródła agresji dorastającej młodzieży, „Edukacja”, nr 2. 1998.

Pospiszyl I., Ofiary chroniczne. Przypadek czy konieczność, Wyd. ASP, Warszawa, 2003.

Pospiszyl I. (red.), Przemoc w instytucjach opiekuńczo-wychowawczych, WSPS, Warszawa 1997.

Popiszyl I., Razem przeciw przemocy, Wyd. „Żak”, Warszawa 1999.

Pustkowiak L., Kompensacja zaburzeń socjalizacji u wychowanków domów dziecka, [w:] (red.) M. Heine, G. Gajewska, Sieroctwo społeczne i jego kompensacje, WSP, Zielona Góra 1999;

Pustkowiak L., Kompensacja zaburzeń socjalizacji u wychowanków domów dziecka, [w:] M. Sajkowska M., Wiktyimizacja wychowanków domów dziecka, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 10, 2005;

Sajkowska M. Wychowankowie domów dziecka a przemoc fizyczna, „Niebieska Linia”, nr 1 (42), 2006.

Shaw, D.S., Winslow, E.B., Owens, E. B., Vondra, J.I., Cohn, J.F., & Bell, R.Q., The development of early externalizing problems among children from low-income families: A transformational perspective. Journal of Abnormal Child Psychology, 26, 1998, p. 95-107;

Shaw, D.S., Vondra, J.I., Attachment security and maternal predictors of early behavior problems: A longitudinal study of low-income families, Journal of Abnormal Child Psychology,

23, 1995, p. 335-356.

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 26 marca 2014).

Smart C., Women, Crime and Criminology, Routledge ad Kegan Paul, London 1977;

Skorny, Z. Psychologiczna analiza agresywnego zachowania się, PWN, Warszawa 1968.

Szczepanik R., „Kobiecość” i „męskość” kobiet – sprawczyń rozbojów, [w:] Zachowania dewiacyjne dziewcząt i kobiet, I. Pospiszyl, R. Szczepanik (red.), Wydawnictwo WSHE, Łódź 2007.

Szczepanik R., Kulturowo – społeczna „płeć” agresji. Perspektywa pedagogiczna, [w:] J. Wawrzyniak (red.), Socjologiczne i psychopedagogiczne aspekty przemocy, Wyd. WSHE, Łódź 2007;

Szczepanik R., Płeć jako zmienna różnicująca orzeczenie o demoralizacji nieletnich dziewcząt i chłopców, [w:] Role Płciowe. Socjalizacja i rozwój, M. Chomczyńska – Rubacha (red.), Wyd. WSHE, Łódź 2006, s. 161-172.

Wojciszke B., Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice, GWP, Gdańsk 2004.

Wood J. i in., C., Violence exposure and PTSD among delinquent girls, Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma 6/2002:109–126;

Zastępowski, P., Grabowska, M., Stereotypy płci a kontrola zachowań agresywnych w okresie wczesnej dorosłości, „Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy”, 5, 2010, s. 123-142.

Zduniak (red.), Edukacja dla bezpieczeństwa: wybrane perspektywy, Wydaw. O’CHIKARA, Lublin 2004.

Adam Szmichowski

Konteksty wychowawczych oddziaływań lalki Barbie

Abstrakt

Celem tego tekstu próba ukazania oddziaływań wychowawczych lalki Barbie, przez pryzmat kontekstów, w których jest ona zanurzona, oraz próba ich odczytań i reinterpretacji z punktu widzenia współczesnego stanu badań. Z racji charakteru fenomenu Barbie, w rozważaniach zastosowano podejście interdyscyplinarne, uwzględniające uwarunkowania historyczne, kulturowe, (z uwzględnieniem płci kulturowej – *gender*), socjalizacyjne, ekonomiczne i psychologiczne. Opracowanie ukazuje Barbie nie tylko jako zabawkę, ale przede wszystkim jako tekst kultury wyrażający i przetwarzający różnorakie i złożone znaczenia. Analiza obejmuje tło historyczne powstania Barbie, jej ewolucję, miejsce na rynku zabawek oraz wpływ, który wywarła na współczesną kulturę.

Słowa kluczowe: Barbie, zabawka, gender marketing, socjalizacja

Abstract

The purpose of this text is attempt to depict educational influence of Barbie doll, through the prism of the contexts in which she is immersed, and an attempt to reinterpret their readings from the point of view of the present research. Due to the nature of the phenomenon of Barbie, in this analysis was used interdisciplinary approach, taking the background of history, culture (including gender), socialization, economic and psychology. Analysis shows Barbie as not only a toy, but mainly as a text of culture, expressing and processing various and complex meanings. The analysis takes into account the historical background of the creation of Barbie, her evolution, a place at the toy market, and the impact on modern culture.

Keywords: Barbie, toy, gender marketing, socialization

Wstęp

Lalki to fenomen stosunkowo mało zbadany. Mimo że są stałym i istotnym elementem każdej kultury, poświęcono im niewiele opracowań, a te istniejące rozpatrują je w dość wąskim ujęciu, zazwyczaj zawężonym do jednej dyscypliny. Barbie nie jest tu wyjątkiem, o ile jest obecna w publikacjach prasowych, o tyle w piśmiennictwie naukowym właściwie nikt nie poświęcił jej należytej uwagi. Barbie jest jedną z najpopularniejszych zabawek świata, prawdopodobnie najpopularniejszą lalką¹. Popularność lalki Barbie i wychowawczy wpływ który ma na dziewczynki to fenomen bardzo słabo zbadany, celem tego opracowania jest przede wszystkim ukazanie czytelnikowi złożoności kontekstów, w których zanurzona jest Barbie (kulturowych, ekonomicznych, społecznych, wychowawczych) oraz próba częściowej ich reinterpretacji, wynikająca z postępu badań nad lalkami. Z racji ograniczeń, niniejszy tekst może jedynie zasygnalizować poszczególne obszary, mam jednak nadzieję, że skłoni czy-

telnika do własnych poszukiwań.

W tytule tego tekstu zawarte jest sformułowanie „oddziaływanie wychowawcze”, czytelnik nie znajdzie jednak jego wyjaśnienia. Problemy z podaniem precyzyjnej definicji wychowania nękają pedagogikę od początków jej istnienia i niewiele wskazuje na to, aby miały się rozwiązać. Zakładam istnienie oddziaływań (wpływów) wychowawczych niejako *a priori*, a chcących poszerzyć rozumienie tego pojęcia mogę jedynie odesłać do literatury.

Jeszcze prywatna refleksja: nigdy nie miałem lalki Barbie, własnej, ani pożyczonej, w dzieciństwie, ani później nie bawiłem się Barbie, choć pamiętam że intrygowały mnie rówieśniczki spędzające całe godziny na zabawach lalkami. Fenomenem Barbie zainteresowałem się niedawno, niniejsze studium jest rezultatem dorosłej (?) już fascynacji i napędzanych nią poszukiwań. Powinienem uprzedzić czytelnika o dwóch faktach: po pierwsze, uboższy od wielu moich koleżanek o doświadczenia biograficzne, mogę dalece mylić się w postrzeganiu lalek. Na przykład dopóki tego nie przeczytałem, nie wiedziałem (albo jak każdy stereotypowy mężczyzna – nie zauważyłem), że Barbie maluje się: używa eyelinera, szminki i cienia do powiek. Brak (samodzielnych) spostrzeżeń tego typu może czynić mój tekst uboższym. Po drugie, w przeciwieństwie do fanów i kolekcjonerów, nie mam wystarczająco szerokiej wiedzy na temat lalek Barbie. Z góry zatem przepraszam wszystkich, którzy spodziewali się znaleźć pełne ekscytacji relacje z np. ewolucji biustu Barbie na przestrzeni lat.

Zabawa i zabawka

Zabawa i zabawka istnieją nierozdzielnie, chociaż zabawa pełni rolę pierwotną. Zabawa może bez zabawki istnieć, jednak zabawka bez zabawy będzie jedynie martwym przedmiotem. Czym jest zabawka? Jan Bujak określa ją jako *przedmiot materialny, specjalnie wykonany do celów zabawowych, który zawiera w sobie treści kulturowe właściwej dla niego epoki lub epok minionych, z zakresu kultury materialnej, duchowej lub społecznej i przekazuje je w sposób budzący określone postawy ludyczny, a za ich pośrednictwem, kształtuje rozwój fizyczny, psychiczny lub emocjonalny*². Właściwie każdy z elementów definicji Bujaka jest ważny w kontekście niniejszych rozważań. Barbie powstała jako zabawka, wpisuje się w treści współczesnej kultury, z jednej strony jest nośnikiem treści kulturowych (jako tekst kultury), a z drugiej treści te tworzy. Barbie jest dzieckiem współczesnej kultury, ale też na tę kulturę oddziałuje.

Lalka jako *hominem imitantia* jest szczególnym przypadkiem zabawki. Lalki istniały we wszystkich kulturach, przyjmując różnorodne, często zaskakujące współcześnie formy; lalka mieszając porządki życia i śmierci (choć jest martwym przedmiotem, w rękach człowieka ożywa, lub raczej

1 Wg raportu Parents' Top 20 Toys, http://www.thebabywebsite.com/article.2447.Parents_Top_20_Toys.htm, stan z dnia 22.07.2014.

2 J. Bujak, *Zabawki w Europie. Zarys dziejów – rozwój zainteresowań*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1988 s. 15.

żywi się jego życiem) stanowi figurę antropomorficzną na miarę archetypu kulturowego³. Radosław Filip Muniak, całą swoją książkę – *Efekt lalki*⁴ – poświęca właśnie wrażeniu, które wywiera na człowieku obcowanie z artefaktem powtarzającym, dublującym jego fizyczność. Muniak uważa, że lalki są głęboko zakorzenione w kulturze i przenikają wiele jej obszarów; dopiero stosując ujęcie interdyscyplinarne, można w pełni pojąć ich istotę. Lalka wykracza poza granice świata zabawek, malarstwa, fotografii, rzeźby, czy teatru. Od innych wizerunków człowieka odróżnia ją to, że posiada sferę funkcjonalną – lalkę stwarza się poprzez działanie (rytuał) i do działania. Lalki zachęcają do podjęcia interakcji – w przeciwieństwie do rzeźb (pomników, posągów), które odgradzają się od widza swoją monumentalnością. Muniak uważa, że lalka nie pełni funkcji mimetycznej (nie dąży do jak najdoskonalszej reprezentacji człowieka), a zawsze funkcję symboliczną (jest „symbolem”, znakiem, reprezentacją człowieka). Lalka z założenia jest autoreferencyjna – przedstawia tylko samą siebie, własną sztuczność i formalność (rozumianą jako świadome eksponowane swojej formy). Ten wątek jest szczególnie istotny w kontekście Barbie – często zarzuca się jej, że odbiega wyglądem od wyglądu rzeczywistej kobiety. Muniak zaś uważa, że jest to immanentna cecha każdej lalki, zawsze będącej jedynie twórczą wariacją na temat wyglądu człowieka, a nie dążeniem do jego idealnego odwzorowania.

Zabawka ożywa dopiero podczas zabawy⁵. Zabawa sprawia dziecku przyjemność oraz zaspokaja różne potrzeby, np. społeczne, potrzeby osiągnięć, czy przede wszystkim potrzeby emocjonalne. Zabawa jest źródłem silnych przeżyć uczuciowych, dziecko silnie angażuje się w czynności ludyczne, często samo je wzbudza komplikując przebieg zabawy, piętząc trudności i niebezpieczeństwa (np. podczas wyprawy na księżyc). U dzieci nie występują w czystej postaci takie formy aktywności, jak uczenie się, praca, czy aktywność społeczna, wszystkie one przejawiają się właśnie w zabawach. Poprzez zabawę dziecko uczy się wchodzić w interakcje z własną psychiką oraz światem zarówno przedmiotów, jak i innych ludzi. Zabawa rozwija u dzieci tożsamość, sprzyja odkrywaniu przez dziecko różnic indywidualnych i krystalizowaniu się struktur osobowości. Zabawa pozwala także na wyrażenie prawdziwych uczuć dziecka (żału, gniewu, wstydu). Przenoszenie ich na postaci fikcyjne i symboliczne (zabawki) pozwala skutecznie rozładować napięcie, którego dziecko nie może zniwelować w realnym świecie.

Dziecko podejmuje zabawę lalkami od ukończenia 3. roku życia. Zabawy początkowo przyjmują charakter funkcjonalny i manipulacyjny, dziecko układa (usadza) zabawki, woli je w rózku, ubiera. Zaspokaja tym samym potrzebę ruchu, eksploracji otoczenia, a przede wszystkim uczy się koordynacji nowych schematów funkcjonalnych. Właściwa zabawa lalkami pojawia się, gdy dziecko opanowało już zabawy funkcjonalne i manipulacyjne. Wkracza wtedy w obszar zabaw tematycznych. Pojawiają się zabawy naśladowcze i odtwórcze, w których dziecko wykorzystuje (często w sposób symboliczny) zachowania i rekwizyty wykorzystywane przez dorosłych. Imitując je, dziecko usypia lalkę, śpiewa jej kołysanki, przykrywa ją kołderką. Zabawy te miewają charakter

twórczy (gdy dziecko tworzy nowe konteksty, sytuacje, zachowania), fikcyjny (iluzyjny lub udawany, gdy dziecko skupia się na imitowaniu zachowań), inscenizacyjny czy dramatyczny (gdy na plan pierwszy wysuwa się konstruowanie i przebieg akcji, wykorzystywanie rekwizytów i odgrywanie roli), bądź symboliczny (gdy dziecko wykorzystuje zachowania i rekwizyty w oderwaniu od ich rzeczywistego kontekstu).

Zabawka dla chłopca, zabawka dla dziewczynki...?

Na rynku zabawek, sytuacja lalek i innych zabawek przeznaczonych dla dziewczynek jest specyficzna i pod pewnymi względami – właśnie dla dziewczynek – mniej korzystna: mają mniejszy wybór zabawek, które dodatkowo ograniczają repertuar zabaw. *Toy Industry Association* (organizacja zrzeszająca 750 członków, kontrolujących łącznie ponad 90% rynku zabawek w USA) do opisu rynku zabawek używa klasyfikacji *Total Traditional Toy Categories*, według której lista kategorii zabawek przeznaczonych dla chłopców jest kilkakrotnie dłuższa od przeznaczonych dla dziewczynek⁶. Mirosława Nowak-Dziemianowicz dostrzega przyczyny tego stanu w socjalizacyjnym wymiarze zabawy, według niej:

(...) obraz świata udostępniany dziewczynkom jest uładowany, uporządkowany, spójny i statyczny. Obraz świata udostępniany chłopcom jest dynamiczny, fragmentaryczny, dopuszcza chaos, nieład, nieporządek. Świat dziewczynek „jest” – trzeba się tylko do niego dopasować, świat chłopców „staje się”, jest stwarzany za każdym razem od nowa, gdy tylko chłopiec odczuje taką potrzebę. Dziewczęce zabawy odbywają się wśród przedmiotów podkreślających statyczny, zastany charakter świata (umeblowany tradycyjnie pokój dla lalek, serwis umożliwiający organizowanie przyjęć, miniaturowa kuchnia ze wszystkimi umożliwiającymi symulację czynności związanych z gotowaniem urządzeniami) mają je przekonać o tym, że ich los jest już przesądzony, z góry wiadomo kim dziewczynka się stanie, niemożliwy jest wybór (oczywiście poza wyborem koloru mebelków, kształtu i rodzaju sprzętów do mini kuchni) (...) Zabawy dziewczynek są statyczne, chłopców – dynamiczne. Dziewczynki w zabawie odgrywają przypisane ich płci role – rolę matki i żony. Chłopcy są ekspansywni, poszerzają zakres swoich działań, „wszędzie ich pełno”. Odgrywają w zabawie różne role, role związane z określonymi zawodami, umiejętnościami czy sprawnościami⁷

Wąska i niezróżnicowana oferta zabawek dla dziewczynek wynika z „innego obrazu świata”, ale również obraz ten utrwała. Wśród zabawek dla dziewczynek na korzyść wyróżnia się seria *Barbie I can be*⁸, w której lalka wciela się w różne zawody. Jest to prawdopodobnie pierwsza, a na pewno jedyna (w takiej skali) seria, w której dziewczynkom daje się możliwość zabawy w roli innej, niż rola matki, a lalka jest nie tylko niemowlęciem wymagającym opieki. Zabawki przeznaczone dla chłopców mają bardziej zróżnicowany charakter i dają im dużo więcej ról do odegrania. Chłopcy mogą wcielać się w rolę żołnierza, rycerza, strażaka, policjanta, małego chemika, małego budowlańca, superbohater-

6 http://www.toyassociation.org/TIA/Industry_Facts/salesdata/, stan z dnia 22.01.2014.

7 M. Nowak-Dziemianowicz *Różni czy tacy sami? Dziewczynki i chłopcy jako przedmiot i podmiot edukacji.*, s. 4-5, źródło: <http://www.praktykinauczcielskie.dsw.edu.pl/wp-content/uploads/2011/03/Materia%C5%82y-po-Seminarium-5.pdf>, stan z dnia 22.03.2013.

8 ang. „mogę być”, albo raczej „mogę zostać”

3 zob. J. Łotman, *Lalki w systemie kultury*, „Teksty” nr 6/1979, s. 46 – 53.

4 R. F. Muniak *Efekt lalki Lalka jako obraz i rzecz*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2006.

5 i nast. za M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa *Psychologia rozwoju człowieka* t. 1, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2014 s. 163-175.

ra (wielu superbohaterów), magika, didżeja, architektka itd. itp. Oprócz możliwości wcielania się w różne role, zabawki dostępne chłopcom, pozwalają im na większą kreatywność, dają większe możliwości interakcji (w świecie ludzi i przedmiotów) oraz stymulują ich aktywność.

Adresowanie zabawek tylko do chłopców, albo tylko do dziewczynek – *gender marketing* – oprócz zastrzeżeń teoretyków, budzi sprzeciw opinii publicznej. Na trwającym 1 min. i 11 sek filmiku opublikowanym w maju 2011 r. w serwisie youtube.com, czteroletnia Riley Maida (nagrana przez tatę w sklepie z zabawkami) krytykuje *gender marketing*. Dziewczynka mówi: *Niektóre dziewczynki lubią superbohaterów, a inne wolą księżniczki, niektórzy chłopcy lubią superbohaterów, a inni lubią księżniczki. No więc dlaczego wszystkie dziewczynki muszą kupować różowe zabawki, a wszyscy chłopcy muszą kupować zabawki w innych kolorach?*⁹ Wystąpienie Riley obejrzało do dziś ponad 4 miliony internautów, filmik był szeroko komentowany w mediach, wpisał się w debatę na temat sposobu, w jaki wielkie koncerny traktują zabawki dla dziewczynek.

Przeciwnicy *gender marketing* uważają, że adresowanie zabawek do jednej z płci jest szkodliwe i niesie za sobą wiele negatywnych konsekwencji. W połowie stycznia 2014 r. w Wielkiej Brytanii, w siedzibie parlamentu, odbyła się debata w której udział wzięli przedstawiciele rządu, przemysłu zabawkarskiego, organizacji pozarządowych i specjaliści w zakresie równości płci, jej przebieg przytacza BBC w artykule o znamienym tytule *Minister: Dzielenie zabawek na dziewczęce i chłopięce szkodzi gospodarce*. Jenny Willott, minister do spraw konsumentów (*customer affair*), przedstawiła oficjalne stanowisko brytyjskiego rządu: sposób w jaki bawią się dzieci rozwija w nich konkretne umiejętności zabawki adresowane do chłopców rozbudzają w nich zdolności konstrukcyjne, zainteresowanie nauką i matematyką oraz doświadczenie w budowaniu, projektowaniu i liczeniu, które nabywają (poprzez zabawę!) w pierwszych latach życia, które z kolei stawia ich w dużo korzystniejszej pozycji (w stosunku do dziewczynek) w chwili rozpoczęcia nauki szkolnej; tak długo jak będzie trwać defaworyzacja dziewczynek na tym polu, gospodarka będzie tracić cenny potencjał kobiet¹⁰. Przykładem mogą być zestawy małego chemika, fizyka, budowlańca itd: na opakowaniach i materiałach reklamowych z zestawu korzystają wyłącznie chłopcy, ponadto – zestawy takie nie są produkowane w „wersji” dla dziewczynek, czyli... w kolorach różu. Według Willott, agresywna segregacja płciowa wynika głównie z taktyki marketingowej wielkich producentów zabawek, którzy tworzą zamknięte i ograniczone dla jednej płci „azyle” zabawek, których wyznacznikiem jest kolor (*colour-coded separate toy aisles*). Zamykanie dziewczynek w „różowym świecie” upośledza później ich funkcjonowanie w prawdziwym życiu, zamyka im wiele obszarów aktywności, utrudnia zdobycie wielu zawodów, zwłaszcza najbardziej dochodowych – inżyniera, naukowca, architektka, pilota samolotów itd.

Zabawki (inne niż lalki!) adresowane tylko do dziewczynek, wkroczyły w erę marketingowej ekspansji dopiero na

9 "Some girls like superheroes, some girls like princesses, some boys like superheroes, some boys like princesses. So why do all the girls have to buy pink stuff and all the boys have to buy different color stuff?", tłum A. Sz., źródło: <http://www.youtube.com/watch?v=-CU040Hqbas> (film), stan z dnia 02.04.2014.

10 Aiming toys at just boys or girls hurts economy - minister, źródło: <http://www.bbc.com/news/uk-politics-26064302>, stan z 29.03.2014.

początku XXI wieku. W pierwszej dekadzie XXI w. Brian Goldner pracujący jako *senior executive* w Hasbro, jednym z największych producentów zabawek na świecie, zabrał swoją pięcioletnią córkę do siedziby firmy. Nie była zachwycona, podparła się pod boki i powiedziała: *Widzę, że nie macie tu żadnych zabawek dla dziewczynek*¹¹. Hasbro jako pierwsza drastycznie zmieniła profil produkcji, zaczynała jako firma produkująca zabawki głównie dla chłopców, jeszcze w 2003 r. na sprzedaży zabawek dla dziewczynek zarabiała ok. 400 mln dolarów rocznie (przy zysku 2 mld dolarów), dziesięć lat później kwota ta wzrosła do 1,1 mld rocznie (przy zysku 3,8 mld dolarów rocznie), a dział stał się najmocniejszy w firmie¹². Hasbro odcięło się od produkcji tradycyjnych zabawek dla dziewczynek (lalek i akcesoriów), a postawiło na poszukiwanie nowych pomysłów. Flagowym produktem stała się seria kucyków *My Little Pony*, nawiązujących funkcją do tradycyjnych lalek, ale dających nowe możliwości zabawy. Najnowsza wersja – *Pony Pop* – pozwala konfigurować i modyfikować zabawkę poprzez dokupywanie części, (np grzywy, bądź ogona). Taki kucyk może mieć tradycyjną długą grzywę do czesania i grzeciwy ogon, ale może też zmienić się w przebojowego superkucyka, obdarzonego dodatkowymi mocami, co pozwala dziecku na tworzenie różnych scenariuszy zabawy. Ciekawy jest też wskrzeszony projekt interaktywnej zabawki *Furby*, zwierzątko które potrafi zarówno domagać się opieki i czułości, jak i zachęcać do dynamicznej zabawy. Świetnym przykładem zabawki mogącej wpłynąć na zmianę sposobu zabaw dziewczynek jest „łuk rebeliantów”, wzorowany na bronii Katniss, głównej bohaterki przeboju kinowego *Igrzyska Śmierci*. Prawdopodobnie to pierwsza masowo sprzedawana broń dla dziewczynek – to chłopcy zawsze byli użytkownikami mieczy, karabinów itp. Zabawka jest wykonana z plastiku w dziewczęcej kolorystyce (różu, bieli, fiolecie, szarościach i czerni) i można z niej strzelać lotkami z przysawką.

Barbie wpisuje się w nurt tych zmian. Pojawiła się na rynku i zdobyła popularność na fali niezależności, w której dziewczynki chciały uczestniczyć. Rewolucyjny przekaz, który wniosła ponad pół wieku temu jest dziś pod wieloma względami anachroniczny - dziewczynki i ich rodzice chcą czegoś więcej. To chichot historii? Barbie swoim pojawieniem godziła w stereotypowy, tradycyjny obraz roli społecznej kobiety (matki i żony), a dziś sama zdaje się utrzymywać niekorzystne stereotypy płciowe. Wpisując się w „estetykę różu” (koloru o kodowej nazwie Pantone 219), a też dlatego, że... jest lalką. W wyniku zmian, które zaszły w kulturze w ostatnim półwieczu, współczesne dziewczynki zdają się szukać innych zabaw i zabawek.

Lilli: poprzedniczka Barbie

Barbie nie była projektem autorskim, jej pierwowzorem była niemiecka lalka Lilli. Warto o niej wspomnieć, ponieważ Barbie dużo po niej odziedziczyła. Lilli pojawiła się w 1952 r., w pierwszym numerze niemieckiej bulwarówki *Bild*, jej autorem był rysownik Reinhard Beuthien. Była dzieckiem swoich czasów – jej wyzywająca uroda wpisywała się w stylizację wszechobecnych w powojennej Europie *pin-up girls*, zaś sposób zachowania Beuthien podpatrywał u otaczają-

11 "Dad, the way I see it, you don't have any toys for girls", tłum A. Sz. źródło: Townsend M., At Hasbro, Girls Toys Become a Big Market, za <http://www.businessweek.com/articles/2014-02-27/at-hasbro-girls-toys-become-a-big-market>, stan z dnia 02.04.2014.

12 Ibidem.

cych go dziewcząt i kobiet, które przybywały do Hamburga w poszukiwaniu *american dream*¹³. Niemcy odreażowały traumę wojny, a niemieckie kobiety odrzucały tradycyjne *Kinder, Küche, Kirche*. Lilli miała reagować na aktualne wydarzenia, bawić, czasem szokować. Forma przekazu tradycyjna, czasem banalna. Na pierwszej stronie gazety obrazek przedstawiający młodą, atrakcyjną kobietę w różnych sytuacjach oraz podpis będący jej komentarzem. Podpis zawsze krótki, dowcipny i celny, często przewrotny. Humor Lilli nie zawsze był najwyższych lotów, często był dwuznaczny, balansował na granicy dobrego smaku, jednak nigdy tej granicy nie przekraczał. Zważywszy na czasy w których powstał, mógł szokować. Nie bardziej jednak, niż dzisiejsze tabloidy.

To, co w Lilli jest rewolucyjne i co przekazała swojej inkarnacji – Barbie – to zupełnie nowy wizerunek kobiety. Lilli wpisywała się w przemiany które zachodziły w kulturze w tamtym czasie. W przededniu rewolucji seksualnej lat 60. i 70., Lilli stanowiła swoiste preludium mających nadejść przemian. Jaka była? Lilli to przede wszystkim kobieta wyzwolona, świadoma swojej wartości. Łamie społeczne tabu, obala stereotyp kobiety wycofanej, biernej, zależnej, zamkniętej w świecie domu i rodziny. Lilli drwi z konwencji, godzi w zastany porządek – gdy policjant na plaży informuje ją, że dozwolone są tylko kostiumy jednoczęściowe, Lilli ubrana kostium dwuczęściowy pyta: „Więc którą część mam zdjąć?”. Innym razem w rozmowie telefonicznej odmawia spotkania, mówiąc że jest zmęczona, bo zrobiła pranie – w tle, na sznurku widzimy jej bieliznę. Jej zachowanie stanowi zamach na tradycyjne miejsce kobiety, w społeczeństwie, relacjach damsko-męskich, w pracy. Jej bronią jest inteligencja i błyskotliwe poczucie humoru, niezależność (zawodowa i finansowa) i uroda. Lilli kipi seksapilem, jest kusząca, swobodnie rozmawia o seksie, zdaje się, że nie ma zahamowań, nie ma uprzedzeń, w swoich poglądach jest nowoczesna. Oto na widok Hindusa pyta przyjaciółki „Jak powiedzieć NIE w hindi?”, innym razem zwierza się jej: „Tak, całowaliśmy się, ale nie chciałam, żeby pomyślał że mi zależy, więc pocałowaliśmy się tylko 3 razy”. Widząc dwóch eleganckich mężczyzn za sobą, mówi „Nalegam, żaby przynajmniej jeden z panów przestał za mną chodzić”. Gdy w lesie, jeden z jej adoratorów próbuje ją pocałować, wymierza mu policzek i dodaje: „Nie panie Feldmann, to zdecydowanie nie było tym, co rozumiem przez rozkoszowanie się naturą.”

Towarzyszące jej dwuznaczności, zabawa podtekstami, kuszenie, niejasne relacje z mężczyznami – zapewne wszystko to sprawiło, że Lilli bywa uznawana za striptizerkę, bądź nawet prostytutkę! Za taką uznaje ją Mary Rogers w najobszerniejszym chyba studium poświęconym lalce Barbie¹⁴, a opinia ta, powtarzana nieco bezrefleksyjnie odbija się echem w różnych publikacjach¹⁵. prostytutka to osoba świadcząca usługi seksualne w zamian za korzyści, finansowe, zawodowe itd.¹⁶ prostytutka uprawia seks za pieniądze, za awans zawodowy, za mieszkanie – Lilli tego nie robi, bawi się mężczyznami, prawdopodobnie nawet ich wykorzystuje (np. pozwala się zapraszać do kina, czy drogiej restaura-

13 S. Knaak, *Deutsche Modepuppen der 50er und 60er Jahre*, Wydawnictwo Zeitgeist, Frankfurt 2005, s. 34-35.

14 M. Rogers, *Barbie jako ikona kultury*, Wydawnictwo Muza, Warszawa 2003.

15 Por. P. Stasiak, *50 lat lalki Barbie, Gala lali*, „Polityka”, 12.10.2009, lub I. Nyc, *Blondynka wszech czasów*, „Wprost” nr 3/2009.

16 Por. hasło „prostytycja” Słownik wyrazów obcych Wydawnictwo PWN, red. Tokarski Jan, Warszawa 1972, s. 607.

cji). Jednak w tekście nie jest wskazane, że czerpie z tego jakiegokolwiek korzyści. Lilli jest pracownikiem umysłowym, pracuje w biurze, można przypuszczać, że jest sekretarką w redakcji (gazety *Bild*?), bywa też asystentką prezesa, lub urzędniczką. Jej historię rozwinięto w pełnometrażowej komedii kryminalnej *Lilli – ein Mädchen aus der Großstadt (Lilli – dziewczyna z wielkiego miasta)*, w reżyserii Hermanna Leitnera, która weszła na ekrany w 1958 r. Filmowa Lilli to reporterka, wpadająca na trop przestępczej szajki, jest bystra, w działaniach wyprzedza policję i przestępców, niczym James Bond – doskonale posługuje się bronią i zna sztuki walki (bez wysiłku obezwładnia kilku krzepkich opryszków), jednak w przeciwieństwie do Bondy, mimo że ma adoratorów, odrzuca wszelkie awanse, na ekranie nie pojawia się choćby sugestia romansu, czy poważniejszego związku¹⁷.

Pozytywny odbiór bohaterki skłonił wydawców *Bild* do stworzenia lalki Lilli. Lalka początkowo nie była adresowana do dziewczynek (czy dzieci w ogóle), myślno o niej jako „śmiesznym prezencie”, była sprzedawana z podstawką, bądź przysawką do biurka, docelową grupą odbiorców mieli być dorośli (raczej mężczyźni), a lalka początkowo była sprzedawana na stacjach benzynowych, w barach, sklepach z tytoniem i akcesoriami dla palaczy, a nawet u męskich fryzjerów¹⁸. W materiałach promocyjnych (plakaty, ogłoszenia prasowe, radiowe) przedstawiano Lili raczej jako dorosłą kobietę, potencjalną partnerkę, eksponowano jej atrakcyjny wygląd, czy uwodzicielskie zachowanie¹⁹. *Bild* prawdopodobnie nie brał nawet pod uwagę, że Lili może zainteresować małe dziewczynki, do projektu zaangażował niemiecką firmę O&M Hauser, która specjalizowała się w produkcji głównie figurek plastikowych żołnierzyków, osobą odpowiedzialną za stworzenie koncepcji Lilli był Max Weissbrodt²⁰. Lilli to prawdopodobnie pierwsza lalka o wyglądzie dorosłej kobiety (proporcje ciała, makijaż, ubrania) produkowana na szeroką skalę (sprzedano ponad 130 000 sztuk).

Lilli była lalką przeznaczoną dla dorosłych, jednak bardzo szybko została „przejęta” przez ich córki. Jako „zabawka” dla dorosłych Lilli poniosła marketingową klęskę – nie byli oni zainteresowani lalką-gadżetem, sprzedaż Lilli została przeniesiona do sklepów z zabawkami. Tezie, że Lilli była zabawką tylko dla dorosłych przeczy polityka marketingowa: Lilli szybko została doposażona w szereg akcesoriów służących wyłącznie do zabawy, sprzedawanych jako zestaw z lalką (kilka wersji ubrań, kilka torebek i nakryć głowy), oraz z czasem sprzedawanych osobno, jako dodatkowe akcesoria: zestaw ubrań na różne okazje, psa (pudła), zestaw do tenisa²¹.

„Przewrót barbiański”

Idea Barbie (o ile można o takiej mówić) wpisuje się w hasła rewolucji seksualnej lat 60. i 70. Pojawienie się Barbie wpisuje się w szereg wydarzeń o różnej skali, które stopniowo redefiniowały dotychczasowe role płci, takich jak m.in.: depenalizacja konkubinatów w Bawarii (1969), zniesienie ustaw zabraniających, bądź ograniczających, kobietom zamężnym aktywności zawodowej (część stanów USA 1964, Francja 1965, Holandia 1966), przyznanie praw wyborczym

17 S. Knaak, dz.cyt., s. 38.

18 E. Rand, *Barbie's Queer Accessories*, Wydawnictwo Duke University Press Books, Durham 1995, s. 32.

19 S. Knaak, op. cit. s. 27.

20 Tamże, s. 21-22.

21 Tamże, s. 58-63.

kobietom (Szwajcaria 1971, Portugalia aż 1974!), czy wreszcie – choć to inna kategoria – pojawienie się na rynku ogólnodostępnych pigulek antykoncepcyjnych na początku lat sześćdziesiątych.

Barbie pojawiła się na rynku w 1959 r. Firma Mattel zajmowała się wytwarzaniem przedmiotów z plastiku (akcesoriów biurowych, głównie ramek do zdjęć), dysponowała dużą ilością plastikowych odpadów. Pomysł na stworzenie lalki wziął się z chęci wykorzystania tych odpadów. Koncepcja Barbie – jak głosi apokryficzna legenda – przyszła do głowy współwłaścicielce Mattel, Ruth Handler, która zauważyła jak jej córka Barbara (zdrobniale: „Barbie”) bawi się lalkami Lili, których 3 sztuki Handler przywozila z wakacji w Szwajcarii²². Ciało Barbie zaprojektował *designer* Jack Ryan – podobno – lubujący się w alkoholu, narkotykach oraz (ciałach) ekskluzywnych *call-girl*. Barbie miała być ucieleśnieniem jego marzeń o kobiecie idealnej²³. Ten wątek warto rozwinąć: o ile wskazywanie dominującej roli mężczyzn w kreowaniu kanonów kobiecego piękna na przestrzeni dziejów była dyskusyjna, o tyle nie podlega wątpliwości, że Barbie w całości została stworzona przez mężczyzn. Barbie stworzyli Reinhard Beüthien, Max Weissbrodt i Jack Ryan. Ruth Handler można uznać jedynie za „matkę chrzestną” – nie miała udziału w tworzeniu Barbie, a jedynie zwiertzyła w niej biznesową szansę.

Barbie wyraźnie odcina się na tle historycznym od innych lalek. Przed jej powstaniem pojawiały się lalki o ciałach dorosłych kobiet, były jednak bardzo rzadkie i z racji ceny adresowane głównie dla dziewczynek i kobiet z wyraźnie bogatszych domów²⁴. Od czasu wystawy światowej w Paryżu w 1855 r., kiedy pierwszy raz w produkcji wielkoprzemysłowej pojawiła się lalka wzorowana na niemowlęciu²⁵, to właśnie lalki-niemowlęta zdominowały na następne 100 lat, czyli do momentu pojawienia się Barbie. Zabawa lalkami sprowadzała się do opieki nad zabawkowym dzieckiem i wprowadzała kobietę w rolę społeczną matki. Tak o lalkach pisał Wiktor Hugo w *Nędznikach*, wydanych w 1862:

Lalka – to przemożna potrzeba, a zarazem jeden z najbardziej uroczych instynktów małych dziewczynek. Troszczyć się o kogoś, okrywać, stroić, ubierać, rozbierać, ubierać na nowo, pouczać, łajać nieco, kołysać, pieścić, usypiać, wyobrażać sobie, że „coś” jest „kimś” – w tym zawiera się cała przyszłość kobiety. Tak marząc i szczebiocząc, robi wyprawki i pieluszki, szyjąc sukieneczki, staniczki i kaftaniki, dziecko staje się dziewczynką, dziewczynka staje się młodą dziewczyną, młoda dziewczyna – kobietą. Ostatnia lalka zamienia się w pierwsze dziecko.²⁶

Pojawienie się Barbie rewolucjonizuje sposób zabawy lalkami: zabawa lalką-niemowlakiem udostępnia wąski i zamknięty repertuar zachowań (przewijanie, karmienie, usypianie, wozenie w wózku itd.)²⁷, zabawa „dorosłą” lalką, do tego wyposażoną w ogromną liczbę dodatków i akcesoriów, pozostawia znacznie większy i – co ważniejsze – otwarty repertuar interakcji. W porównaniu do zabaw innymi lalkami,

22 J. Oppenheimer, *Toy Monster The Big, Bad World of Mattel*, Wydawnictwo John Wiley & Sons, Hoboken 2009, s. 17.

23 Tamże, s. 15 i s. 19-22.

24 M. Rogers, dz. cyt., s. 48.

25 J. Bujak, *O genezie i zmiennych funkcjach lalki*, „Prace Etnograficzne”, nr 18/1983, s. 121 i nast.

26 W. Hugo, *Nędznicy*, tom II, Wydawnictwo Prószyński i Sówka, Warszawa 1999, s. 198.

27 zob. M. Rogers, dz. cyt., s. 50.

dziewczynki w wieku przedszkolnym bawiąc się Barbie bardziej rozwijają wyobraźnię (Barbie pozwala tworzyć bardziej rozbudowane historie), rozwijają kompetencje językowe (dzięki rozbudowywaniu i referowaniu zabawy) oraz uczą się współpracy i zgodnej zabawy (poprzez negocjowanie rozwoju zabawy).²⁸

Jak wspomniano, zabawki wpływając na rozwój dziecka (oddziałując wychowawczo) wpływają także na kształtowanie się tożsamości płciowej. Według Patrycji Kozieł:

zabawki są materializacją wartości społecznych, kategorii kulturowych (takich jak wiek i pochodzenie), stanowią także bardzo silne wyznaczniki sposobów konstruowania idei płci kulturowej. Poprzez wybór poszczególnych zabaw i zabawek, reprodukowane są koncepcje oraz wizerunki kobiecości i męskości wśród dzieci. Zgodnie z *gender*, definicją płci kulturowej (...), rozumianej jako społeczny i kulturowy konstrukt oparty na relacjach i praktykach między różnymi płciami, przyjrzenie się temu zjawisku dostarcza informacji, że zabawki są upłciowione, dlatego też niektóre ich typy poświęca się jedynie dziewczynkom, inne z kolei chłopcom. Poprzez codzienne praktyki zabawki te uczą i motywują do odgrywania ról, utrwalają w dziecku stereotypowe i pożądane w społeczeństwie wizerunki płci. Dziewczynki opiekują się lalkami jak mamy, bawią się w dom, chłopcy zaś konstruują modele, jeżdżą małymi samochodami, strzelają do siebie z procy, grają w piłkę. Wiele aktywności ludycznych i zabaw jest bliskich kontekstowi codziennego życia.²⁹

Zabawa Barbie polega na wcielaniu się w różne role, na odgrywaniu różnych zachowań, („bliskich kontekstowi codziennego życia”). Tak odbywa się przekazywanie (nabywanie) treści kulturowych, uczenie się roli społecznej kobiety. W tym kontekście, warto przyrzeć się, jaką kobietą jest Barbie, tzn. jakie wartości przekazuje w ramach „reprodukcji wizerunku kobiecości”. „Przewrót barbiański” wyraża się w odrzuceniu tradycyjnej roli społecznej kobiety. Barbie nie realizuje się w sferze rodzinnej (nie wzięła ślubu, nie ma męża, a jedynie chłopaka, chociaż była w ciąży, nie ma dziecka, nie wiemy nic o jej rodzicach), za to kładzie nacisk na karierę zawodową (pracuje w ponad 130 zawodach, wskazując tym samym różne drogi, które mogą wybrać dziewczynki), dba o swój wygląd, dużo podróżuje, ma szerokie zainteresowania i hobby, lubi się bawić. Barbie jest przede wszystkim kobietą wyzwoloną i niezależną: emocjonalnie, finansowo, towarzysko, zawodowo. Jest odważna, sama dokonuje wyborów w swoim życiu, samodzielnie eksploruje świat, jest przebojowa, otwarta na zabawę, jest świadoma własnej urody. W kontaktach z ludźmi jest otwarta, spędza z nimi czas tylko wtedy, kiedy tego chce, sama dobiera sobie towarzystwo. Postać Barbie rozwijana w serii filmów (animowanych seriali i filmów pełnometrażowych) jest dobrze wychowana i nie rani innych, ale równocześnie jest asertywna: śmiało wypowiada swoje zdanie i potrafi je obronić, stawia własne granice i przestrzega granic innych. Wyraża się stanowczo i zdecydowanie, ale nigdy nie ostro i głośno. Wie jak się zachować w każdej sytuacji.

Barbie jest postacią, która przekazuje treści kulturowe m.in. poprzez wykonywanie pracy zawodowej, co wśród antropomorficznych zabawek jest wbrew pozorom dość

28 zob. M. Rogers, dz. cyt., s. 50.

29 P. Kozieł *Spojrzenie na współczesne gry i zabawki Afryki Subsaharyjskiej* [w:] *Zabawka – czy tylko dla dzieci?*, Wydawnictwo Maska, Kraków 2013 s. 19-20.

rzadkie. Do połowy lat dziewięćdziesiątych Barbie wcielała się w różne role zawodowe sporadycznie (np. w czasie popularności amerykańskich misji kosmicznych była kosmonautką), później pojawiła się wspomniana już seria *I can be* i Barbie zaczęła pracować na stałe. Przekaz jest dość jasny – przed dziewczynkami wszystkie drogi kariery zawodowej stoją otworem, mogą zostać kim tylko zechcą. Barbie zarzuca się, że występuje tylko w roli, że nie wykonuje swojej pracy, Mary Rogers uważa wręcz, że nigdy nie widziano jej przy pracy, a jedynie w scenerii i z rekwizytami poszczególnych zawodów. W kontekście Barbie pojawiającej się w reklamach i animowanych bajkach telewizyjnych zarzut ten jest częściowo słuszny – nie widać, żeby Barbie-kucharka godzinami ślęczała w kuchni, widać tylko efekt jej pracy, pyszne, zawsze udane i atrakcyjnie ukazane potrawy. Zarzut ten jednak wynika raczej z oczekiwania, by postać fikcyjna posiadała rzeczywiste cechy, a opowiadanie wiernie odzwierciedlało prozę życia. Wszak w filmie żadna z ekranowych, czy literackich postaci nie jest widziana przy swojej pracy. Mimo że serialowi policjanci w każdym odcinku narzekają na zalew papierkowej roboty, nie jesteśmy jej świadkami, jest ukazywana tylko w migawkach. Ciężko wyobrazić sobie godzinny odcinek serialu, w którym bohater przez 3 kwadransy wypełnia stertę formularzy, a przez pozostałe 15 minut ściga złoczyńców. Polski bajkowy duet Bolek i Lolek też nie wykonuje żadnej pracy: obaj chłopcy są na niekończących się wakacjach, chociaż dzieci w ich wieku powinny chodzić do szkoły, uczyć się, czy odrabiać lekcje.

Na przestrzeni swojej rynkowej kariery Barbie wcieliła się w ponad 130 najróżniejszych zawodów, od żołnierza i policjanta, przez inżyniera, archeologa, lekarza, weterynarza, nauczyciela, kucharza, projektanta, fotografa, na tancerzu i piosenkarzu kończąc. Zawody Barbie to całe spektrum możliwości dostępnych kobietom, nie tylko prace (stereo) typowe kobiecie, także „typowo męskie”, techniczne, czy wymagające siły (policjantka), czy zdolności przywódczych (prezydent USA). W każdym wcieleniu jest kobieta, nieustannie piękna, pomysłowa i – co najważniejsze – pełni swoje role z powodzeniem. Barbie pokazuje w ten sposób, że kobiety mogą odnosić sukcesy w „męskich zawodach, nie tracąc swojej wrodzonej delikatności”³⁰. W kontekście zawodów pełnionych przez Barbie należy zasygnalizować zjawisko tzw. paradoksu Barbie (*Barbie paradox*), kategorię tę wprowadza profesor ekonomii Emily Oster³¹. Analizując ceny poszczególnych zestawów z serii *I can be* zauważa, że ich ceny różnią się od siebie często ponad dwukrotnie, mimo że każdy zestaw zawiera podobną ilość akcesoriów i ubrań, co pozwala przypuszczać że koszty ich produkcji są zbliżone. Według Oster różnice w cenie zależne są od zarobków przedstawianych grup zawodowych – najdroższe są lalki, które wykonują zawody najlepiej opłacane. Do najdroższych zestawów należy Barbie w roli informatyka (*computer engineer*), lekarza i architekta, do najtańszych pielęgniarka, opiekun w zoo i cukiernik. Ceny podlegają jednak fluktuacji i występują wyjątki – w zestawach bożonarodzeniowych 2012 r. najdroższa Barbie to snowboardzistka, zaś niezmiernie niską cenę ma zestaw Barbie pilota samolotu (relatywnie wysoko uposażonej grupy zawodowej).

Ciało Barbie

Ciało Barbie budzi kontrowersje i ewoluuje od chwili narodzin. Kwestia jego historycznych przemian, społecznej recepcji i krytyki to temat na osobne studium. Barbie do czekała się ponad 200 wersji swojego ciała³², a mówimy tu jedynie o podstawowej (jedenastocalowej) wersji, pomijając serie mniej popularne (np. siedmiocalowa), epizodyczne (np. Barbie trzycalowa, dołączana do zestawów *Happy Meal* w McDonalds) i ciała pozostałych postaci serii (Kena, siostrzyk przyjaciółek Barbie). Pierwsza Barbie z 1959 r. była brunetką, miała (przy proporcji 175 cm wzrostu) 90 cm w biodrze i 45 cm w talii. Przechodząc dziesiątki zmian, ciało Barbie zyskało współczesny kształt w 1998 r. (ostatnie zmiany wprowadzono w 2009-2010 r.) Współczesne Barbie wzorowane są na ciele przeciętnej, amerykańskiej dziewiętnastolatki. Ciekawa jest tu relacja między wiekiem ciała, a poziomem rozwoju społecznego i zawodowego. Barbie wkraczając na rynek miała ciało dorosłej kobiety (dwudziestokilkuletniej) i prowadziła życie (wiecznej) nastolatki (np. rzadko pojawiała się wątek jej pracy zawodowej), współcześnie Barbie ma ciało dziewiętnastolatki, a wykonuje zawody osoby dojrzałej, wymagające często wielu lat studiów i praktyki (np. lekarza czy inżyniera).

Od początku lat dziewięćdziesiątych wpływ na ewolucję Barbie ma nie tylko intuicja projektantów i speców od marketingu, a przede wszystkim profesjonalne badania: rynku i potrzeb konsumenckich. Mattel wykorzystuje „Centrum Wyobraźni” (*Imagination Center*), w którym szuka się nowych pomysłów i testuje je przed wprowadzeniem na rynek. Centrum składa się z pomieszczeń, w których bawią się dzieci, obserwowane przez lustra weneckie, rejestrowane przez kamery i mikrofony. Mimo ciągle wprowadzanych zmian (popartych wynikami badań), którym poddawana jest Barbie, jej sprzedaż systematycznie spada, mimo że sprzedaż Mattel rośnie³³.

Czy współczesne dziewczynki odrzucają nową, „ugrzeczniczoną” Barbie? Według Mary Rogers, Barbie ucieleśniała to, co jest trwałym elementem kultury Zachodu – sposobu pojmowania kobiecości i popularnych rodzajów spędzania wolnego czasu, takich jak zakupy i dbanie o wygląd³⁴. Właściwy jest tu czas przeszły – Rogers formułowała swoje wnioski w połowie lat 90. ubiegłego wieku, Barbie o której pisała już nie istnieje. Z dużą dozą prawdopodobieństwa można przyjąć, że Barbie pojawiła się zarówno jako dziecko i motor przemian w kulturze, być może więc znika również na skutek przemian kultury i zupełnie innych potrzeb młodych konsumentek.

Mattel nie odnosi się oficjalnie do zarzutów kierowanych pod adresem Barbie, można jedynie przypuszczać że miały one wpływ na urealnianie proporcji jej ciała. Interesujący jest głos Kim Culmone, przez lata odpowiedzialnej za wygląd Barbie w firmie Mattel. W wywiadzie udzielonym branżowemu portalowi Co.Design, Culmone mówi że realizm nigdy nie był istotnym kryterium przy projektowaniu Barbie, była ona zaprojektowana tak, aby dziewczynki mogły ją łatwo ubierać i rozbierać (co jest tym łatwiejsze im bardziej smukłe

30 M. Rogers, dz. cyt., s. 37.

31 E. Oster *Barbie Math: Why does Doctor Barbie cost twice as much as Magician Barbie?*, źródło: http://www.slate.com/articles/double_x/doublex/2012/12/doctor_barbie_costs_more_than_magician_barbie_why.html stan z dnia 22.03.2014.

32 *Barbie's Lead Designer Defends Barbie's Crazy Proportions*, źródło: <http://www.fastcodesign.com/3025620/barbies-lead-designer-defends-barbies-crazy-proportions> stan z dnia 22.03.2013.

33 J. Kell, *Mattel Sales Drop on Barbie, Fisher-Price Declines*, „The Wall Street Journal” z dnia 31.01.2014 źródło: <http://online.wsj.com/article/BT-CO-20140131-704901.html>, stan z dnia 20.03.2014.

34 M. Rogers, op. cit. s. 39.

ma ciało) oraz żeby była dla nich poręczniejsza, łatwiejsza do chwycenia dla małych dłoni (co tłumaczy dlaczego ciało lalki jest długie i cienkie)³⁵. Uważa, że nierealistyczny kształt ciała Barbie nie ma niekorzystnego wpływu na dziewczynki. Według Culmone, dziewczynki patrzą na świat zupełnie inaczej, niż my, dorośli, nie są obciążone (ograniczone) bagażem doświadczeń i zyskują przez to zupełnie inny punkt widzenia: „biorą samochód Barbie i wiozą ją na księżyc, a statkiem kosmicznym jadą do sklepu na rogu”; bawiąc się odzierają symbolicznie przedstawione ciało z nadanego mu kontekstu, nie skupiają się na jednym zawodzie, a dzięki dziecięcej wyobraźni, jedna lalka jest dla nich konglomeratem „księżniczko-modelko-lekarko-astronautki”³⁶.

Istotny jest również wątek seksualności Barbie, Eve Ensler (autorka m.in. *Monologów Waginy*) nazywa Barbie wręcz „seksualną zabawką”³⁷. Czy słusznie? W fazie projektów Barbie bazowała bezpośrednio na Lilli, tak jak Lilli miała zaznaczone genitalia i sutki, jednak z uwagi na anatomiczną poprawność, elementy te zdecydowano się usunąć³⁸. „Ikona seksu” jest pozbawiona istotnej części drugo- i trzeciorzędnych cech płciowych.

Krytyka (ciała) Barbie

Krytyka jest zjawiskiem na tyle szerokim i zróżnicowanym, że należy poświęcić jej odrębny paragraf. Dotyczy ona głównie ciała Barbie, a pomija niemal zupełnie pozostałe wymiary jej bytu. Co ciekawe, cielesność Barbie rozpatrywana jest w różnych kontekstach: pedagogiki, teorii kultury, krytyki feministycznej, a nawet ekologii i religii. Książd Waldemar Kulbat w tekście o znamienym tytule *Barbie – pozbawiona duszy cielesność*, uważa że Barbie została pozbawiona wymiaru kobiecości, dobra i czystości, a sprowadza się jedynie do wymiaru cielesności, przez co należy rozpatrywać ją nie w kategoriach kulturowych, ale kultowych, ponieważ *dla wielu współczesnych dziewcząt kult i przywiązanie okazywane lalce Barbie jest czymś co przypomina stosunek dziewcząt minionych pokoleń do najbardziej ukochanego i noszonego przez wiele pokoleń w sercu obrazu Maryi, postaci ukochanej całym sercem*³⁹.

Ewa Charkiewicz w tekście *Niebo dla lalki Barbie*, obarcza Barbie odpowiedzialnością za wycieki ropy z tankowców, za cierpienia zwierząt wykorzystywanych do badań nad szkodliwością substancji chemicznych (choć nie podaje, czy takie badania są prowadzone przy produkcji Barbie), uważa że Barbie wywołuje raka jąder u mężczyzn (sic!) oraz obniża zdolności reprodukcyjne kobiet pracujących przy wytwarzaniu PCW. Barbie niszczy lasy – drzewa wykorzystywane są na plakaty reklamowe, reklamę w gazetach i opakowania. Barbie szkodzi niszcząc środowisko nie tylko poprzez swoje narodziny, życie, ale także *śmierć w spalarni albo na wy-*

*sypisku śmieci. Spalanie PCW powoduje powstawanie nowych i bardzo groźnych substancji z grupy dioksyn i furanów. Jeden z izomerów dioksyny, 2,3,7,8-TCDD, który ma toksyczność kilkasetkrotnie wyższą od gazu bojowego sarin, 500 razy od kurary i 10 tys. bardziej od cyjanku potasu*⁴⁰.

Można odnieść wrażenie, że głównym grzechem Barbie jest posiadanie ciała, które w dodatku nie jest wierną reprodukcją rzeczywistego ciała dorosłej kobiety. Na początku tej pracy przywoływałem stanowisko Radosława Muniaka, który uznaje, że w lalki wpisana jest pewna sztuczność, ponieważ w kulturze pełną funkcję symboliczną, a nie mimetyczną – mają symbolizować (np. człowieka), a nie dążyć do wiernej reprodukcji. Ta myśl Muniaka wysnuta na gruncie refleksji antropologicznej, znajduje potwierdzenie, gdy przyjrzyć się popularnym zabawkom. Nikt nie krytykuje pluszowych misiów za to, że nie przypominają swoim wyglądem prawdziwych niedźwiedzi. Współczesne tradycyjne lalki (przedstawiające niemowlęta i małe dzieci) też pokazują fałszywy obraz ciała, ich proporcje również są nienaturalne. Album *Dzieje pewnych zabawek* prezentuje jamnika wykonanego z drewna o wysokości kilku centymetrów, długiego zaś na niemal pół metra (zabawka ta była sprzedawana w latach 70. w Polsce, figurki Rumcajsa (nieprzystające do proporcji rzeczywistego ciała), czy całą serię lalek przedstawiających reprezentację Polski w futbolu, o nienaturalnie wielkich głowach, bulwiastych korpusach i rachitycznych kończynach – były to zwykłe lalki wyprodukowane (wzorowane na niemowlętach) z okazji mistrzostw świata w piłce nożnej 1974 r ubrane w okolicznościowe stroje piłkarzy⁴¹. Publikacja *Lalki świata: strojnisię, ikony, fetysze* przywołuje obrazy lalek wykonywanych przez meksykańskich Indian Rarámuri, mających formę niewielkiej głowy (wykonanej najczęściej z przeżutego chleba kukurydzianego) i ogromnej kolorowej sukni, wykonanej z liści kukurydzy, japońskich lalek Darumy, które mają formę kuli lub sześcianu(!), wykonanego z pojedynczego kamienia, innym przykładem są czy rosyjskie matrioszki, luźno nawiązujące kształtem do proporcji ciała tęgiej kobiety⁴². Wszystkie te lalki służą dzieciom za zabawki, wszystkie przedstawiają kobiety, próżno jednak w nich szukać wiernego odwzorowania rzeczywistego kobiecego ciała. Są raczej projekcją marzeń, uwarunkowanym kulturowo wyobrażeniem o tym jak wygląda ciało kobiety.

Barbie zarzuca się, że promuje nierzeczywisty obraz ciała kobiety, skłaniający dziewczynki (i kobiety) do pogoni za niemożliwym do osiągnięcia ideałem. Ma permanentny makijaż, nienaturalnie długą szyję, cienkie ramiona, długie nogi, zbyt duży biust i drastycznie wąską talię⁴³. Wymiary najpopularniejszej jedenastocalowej Barbie były poniżej wymiarów ciała anorektyczek (np. obwód talii wynosi 39% średniej dla anorektyczek i w przypadku Barbie był mniejszy nawet od obwodu głowy!), przy wzroście 175 cm Barbie miałyby wymiary 84-46-80 cm, korpus nie byłby w stanie pomieścić narządów wewnętrznych niezbędnych do życia⁴⁴.

35 Zob. *Barbie's Lead Designer Defends Barbie's Crazy Proportions*, za <http://www.fastcodesign.com/3025620/barbies-lead-designer-defends-barbies-crazy-proportions>, stan z dnia 22.03.2014.

36 Ibidem., *When they're playing, they're playing. It's a princess-fairy-fashionista-doctor-astronaut, and that's all one girl. She's taking her Corvette to the moon, and her spaceship to the grocery store. That is literally how girls play*, tłum. A. Sz.

37 E. Ensler *I Am an Emotional Creature: The Secret Life of Girls Around the World*, wywiad telewizyjny udzielony w programie „Democracy Now” z dnia 26.01.2010, źródło: http://www.democracynow.org/2010/2/26/v_day_founder_eve_ensler_on, stan z dnia 29.03.2014.

38 J. Opperheimer, dz. cyt., s. 30.

39 W. Kulbat, *Barbie – pozbawiona duszy cielesność*, Łódź 2006, http://archidiecezja.lodz.pl/czytelni/kulbat/t2_4.html stan z dnia 13.12.2013.

40 E. Charkiewicz, *Niebo dla lalki Barbie*, źródło: http://www.ekologiasztuka.pl/think.tank.feministyczny/readarticle.php?article_id=40, stan z dnia 22.03.2014.

41 Zob. Agnieszka Kozłowska-Piasta (red.) *Dzieje pewnych zabawek*, Wydawnictwo Muzeum Zabawek i Zabawy, Kielce 2009, s. 84-96.

42 Zob. Aneta Bąk (red.) *Lalki świata strojnisię ikony fetysze*, Wydawnictwo Muzeum Zabawek i Zabawy, Kielce 2008.

43 M. Rogers, dz. cyt., s. 45-47.

44 H. Dittmar, E. Halliwell, S. Ive, *Does Barbie Make Girls Want to Be Thin? The Effect of Experimental Exposure to Images of Dolls on the Body Image of 5- to 8-Year-Old Girls*, „Developmental Psychology” nr 2/2006, s. 283-284.

Badania z 2006 r. wskazują, że dziewczynki w wieku 5-8 lat (czyli te do których adresowana jest większość zestawów Barbie) są niezwykle podatne na identyfikację z lalką Barbie, obraz ciała Barbie zostaje przez nie zinternalizowany, co z kolei prowadzi do dążenia do upodobnienia się do Barbie i poczucia niezadowolenia z własnego ciała⁴⁵.

To jednak nie zarzuty wywodzone z badań empirycznych są głównym argumentem przeciwników (ciała) Barbie. Czemu cielesność Barbie, cielesność kobiety, rozbudza nie intelekt, a emocje? Jean Baudrillard próbuje uchwycić odpowiedź na to pytanie, wychodząc od – jego zdaniem – seksualizacji (ciała) lalki.

Tradycyjna lalka doskonale spełniała swą symboliczną (a w tym także seksualną) funkcję. Wyposażenie jej w konkretny znak seksualny oznacza w pewnym sensie przekreślenie owej funkcji symbolicznej i ograniczenie funkcji owego przedmiotu do ekspozycji. I nie jest to jakiś wyjątkowy przypadek: płeć *dołączona* do lalki jako cecha drugorzędna, jako seksualna fikcja, a w istocie jako *instancja cenzurująca* funkcję symboliczną, stanowi w przypadku dziecka odpowiednik nudystycznej i erotycznej konfabulacji, dokonującego się wszędzie wokół procesu gloryfikacji ciała⁴⁶.

Ciało zajmuje we współczesnej (pop)kulturze miejsce szczególne, ale ciężko przyjąć za wytłumaczenie postfreudowską nudystyczną i erotyczną konfabulację, która może tłumaczyć fascynację dorosłych badaczy, ale nie przystaje do najbardziej zainteresowanych lalką – dzieci. Zupełnie już nie można zaakceptować tezy, że obdarzenie Barbie ciałem atrakcyjnej kobiety („wyposażenie jej w znak seksualny”), przekreśla jej funkcję symboliczną (jako lalki, zabawki będącej symbolem prawdziwego człowieka) i ogranicza ją przez to, jako artefakt, tylko do ekspozycji. Tego chcieli twórcy Lilli, która powstała po to, żeby stać na biurku dorosłego mężczyzny i rozbudzać jego zmysły. Jednak z tego biurka zabrała ją jego córka i zaczęła się nią bawić. Lalka w jej rękach ożyła, zaczęła (znów) pełnić funkcje symboliczne. Wyowiedź Baudrillarda zasługuje na szczególną uwagę, zdaje się być ona projekcją myśli samego badacza, a także rzeszy innych autorów piszących o Barbie. Wydawać się może, że przypisują oni dzieciom własne podejście – skupiają się na cielesności Barbie (w duchu pewnych nurtów analizy współczesnej kultury), pomijając niemal zupełnie jej „duszę” (pozostałe wartości, które niesie, niezależność, przebojowość, aktywność itd). Dzieci jednak zdają się podchodzić do Barbie odwrotnie, są zafascynowane możliwościami wcielenia się (poprzez zabawę) w rolę dorosłego, dużo mniejszą wagę przywiązując do jej wyglądu.

Richard Shusterman uważa że współczesną kulturę cechuje zwrot ku cielesności, według niego nigdy w historii ciała nie miało tak wielkiego znaczenia. Ciało wyraża człowieka, być może człowiek to tylko ciało. Wskazuje ważne elementy współczesnej kultury Zachodu: prymat kultu młodości i wszystko co mu służy, czyli diety, siłownie (mówi, że zastąpiły świątynie), kosmetyki (cały przemysł kosmetyczny), chirurgia plastyczna, moda, pośrednio też erotyzacja treści kulturowych: atrakcyjność (głównie medialna) celebrytów wynika z atrakcyjności ich ciała.⁴⁷ Shusterman uważa, że

przestrzenią samodoskonalenia dziś nie jest umysł, a właśnie ciało. Ciało Barbie staje się w tym kontekście materializacją kulturowego wizerunku kobiety. Mary Rogers rozpoczyna swoją książkę takimi słowami:

Z kulturowego punktu widzenia, Barbie można postawić w jednym rzędzie ze współczesnymi ciałami ukształtowanymi przez rynek konsumencki, fantastyczne pragnienia i nowe technologie traktowania ciała. Barbie symbolizuje wyzwanie, jakie współczesne ciało stawia granicom wyznaczonym raz na zawsze przez naturę. Jest więc ikoną pojawiającej się na naszych oczach konsumpcjonistycznej „somatyki” – technologii przeznaczonej dla ciał osób uwiedzionych myślą, że nasz fizyczny kształt można podporządkować własnym marzeniom, pod warunkiem, że poświęcimy mu wystarczająco dużo pieniędzy i uwagi.⁴⁸

Rogers wielokrotnie powtarza tę myśl. Koncentruje się w swoim studium na cielesności Barbie, postrzega wymiar kulturowy Barbie, jej oddziaływanie socjalizacyjne i wychowawcze, głównie przez pryzmat cielesności. W innym miejscu pisze, że:

(...) lalka taka jak Barbie, nie tylko symbolizuje kobietę wyidealizowaną zgodnie z obowiązującym kulturowo wizerunkiem, lecz także kobiety powszechnie starają się przekształcić w żywe wcielenia tego idealnego wizerunku, którego lalka jest reprezentacją. Artefakt odsyła więc do wyidealizowanego ciała, a ciała walczące ze wszystkich sił o to, by stać się wcieleniem ideału, odsyłają z powrotem do artefaktu. Barbie odsyła na przykład do Madonny, lub do Cher, a gwiazdy te na powrót odsyłają do Barbie⁴⁹.

Ciało Barbie to dla Rogers nie tylko wytwór kultury, nadaje mu ona również silny pierwiastek kulturotwórczy. Jej postrzeganie roli ciała we współczesnej kulturze wpisuje się w koncepcję Shustermana, różni ich jednak ocena tego zjawiska: Rogers jest pesymistką, uważa że prymat ciała zniwala jednostkę, czyni ją uboższą. Uważa, że Barbie będąc niezależną w wielu aspektach, jest zniewolona przez przymus stałego dobrego wyglądu, nieustannej dbałości o ciało. Shusterman jest optymistą: uważa, że „kult ciała” jest reakcją na konsumpcyjny styl życia, który sprowadza się do pasywnego odbioru treści kultury za pośrednictwem mass mediów. Według Shustermana, twórczy, kreatywny stosunek do własnego ciała (percepcyjności, doświadczeń somatycznych), zogniskowanie na własnym ciele (choćby poprzez utrzymywanie higieny) to jedyna odpowiedź na pasywny konsumpcjonizm.

Zakończenie

Mimo pozornie banalnego stylu życia, Barbie jest postacią wielowymiarową, niejednoznaczną i wymykającą się prostym sądom. Oddziaływanie wychowawcze Barbie występuje na wielu obszarach (procesów socjalizacyjnych, kształtowania się osobowości, obrazu własnego ciała, rozwoju procesów poznawczych itd), może być zarówno korzystne jak i niekorzystne. Barbie uczy dziewczynki samodzielności i niezależności, pozwala im na wcielenie się w role różnych zawodów, także (stereo)typowo męskich, co jest rzadkie wśród nawet współczesnych zabawek. Z drugiej strony, można uznać że promuje konsumpcjonizm, przesadną dbałość o urodę i wygląd, co może prowadzić do zaburzenia wy-

45 Tamże, s. 290

46 J. Baudrillard. *Spółczesność konsumpcyjna. Jego mity i struktury*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2006, s. 202, zachowano oryginalne podkreślenia.

47 Zob. R. Shusterman, *O sztuce i życiu. Od poetyki hip-hopu do filozofii somatycznej*, Wydawnictwo Atla2, Wrocław 2007, s. 93-124.

48 M. Rogers, dz. cyt., s. 1.

49 M. Rogers, dz. cyt., s. 641.

obrażeń na temat własnego ciała.

Dzisiaj, rozważania na temat Barbie zdają się mieć wymiar coraz bardziej historyczny. Co sygnalizowano, dawno straciła ona pozycję lidera w świecie lalek, nie tylko na rynku światowym, ale nawet w stajni zabawek producenta - Mattel. Mimo że dochody firmy od ponad dekady sukcesywnie rosną, średnia sprzedaży Barbie systematycznie spada, mimo wprowadzanych zmian. Firma za swój produkt flagowy uznaje dziś serię *Monster High*, której sukces stopniowo marginalizuje udział Barbie w ofercie Mattel. Najcenniejszą marką świata zabawek jest dziś *Hello Kitty*. Czy Barbie po dekadach obecności w sklepach z zabawkami zniknie z rynku? Czy współczesne dziewczynki potrzebują Barbie, tak jak ich mamy i babcie?

Bibliografia

- Baudrillard J., *Społeczeństwo konsumpcyjne. Jego mity i struktury*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2006.
- Bąk A. (red.), *Lalki świata strojnisię ikony fetysze*, Wydawnictwo Muzeum Zabawek i Zabawy, Kielce 2008.
- Bujak J., *O genezie i zmiennych funkcjach lalki*, „Prace Etnograficzne”, zeszyt 18/1983
- Bujak J., *Zabawki w Europie. Zarys dziejów-rozwoj zainteresowań*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1988.
- Dittmar H., Halliwell E., Ive S., *Does Barbie Make Girls Want to Be Thin? The Effect of Experimental Exposure to Images of Dolls on the Body Image of 5- to 8-Year-Old Girls*, „Developmental Psychology” nr 2/2006
- Hugo W., *Nędznicy*, Wydawnictwo Prószyński i Spółka, Warszawa 1999
- Knaak S., *Deutsche Modepuppen der 50er und 60er Jahre*, Wydawnictwo Zeitgeist, Frankfurt 2005.
- Kozieł P., *Spojrzenie na współczesne gry i zabawki Afryki Subsaharyjskiej* [w:] Błaszowska M. (red.), *Zabawka – czy tylko dla dzieci?*, Wydawnictwo Maska, Kraków 2013.
- Kozłowska - Piasta A. (red.) *Dzieje pewnych zabawek*, Wydawnictwo Muzeum Zabawek i Zabawy, Kielce 2009.
- Łotman J., *Lalki w systemie kultury*, „Teksty” nr 6/1979.
- Muniak, R. F. *Efekt lalki Lalka jako obraz i rzecz*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2006.
- Nyc I., *Blondynka wszech czasów*, „Wprost” nr 3/2009.
- Oppenheimer J., *Toy Monster The Big, Bad World of Mattel*, Wydawnictwo John Wiley & Sons, Hoboken 2009.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. *Psychologia rozwoju człowieka t. 1*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2014.
- Rand E., *Barbie's Queer Accessories*, Wydawnictwo Duke University Press Books, Durham 1995.
- Rogers M. F., *Barbie jako ikona kultury*, Wydawnictwo Muza, Warszawa 2003.
- Shusterman R., *O sztuce i życiu. Od poetyki hip-hopu do filozofii somatycznej*, Wydawnictwo Atla2, Wrocław 2007.
- Stasiak P., *50 lat lalki Barbie, Gala lali*, „Polityka”, nr 40/2009.
- Tokarski J. (red.), *Słownik wyrazów obcych*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1972.

Netografia:

Annual Sales Data of Toy Industry Association, źródło: http://www.toyassociation.org/TIA/Industry_Facts/salesdata/, stan

z dnia 22.01.2014.

Barbie's Lead Designer Defends Barbie's Crazy Proportions, źródło: <http://www.fastcodesign.com/3025620/barbies-lead-designer-defends-barbies-crazy-proportions> stan z dnia 22.03.2013.

Elsner E., *I Am an Emotional Creature: The Secret Life of Girls Around the World*, wywiad telewizyjny udzielony w programie „Democracy Now” z dnia 26.01.2010, źródło: http://www.democracynow.org/2010/2/26/v_day_founder_eve_ensler_on, stan z dnia 29.03.2014.

Charkiewicz E., *Niebo dla lalki Barbie*, źródło: http://www.ekologiasztuka.pl/think.tank_feministyczny/readarticle.php?article_id=40, stan z dnia 22.03.2014.

Kell J., *Mattel Sales Drop on Barbie, Fisher-Price Declines*, „The Wall Street Journal” z dnia 31.01.2014 źródło: <http://online.wsj.com/article/BT-CO-20140131-704901.html> stan z dnia 20.03.2014.

Kulbat W., *Barbie - pozbawiona duszy cielesność*, źródło: http://archidiecezja.lodz.pl/czytelni/kulbat/t2_4.html stan z dnia 13.12.2013.

Nowak-Dziemianowicz M., *Różni czy tacy sami? Dziewczynki i chłopcy jako przedmiot i podmiot edukacji*, źródło: <http://www.praktykinauczycielskie.dsw.edu.pl/wp-content/uploads/2011/03/Materia%20C5%82y-po-Seminarium-5.pdf>, stan z dnia 22.03.2013

Oster E., *Barbie Math: Why does Doctor Barbie cost twice as much as Magician Barbie?*, źródło: http://www.slate.com/articles/double_x/doublex/2012/12/doctor_barbie_costs_more_than_magician_barbie_why.html stan z dnia 22.03.2014.

Townsend M., *At Hasbro, Girls Toys Become a Big Market*, źródło: <http://www.businessweek.com/articles/2014-02-27/at-hasbro-girls-toys-become-a-big-market>, stan z dnia 02.04.2014.

Aiming toys at just boys or girls hurts economy - minister, źródło: <http://www.bbc.com/news/uk-politics-26064302>, stan z 29.03.2014.

Riley on Marketing, film, źródło: <http://www.youtube.com/watch?v=-CU040Hqbas>, stan z dnia 02.04.2014.

Parents' Top 20 Toys, http://www.thebabywebsite.com/article.2447.Parents_Top_20_Toys.htm, stan z dnia 22.07.2014.

Adolf E. Szoltysek

Katedra Nauk Społecznych

Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi

Problem ładu kulturowo-edukacyjnego

Abstrakt

Rozprawa koncentruje się na opisie mechanizmów, które doprowadziły do ścierania się starego ładu kulturowo-edukacyjnego z nowym ładem kulturowo-edukacyjnym, osadzonym w postmodernizmie, genderyzmie i poprawności politycznej. Podstawową tezę rozprawy da się ująć następująco: nie jest możliwe to, by twierdzenia naukowe domagały się potwierdzenia w ramach politycznych rezolucji, konwencji, ustaw i rozporządzeń: jeżeli przedstawiciele genderyzmu zabiegają o potwierdzenie go w politycznych rezolucjach, konwencjach, ustawach i rozporządzeniach, to tym samym kwalifikują genderyzm jako doktrynę polityczną. Aktualnie w edukacji stary ład kulturowo-edukacyjny jest wymieszany z nowym, wprowadzając kulturowo-edukacyjny chaos.

Słowa kluczowe: ład kulturowo-edukacyjny, postmodernizm, genderyzm, poprawność polityczna, redefinicja człowieka, redefinicja edukacji

Abstract

The treatise concentrates on describing mechanisms which led to a conflict between the old and the new cultural order and within this to a struggle between traditional education on one side and post modernistic education and gender education on the other. The arena of the conflict involving the old and the new cultural order is man, man's perception, man's comprehension as well as the handling of man within human sciences and social-political doctrines. The primary thesis of the treatise can be phrased as follows: how is it possible that the moral-ethical behavior formed through the ages of Latin civilization was being replaced by legal regulations which imposed the language of the so called political-ethical correctness on societies? The 21st century has witnessed the decomposition of scientific theories via political doctrines and what is at stake is the redefinition of man.

Keywords: educational and the social order, postmodernism, gender studies, political correctness, redefinition of human, redefinition of education

Źródła kulturowo-edukacyjnego zamętu

Teza 1. Rozumienie edukacji zależy od rozumienia człowieka, jako że określona wykładnia edukacji musi być podporządkowana określonej teorii człowieka, a na pewno nie doktrynie politycznej czy ideologii, powodujących edukacyjny zamęt¹.

Komentarz. W ciągu wieków zostały sformułowane różne koncepcje człowieka na gruncie filozoficznym, teologicznym, biologicznym i ideologicznym. Czy już wiemy, co to jest człowiek? Pytanie to jest szczególnie dramatyczne na początku XXI wieku, gdyż nastąpiło załamanie się euroatlantyckiego ładu kulturowego, kultury duchowej. Przez wieki mozolnie budowana koncepcja człowieka staje się dzisiaj

1 Ujęte tu tezy zostały przedstawione na konferencji poświęconej wychowaniu do życia w rodzinie organizowanej przez Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Katowicach w maju 2014 roku.

problematyczna, gdyż w różnych przekrojach dochodzi do dekompozycji człowieka, a tym samym dekompozycji ładu kulturowo-edukacyjnego. Każdy z osobna rozpatrywany model kultury uwzględnia aksjologiczną drabinę doskonalenia się. Odrzucenie chrześcijańskiego ładu kulturowego w konsekwencji propaguje humanistyczny chaos. Odrzucenie kultury duchowej – konstytuowanej co najmniej przez dwadzieścia pięć wieków – stanowi redukcję człowieczeństwa do zwierzęcej psychiki człowieka. Przedmiotem ścierania się starego ładu kulturowego z nowym ładem kulturowym jest człowiek i jego pojmowanie, rozumienie i ujmowanie w naukach o człowieku. Kim jest człowiek? Czy mają rację ci badacze-psycholodzy, którzy utrzymują, że rozwój człowieka nie wymaga innego wyjaśnienia niż rozwój zwierzęcia? Europejską edukację cechuje bogactwo koncepcji. Każda z osobna rozpatrywana koncepcja dysponuje swoistą perspektywą badawczą lub doktrynalną, dającą się ująć w zdaniach opisujących i twierdzących oraz zdaniach wartościujących i oceniających. W zależności od przyjętego kryterium da się wyróżnić edukację dla biednych i bogatych, dla wybitnie zdolnych i dla mało zdolnych, dla mas i elit. W XXI wieku uwyraźnia się nowe kryterium: da się zauważyć powolne zastępowanie starego ładu edukacyjnego, formułowanego przez XXV wieków, nowym ładem kulturowo-edukacyjnym, ufundowanym na postmodernizmie, genderyzmie, w tym homoseksualizmie, feminizmie i poprawności politycznej.

Teza 2. Europejska edukacja – nasycana postmodernizmem i genderyzmem – wchodzi w stadium strukturalnego kryzysu: chaos moralno-etyczny wkraść się do rodzin, szkół i mass mediów; rodzina, jako konstytutywny składnik narodów europejskich, ulega strukturalnemu rozpadowi.

Komentarz. Zatrważająco rośnie liczba zachowań wskazujących na słabość lub nawet brak hamulców moralnych, co przejawia się w nikłej świadomości zła, złych czynów, złego postępowania, a tym samym słabego odróżniania dobra od zła, czynów dobrych od czynów złych, ale i słabym odróżnianiu kłamstwa od prawdy. Obserwacja osób i instytucji mających wpływ na wychowanie młodego pokolenia wykazuje, że zazwyczaj dziecko znajduje się pod sprzecznymi oddziaływaniami ze strony rodziców, szkoły i mediów, które lansują nawzajem wykluczające się wartości i normy, postawy i zachowania, cele i ideały. Za niepokojące należy uznać nasycanie szkoły psycho- i socjotechnikami, w tym wszechogarniającą TOLERANCJĄ i ASERTYWNOŚCIĄ, które usypiają rozum i wolę, zaciemniają sens ludzkiego życia, zwalniają z odpowiedzialności za innych w imię własnej wygody, świętego spokoju. Za niepokojące należy uznać nasycanie szkoły wątkami postmodernizmu i genderyzmu, w tym homoseksualizmu i poprawności politycznej², w ramach „podejmo-

2 W coraz szerszym zakresie zachowania szkolne są regulowane poprawnością polityczną, która bierze w nawias tradycyjne wartości i normy moralno-etyczne. W szkolnej praktyce poprawność polityczna jest wymieszana

wania odpowiednich kroków w celu zapobiegania wszelkiej dyskryminacji³.

Teza 3. Wokół szkolnej edukacji jest wiele zamętu, generowanego przez różne opiniotwórcze środowiska i dlatego świadomość ucznia jest matrycowana edukacją doktrynalną, nakierowaną na wychowanie obywatela, zaś dziecko w rodzinie podlega edukacji personalnej, nakierowanej na rozwój i kształtowanie osobowości i człowieczeństwa.

Komentarz. Wokół szkoły jest za dużo politykierstwa i polityki, a za mało zainteresowania edukacją, czyli wychowaniem i nauczaniem młodego człowieka. Pedagogika powinna być odcięta od ideologii politycznej; uwikłana w politykę lub politykierstwo rezygnuje z samej siebie, jako dyscypliny naukowej. Wielu pedagogów ulega dogmatycznym złudzeniom, uprawiając mętniactwo pojęciowe, będące siedliskiem semantycznego chaosu, nowomowy oraz nic nieznaczących neologizmów, co prowadzi do pseudonaukowej paplaniny, autorytarnie głoszonej *ex cathedra*⁴, co sprzyja, jak to celnie ujmuje Radlińska – do „wychowywania manekinów”⁵. O.F. von Bollnow stwierdza: „Nie ma poza pedagogiką drugiej takiej nauki, w której uczyniono by tak wiele pseudonaukowej paplaniny, partyjnej nadgorliwości i dogmatycznych ograniczeń”⁶. W pedagogice za dużo jest pseudodefinicji, pseudobadań, ideologicznych sądów, doktrynerstwa⁷. Pedagogika powinna być uwolniona od myślenia ideologicznego, jako że to myślenie – wprowadzone do szkoły – zaburza proces wychowawczo-dydaktyczny. Pseudoteoretycy pedagogiki zajmują się pseudonaukowym pisarstwem, pseudofilozoficznymi dociekaniami na temat ponowoczesności, wielokulturowości i tzw. nieobecnych dyskursów. Zarazem pedagogika cierpi na brak rzetelnych dociekań nad kondycją polskiej i europejskiej edukacji. Brak rzetelnych ujęć teorii wychowania, zaś to, co jest publikowane, ma status doktryn. Większość tzw. teoretyków pedagogiki pisze na temat kształcenia, wychowania, nauczania, edukacji, mając zerowe doświadczenie pracy w nauczycielskiej w szkole. Profesor, z zerowym doświadczeniem szkolnej dydaktyki, nie może wypromować magistra pedagogiki, który byłby w stanie objąć stanowisko pedagoga szkolnego z powodzeniem. Za dużo przypadkowości, za mało profesji.

na z tradycyjną aksjologią, co jest powodem powiększającego się chaosu. Zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27.08.2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dz.U. z 2012 r. poz. 977, Załącznik nr 2.

3 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27.08.2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dz.U. z 2012 r. Poz. 977, Załącznik nr 2.

4 Zob. *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, (red.) M. Dudzikowa, M. Czerpaniak-Walczk, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne Gdańsk 2007.

5 „W dzisiejszej szkole państwowej kształcenie formalne występuje na pierwszy plan, ćwicząc pamięć, zabijając rozumowanie, wychowując manekiny.” W. Theiss, *Radlińska*, Warszawa 1984, s. 175. To twierdzenie Radlińskiej z 1907 roku jest nadal aktualne. Zob. H. Radlińska: *Pedagogika społeczna*. Wrocław-Warszawa-Kraków 1961.

6 Cyt. za M. Sawicki, *Dziecko jest osobą. Szkice z teorii kształcenia i wychowania*, Warszawa 1995, s. 6.

7 Interesującą charakterystykę środowiska pedagogicznego można znaleźć w pracy H. Kopca: *Rozumiejący wgląd w wychowanie*. Wyd. siódme, Wyd. „Nadzieja”. Katowice 2010, Przedmowa do trzeciego wydania: Jeżeli pedagogika stanowi siedlisko doktryn, to w praktyce pedagogicznej – ze względu na zmieniające się okoliczności polityczne – aktualna doktryna pedagogiczna stanowi konsekwencję zastąpienia doktryny wcześniej obowiązującej. Czym różni się doktryna wychowania socjalistycznego od doktryny wychowania postmodernistycznego? Jeżeli wyeliminuje się z pedagogiki doktryny i myślenie doktrynalne badaczy, to co pozostaje?

Teza 4. Szkole należy przywrócić normalność: nienormalne jest nasycenie szkoły protezami multimedialnymi, ale i nasycanie procesu edukacyjnego psychotechnikami i socjotechnikami.

Komentarz. Można na różne sposoby krytykować szkołę, jej programy wychowania i nauczania, lecz ta instytucjonalna forma kształcenia (czyli wychowanie i nauczanie) jest dalej niezastępowalna; nauczyciel został obarczony różnymi funkcjami, które nie tylko są zbędne, ale umniejszają czas spędzony z uczniem. Nienormalne jest nasycenie szkoły technicznymi protezami typu komputer, internet, telewizyjna oświata, środki multimedialne. Należy mieć na uwadze to, że owe protezy techniczne narzucają myślenie techniczne, maszynowe, które neutralizuje naturalną wrażliwość dziecka. Nienormalne jest nasycenie procesu wychowania i procesu nauczania psychotechnikami i socjotechnikami, które, zastępując normalne rozmowy, przyczyniają się do rwania więzi intymnych i prywatnych w rodzinie. Podstawy działań szkoły nie wyznaczają przerwy między lekcjami, lecz lekcja, którą prowadzi nauczyciel dla uczniów. Nauczyciel to ten, który naucza zgodnie z programem, uczniowie to ci, którzy są nauczani. W klasie obowiązuje wiedza rzetelna. Nauczyciel, który wprowadza ekwilibrystyczno-ideologiczne sztuczki antypedagogiki, poprawności politycznej, postmodernizmu i genderyzmu wprowadza zamęt poznawczy u uczniów.

Teza 5. Szkoła cierpi na mit sprawiedliwości społecznej w edukacji: *wszyscy mają te same szanse w zdobywaniu wiedzy*.

Komentarz. To hasło przynosi wiele szkody, gdyż jest jawnym okłamywaniem jurydycznym, etycznym i moralnym rodziców i społeczeństwa. Wyrazem osobliwej hipokryzji i cynizmu jest decyzja o likwidacji szkół dla upośledzonych umysłowo i przejęcie tych dzieci przez szkoły publiczne. Dziecko o niskiej sprawności intelektualnej nie może podążać po tej samej ścieżce edukacyjnej, co dziecko o wysokiej sprawności intelektualnej. Mit sprawiedliwości społecznej w szkole generuje konflikt między uczniami zdolnymi i chcącymi się uczyć a uczniami niezainteresowanymi nauką w szkole⁸. Szkoły i programy są za mało zróżnicowane. Powinny być „szkoły bliżej życia” i „szkoły dalej od życia”. Powinny być szkoły ze ścieżką edukacyjną, nastawioną na szkoły zawodowe, ale i szkoły ze ścieżką edukacyjną, nastawione na studia uniwersyteckie. Tzw. *urawniłowka*, obowiązująca w szkolnictwie publicznym, zakłada niszczenie wychowania i nauczania, w tym osobowości i umysłu uczniów zdolnych, ponadprzeciętnych.

Teza 6. Postmodernistyczna edukacja głosi⁹:

skrajny relatywizm moralny, wedle którego wychowanie do wartości moralnych stanowi niedopuszczalną próbę narzucania dzieciom obcego punktu widzenia, co wedle postmodernistycznej ideologii¹⁰ jest manipulacją. Postmo-

8 Wspomniany podział nie pokrywa się z podziałem na szkoły elitarne i szkoły dla mas, na szkoły dla bogatych i szkoły dla biednych.

9 Por. L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Instytut Badań Edukacyjnych. Warszawa 1998, s. 86.

10 Wedle Bauman „Powodzenie życiowe ponowoczesnego człowieka zależy od chyżości w pozbywaniu się wzorców raczej, niż w ich nabywaniu. A lepiej jeszcze, by układaniem wzorców w ogóle sobie człowiek głowy nie zaprzętał.” Z. Bauman, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa 2000, s. 227. Ta teza dotyczy autora i jemu podobnych.

dernistyczni psychologowie, socjolodzy i pedagodzy utrzymują, że w szkole należy się ograniczyć do zademonstrowania uczniom różnych koncepcji etycznych, religijnych czy kulturowych, zaś uczeń sam ma wybrać i zidentyfikować się z określoną koncepcją;

obalenie wszelkich autorytetów, w tym autorytetu rodziców¹¹. Rodzice – jako przewodnicy moralni, wprowadzający dzieci w zawiloci życia – przestają być potrzebni. Rodzina oparta na małżeństwie jest neutralizowana różnymi psychologicznymi i socjotechnikami. Preferowane są rodziny kohabitacyjne, nieoparte na małżeństwie, ale i różne formy tzw. rodzin zastępczych. Ekspozowane są związki homoseksualne;

skrajny relatywizm poznawczy, który głosi, że nie istnieje prawda obiektywna, niczego nie da się poznać obiektywnie, dziecko samo wybiera sobie wizję świata z różnych konkurujących z sobą idei. Mimo stosowania nowych metod nauczania, komputeryzacji, nowoczesnych laboratoriów, a także zatrudniania lepiej wykształconych nauczycieli, stan wiedzy absolwentów szkół jest niższy niż dawniej, niższa też jest zdolność samodzielnego i twórczego myślenia¹²;

skrajny indywidualizm, który sprowadza się do postulatu: *rób co dla ciebie jest dobre i wygodne, czyń co chcesz*. Istotą wzmiankowanych ideologii jest takie oddziaływanie na młodego człowieka, by tenże czuł się zwolniony z obowiązku przestrzegania nakazów i zakazów, zwyczajów i obyczajów, czyli tradycji. Dzieje się to w ramach europejskiej edukacji promującej tolerancję i asertywność. To zaś prowadzi do: (1) przestępczości nieletnich w takich formach, jak: bandyckie napady dzieci i młodzieży na ulicach, nagminne kradzieże dokonywane przez dzieci i młodzież w szkołach i sklepach, wandalizm, agresywne zachowanie dzieci i młodzieży w szkole i poza nią, malejąca dyscyplina w szkole, napady na wychowawców, szantaże i pobicia nauczycieli, (2) rozkwitu grup przestępczych dzieci i młodzieży, (3) alkoholizmu i narkomanii dziecięcej, (4) bezsensu ludzkiego życia.

Mechanizm ścierania się starego i nowego ładu kulturowo-edukacyjnego

Teza 1. Tożsamość i moc starego ładu kulturowego Europy wyznaczają¹³: (1) starogrecka filozofia, (2) religia judeochrześcijańska, (3) rzymskie prawo, (3) osiągnięcia w nauce, sztuce i literaturze.

Komentarz. W Europie od dwudziestu wieków chrześcijański model kultury towarzyszy wszystkim możliwym przejawom działań regulowanych wzorcem: *sacrum – profanum*. Temu wzorcowi podporządkowane są świątynie i uniwersytety, nauka i sztuka, szkolnictwo wszystkich szczebli, formuła pracy i odpoczynku, aksjologia i normy moralne, etyczne, prawne. Historia nauki, sztuki, religii, technologii jest immanentnym składnikiem kultury duchowej chrześcijaństwa, gdyż można ją pojąć poprzez chrześcijańską kulturę, która nadaje sens cywilizacji łacińskiej. Religia nie jest czymś odrębnym względem kultury, w tym nauki: religię można pojąć poprzez kulturę, gdyż sens religii wyznacza kultura.

11 Zob. M. Jędraszewski: *Rok 1968: na rozdrożu prawdy o człowieku*. W: *Studium rodziny*. Red. T. Rzepecki. Poznań 1999.

12 Zob. Bp St. Wielgus, *O odrodzeniu wychowania*, w: *Dydaktyka literatury XXI*, red. W. Pasterniak, Zielona Góra 2001, s. 8.

13 Zob. A.E. Szołtysek, *Filozofia edukacji. Kształtowanie umysłu*, „Impuls” Kraków 2013, s. 103.

Tożsamość i moc europejskiej kultury wyznacza chrześcijaństwo dwudziestu wieków, w tym dorobek nauki i techniki, sztuki i literatury, realizowany poprzez system szkolnictwa podstawowego, średniego i wyższego. Stary ład kulturowy, będący z istoty ładem chrześcijańskim, jest neutralizowany i zastępowany nowym ładem kulturowym wedle nauk psychologiczno-socjologicznych, produkujących postmodernistyczną edukację nakierowaną na neutralizowanie chrześcijaństwa za pomocą takich doktrynalnych narzędzi, jak: poprawność polityczna, homofobia, dyskryminacja i wykluczenie społeczne, seksizm, rasizm, mobbing, nowa etyka, postpedagogika, koniecznie zgodnie z obowiązującym prawem w obywatelskim społeczeństwie informatycznym, urzeczywistnianym w jedynie słusznym ustroju demokracji liberalistycznej. Być może, iż nowy ład edukacyjny wyedukuje społeczeństwo oscylujące między społeczeństwem Orwella a społeczeństwem Kafki.

Teza 2. Kreowany przez ideologów nowy ład kulturowy Europy wyznacza: (1) ideologia postmodernizmu, (2) ideologia genderyzmu, w tym doktryna feminizmu, doktryna homoseksualizmu, doktryna poprawności politycznej, nakierowane na radykalnie burzenie porządku wyznaczonego przez stary ład kulturowy.

Komentarz. Przez wieki wypracowana europejska kultura duchowa wchodzi w stadium strukturalnego kryzysu: rodzina, jako konstytutywny składnik narodów europejskich, ulega strukturalnemu rozpadowi. Zatrważająco rośnie liczba zachowań wskazujących na słabość lub nawet brak hamulców moralnych, co przejawia się w nikłej świadomości zła, złych czynów, złego postępowania, a tym samym słabego rozróżniania dobra od zła, czynów dobrych od czynów złych, ale i słabego rozróżniania fałszu od prawdy. Obserwacja osób i instytucji mających wpływ na kształtowanie młodego pokolenia wykazuje, że zazwyczaj dziecko znajduje się pod sprzecznymi oddziaływaniami ze strony rodziców, szkoły i mediów, które lansują nawzajem wykluczające się wartości i normy, postawy i zachowania, cele i ideały. Za niepokojące należy uznać nasycenie szkoły różnymi doktrynami oraz psychologicznymi i socjotechnikami, w tym wszechogarniającą TOLERANCJĄ i ASERTYWNOŚCIĄ, które usypiają rozum i wolę, zaciemniają sens ludzkiego życia, zwalniają z odpowiedzialności za innych w imię własnej wygody, świętego spokoju.

Teza 3. W ramach ścierania się starego ładu edukacyjnego z nowym ładem edukacyjnym da się zauważyć strukturalny kryzys europejskiej kultury duchowej; dezintegracyjne procesy społeczne powodują tzw. kryzys moralności, kryzys oświaty, kryzys kultury, kryzys rodziny, a w konsekwencji wzrost przestępczości, wzrost agresji.

Komentarz. Europejskie społeczeństwa płacą wysoką cenę za urzeczywistnienie w różnej postaci sztandarowych haseł rewolucji francuskiej [1798], rewolucji rosyjskiej [1917], rewolucji kulturowej [1968], ideologii równości czyli genderyzmu [Pekin 1995]. Płacą one wysoką cenę za ideologiczny bełkot demokracji liberalnej, postmodernizmu, genderyzmu i poprawności politycznej, umniejszającej wolność człowieka jako osoby i wolność człowieka jako istoty społecznej. Myślenie europejskie traci wątki myślenia refleksyjnego, medytacyjnego, filozoficznego na rzecz myślenia technicznego, zaś komputeryzacja, telefonizacja komórkowa czy

wręcz maszynizacja życia¹⁴ sprawia, iż człowiek – w ramach pędu do nikąd – jest coraz bardziej zagoniony, czyli coraz mniej czasu ma na zadumę.

Teza 4. Wyznacznikiem nowego ładu kulturowego jest wszechogarniające społeczeństwo informatyczne, w którym – dzięki środkom informatycznym – łatwo sterować naturalnymi i sztucznie wywołanymi emocjami, potrzebami rzeczywistymi i sztucznie wywołanymi potrzebami¹⁵ urojonymi, informacjami i dezinformacjami¹⁶; maszynizacja życia społecznego preferuje myślenie maszynowe.

Komentarz. Społeczeństwa europejskie – za społeczeństwem amerykańskim – przyjmują status społeczeństw informatycznych. Społeczeństwo informatyczne podlega łatwemu zaprogramowaniu ideologicznemu¹⁷, w tym ideologicznemu zaprogramowaniu szkolnej edukacji¹⁸. Społeczeństwu informatycznemu towarzyszy maszynizacja życia społecznego dzięki korzystaniu z różnorodnych środków technicznych; ludzka biosfera wypierana jest coraz bardziej nieludzką technosferą. Owa maszynizacja życia społecznego¹⁹ narzuca myślenie techniczne, myślenie schematami instrukcji maszyn, które przybiera znamiona myślenia maszynowego. Psycholodzy przyczyniają się do myślenia maszynowego poprzez eksponowanie analogii²⁰ między działaniem komputera a działaniem mózgu, ale i poprzez stosowanie różnych psychotechnik manipulacyjnych²¹. Myślenia maszynowego nabywa się poprzez permanentny

14 W tym względzie można przywołać starochrześcijańskiego myśliciela Czuang-Dze, który stwierdza: „Kto używa maszyn, na pewno załatwia swoje sprawy maszynowo; kto załatwia swoje sprawy maszynowo, na pewno temu się zrobi maszynowe serce. Kto zaś ma maszynowe serce, ten straci naturalną prostotę, a kto straci naturalną prostotę, tego dusza staje się niepewna.” Czuang-Dze, *Myśli wybrane*, tłum. J. Wypler, Katowice 1937, s. 45-46.

15 W społeczeństwie informatycznym da się zaobserwować swoistą pogogę za nowinkami informatycznymi, np. najnowszym modelem iPhone'a. Da się zaobserwować swoisty „rasizm technologiczny”, polegający na dyskryminowaniu tych, których nie stać na zakup, co może prowadzić do kompleksu społecznej niższości. [Internetowy Dziennik.pl.Świat, 17.09.2012].

16 Problem elity rządzącej masami został opisany w książce: G. Orwell, *Zwierzęcy folwark*, tłum. T. Jeleńska, Londyn 1947.

17 Agenda Cyfrowa Unii Europejskiej zobowiązała Polskę do tego, by w 2015 r. połowa obywateli miała dostęp do sieci szerokopasmowej o przepustowości 30 Mb/s., by z internetu mogło korzystać około 85 % społeczeństwa. Natomiast do 2020 r. państwowo-społeczne mass media mają nakłonić 50 % społeczeństwa do kupna internetu o przepustowości 100 Mb/s.

18 Zob. P. Bernardyn, *Machiavel nauczycielem. Manipulacje w szkolnictwie. Reformy czy plan zniszczenia?* „Antyk” Warszawa 1997.

19 Maszynizacja życia społecznego nie sprzyja wychowaniu osobowości z prawym charakterem, choć sprzyja uformowaniu człowieka-manekina, działającego wedle technicznych schematów, zaprogramowanych przez ideologów. Warto przypomnieć frazę Mickiewicza „bez serc, bez ducha, do szkieletów ludz”.

20 Zob. P.G. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann, *Psychologia*. T.1, tłum. M. Guzowska-Dabrowska, E. Czerniawska, A. Gruszka, PWN Warszawa 2010, s. 69.

21 W USA prawie każdy obywatel ma swego psychologa-terapeutę, który pomaga w dokonywaniu różnych wyborów, począwszy od wyboru krawata, skończywszy na wyborze kochanki. W Europie również korzysta się z praktycznych porad psychologa w różnych sytuacjach. Warto dodać, że terapeuta postępuje jak trener, ucząc pacjenta nowych reakcji, zachowań, które mogą zastąpić wcześniejsze zachowania a problematyczne. Terapeutyczne spotkanie ma charakter subiektywnej i potocznej rozmowy (za wynagrodzeniem), w której zazwyczaj psycholog odwołuje się do poznanek introspekcji.

kontakt z komputerem, internetem, tabletem, gramami komputerowym, multimediami. Myślenie Maszynowe paraliżuje myślenie spontaniczne, twórcze. Człowiek charakteryzujący się myśleniem maszynowym podlega łatwemu zaprogramowaniu²² na określonej ideologii, dogmaty czy doktryny. Człowiek zatracza naturalną wrażliwość społeczną, lecz przede wszystkim wrażliwość moralną, co bywa powodem destrukcyjnych działań lub braku chęci życia. Otóż z taką sytuacją mamy już do czynienia w rodzinie i szkole. Komputer z internetem w domu i szkole maszynizuje myślenie dziecka i dorosłego. Dzięki grom komputerowym i subkulturowym mass mediom człowiek konsekwentnie poszerza potrzeby urojone, zatracając poczucie rzeczywistości realnej. Do dobrego tonu należy tkwienie w subkulturze i dlatego coraz większe zapotrzebowanie na psychopedagogikę i psychotechniki terapeutyczne w ich różnych wersjach²³, które nie dotyczą źródła, lecz jedynie pouczają, w jaki sposób przystosować się do zaistniałej sytuacji.

Edukacyjne dylematy genderyzmu

Teza 1. Trzy doktryny: feminizm, homoseksualizm i poprawność polityczna, wyznaczają podstawę genderyzmu.

Komentarz. Rewolucja genderowa – propagowana w Konwencji o zapobieganiu i zwalczaniu przemocy wobec kobiet i przemocy domowej i akceptowana przez Światową Organizację Zdrowia – poprzez państwowe akty prawne tzw. równouprawnienia oraz aparat zarządzania i egzekwowania nakazuje wprowadzenie do ustawodawstwa: (a) małżeństwa par jedнопłciowych, (b) płci trzeciej – neutralnej, (c) redefinicji kobiety i mężczyzny, (d) redefinicji małżeństwa i rodziny, (e) powszechnego dostępu do antykoncepcji i aborcji, (f) tzw. parytetów. Polityczna agresywność wyznawców ideologii *gender* manifestuje się w formułowaniu i pilotowaniu projektów ustaw w parlamentach euroatlantyckich. Oto ustawy, które w ciągu 3-5 lat są w stanie radykalnie przeorać świadomość społeczeństwa:

ustawa regulująca sztuczne zapłodnienie (która wynaturza prokreację),

ustawa regulująca zakaz dyskryminowania kogokolwiek z jakiegokolwiek powodu, szczególnie dyskryminowania tzw. tożsamości płciowej i tzw. ekspresji płciowej (która wynaturza rodzinę),

ustawa regulująca ciężę zastępczą (która poprzez „wynajem brzucha” wynaturza istotę macierzyństwa),

ustawa umożliwiająca zawieranie jedнопłciowych związków małżeńskich (która wynaturza istotę małżeństwa zawartego przez mężczyznę i kobietę).

ustawa regulująca genderowską płć kulturową²⁴ (degradującą biologię człowieka).

22 Rosyjski wywiad (SWR) przeznaczył 30 mln rubli (ok. 1 mln dol.) na programy do sterowania opinią internautów w krajach byłego ZSRR. [...] Podobny program tworzą też Amerykanie. Zgodnie z wartym 42 mln dol. zleceniem Agencji Zaawansowanych Obronnych Projektów Badawczych Departamentu Obrony USA (DARPA) powstaje program SMISC. Internet, Dziennik.pl Świat, 28.08.2012.

23 Zob. opis różnych technik terapeutycznych: P.G. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann, *Psychologia*. T.4. (tłum.) M. Guzowska-Dabrowska, E. Czerniawska, A. Gruszka, PWN Warszawa 2010, rozdz. 3.

24 Zazwyczaj w uzasadnieniu stwierdza się, że rodzice nie słuchają swoich dzieci; narzucają im tożsamość biologiczną, narażając je na dzieciństwo nacechowane cierpieniem w procesie dojrzewania.

Poprawność polityczna oraz poprawność polityczno-prawna narzucana jest przez międzynarodowe konwencje i deklaracje i konwencje parlamentu Unii Europejskiej, stanowiące podstawę uchwalania przez sejm RP ustaw, zaś na poziomie ministerstw – rozporządzeń do ustaw. Na straży prawnej wykładni poprawności politycznej stoją sądy, zaś potężną tubą propagującą poprawność polityczną są mass media. Przeciwnością tak pojmowanej poprawności politycznej społeczeństwa obywatelskiego i państwa jest poprawność moralna pielęgnowana w rodzinie, czerpiąca żywotne soki z duchowej kultury narodu polskiego. Zakwestionowanie metodologicznego narzędzia umożliwiającego odróżnienie poprawności politycznej od poprawności moralnej umożliwia omotanie edukacji szkolnej doktrynami społeczno-politycznymi, pseudonaukowymi ideologiami, indoktrynacją.

Teza 2. *Genderowe lobby* o zasięgu ponadpaństwowym przede wszystkim rekrutuje się ze środowisk homoseksualnych, neomarksistowskich, lewackich, domagających się równouprawnienia mniejszości z radykalną większością, ale i domagających się uznania odchyleń od normy (w sensie biologicznym, psychospołecznym, etycznym) za normę.

Komentarz. Doktryna dyktatury zdecydowanej mniejszości (grupy społecznej o określonej ułomności) sprowadza się do wybiórczego i kontrowersyjnego posługiwania się prawami człowieka w kontekście tzw. poprawności, w celu narzucenia ideologii genderowej zdecydowanej większości społeczeństwa. Przykładem może być projekt zmiany ustawy o wdrożeniu niektórych przepisów UE z 2011 roku w zakresie równego traktowania, czyli wprowadzenie zakazu dyskryminowania kogokolwiek z jakiegokolwiek powodu, a w szczególności dyskryminowania (bliżej nieokreślonej) tożsamości płciowej i ekspresji płciowej (zapewne chodzi o homoseksualistów, transseksualistów i transwestytów). Zgodnie z projektem ustawy molestowaniem jest każde zachowanie, którego celem lub skutkiem jest naruszenie godności i stworzenie wobec osoby molestowanej zastraszającej, wrogiej, poniżającej, upokarzającej lub uwłaczającej atmosfery. Celowo prawna mętność projektu ustawy umożliwia jej dowolne interpretowanie, zaś marginalnej mniejszości z różnymi dewiacjami seksualnymi daje oręż do denuncjowania w sądach przedstawicieli większości społeczeństwa. Genderowcy domagają się usankcjonowania płci nie w wykładni biologicznej, lecz kulturowej; wedle tej doktryny płeć jest określana nie biologicznie, ale w procesie kulturowo-edukacyjnego wychowania w rodzinie i szkole. Rodzice są nieświadomi wyzwania tzw. nowej edukacji, nowej etyki, poprawności politycznej, lansowanych przez ministerstwa edukacji, narzuconych ich dzieciom w szkołach. W tym zakresie ignorancja dotyczy nie tylko rodziców, lecz nauczycieli, wizytatorów, kuratorów, struktur samorządowych. Program gender jest propagowany przez UNESCO ONZ, Parlament Unii Europejskiej, MEN, MZ i ośrodki doskonalenia nauczycieli.

Teza 3. Człowiek roztropny umie kwalifikować ludzkie zachowania wedle kryterium, stanowiącego podstawę rozróżnienia normy od odchylenia od normy, a tym bardziej normy od patologii.

Komentarz. Czymś naturalnym jest normalne zachowanie człowieka wedle norm zdrowia fizycznego i psychicznego

oraz norm moralnych, etycznych i prawnych²⁵. Czymś niernaturalnym są nienormalne zachowania człowieka, łamiące wyróżnione normy. Proces wychowania w rodzinie nakierowany jest na respektowanie norm, które gwarantują normalne zachowania w społeczeństwie. W tej materii ideologia gender dokonuje radykalnego przewartościowania, gdyż odchylenia od normy, a nawet zachowania patologiczne, uzyskują rangę norm. Przykład. Ustawa o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie *de facto* zakłada, że źródłem przemocy jest tradycyjna rodzina chrześcijańska, zaś sposobem przeciwdziałania przemocy jest wychowanie wedle reguł narzuconych przez gender. Nazwanie kogoś o preferencjach homoseksualnych osobą o jakiś zaburzonych skłonnościach, czy osobą chorą naraża na sankcje karne. Ideologia gender – jako tzw. ideologia wyzwolenia – przenika do edukacji i polityki. Ideologia ta jest wykładana również na polskich uczelniach, w tym Uniwersytecie Jagiellońskim i Uniwersytecie Warszawskim, Uniwersytecie im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytecie Łódzkim, Uniwersytecie Białostockim, Uniwersytecie Toruńskim i Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. Na terenie uniwersytetu nie wolno mieszać tez naukowych z poglądami doktrynerów lub ideologów. Uniwersytet nie jest właściwym miejscem na propagowanie ideologii lub doktryny. Zarazem warto skonstatować, że nauki humanistyczno-społeczne są nasycone ideologiami i doktrynami. Nauki humanistyczno-społeczne ulegają ideologizacji genderowskiej, analogicznie jak w PRL uległy ideologii marksistowsko-leninowskiej.

Ogólnie znane jest pojęcie normy w kontekście norm moralnych, norm etycznych i norm politycznych. Umieemy odróżnić zachowanie ucznia zgodne z normą wychowawczą od odchylenia od normy. W nawiązaniu do zdrowia: umieemy odróżnić stan zdrowia w normie od choroby jako odchylenia od normy. Czy jest możliwe to, by odchylenie od normy traktować jako normę, zaś normę jako odchylenie od normy? Zakwestionowanie metodologicznego narzędzia umożliwiającego odróżnienie normy od odchylenia względem normy umożliwia omotanie edukacji szkolnej doktrynami społeczno-politycznymi i pseudonaukowymi ideologiami.

Teza 4. Nie jest możliwa kulturowa zmiana biologicznej płciowości: nauki o człowieku zawierają wątki biologiczne i wątki kulturowe, gdzie biologiczny rozwój człowieka – determinowany strukturami wrodzonymi – jest warunkowany kształtowaniem kulturowym.

Komentarz. Płciowość (*sex*) jest determinowana biologicznie, zaś kulturowe kształtowanie (w ramach zwyczajów i obyczajów, zakazów i nakazów) może *sex* wzmacniać lub osłabiać. Jeżeli kulturowe kształtowanie jest sekundarne w stosunku do prymarnego rozwoju, to tym samym nie jest możliwe to, by gender jako kulturowe kształtowanie mogło wpłynąć na zmianę biologicznej płci. Nie jest możliwe zastąpienie biologicznej kategorii *sex* kulturową kategorią gender; owszem skutkiem działań genderowskich ideologów jest patologia, wynaturzenie struktur biologicznych i społecznych. Genderyzm jako ideologia zawiera psychologizujące, subiektywne poglądy; w żadnym sensie nie zawiera twierdzeń naukowych, a tym samym nie jest teorią naukową. Genderyzm stanowi niebezpieczną ideologię, nakierowaną na zniszczenie cywilizacji facyńskiej wraz z dorobkiem chrześcijaństwa. Początki niszczenia należy upatrywać

25 Zob. A.E. Szołtysek, *Filozofia wychowania moralnego*, „Impuls” Kraków 2009, rozdział II: *Moralność – etyka – legalność*.

w Rewolucji Francuskiej, rozwinięcia niszczenia – w Rewolucji Bolszewickiej i komunizmie rosyjskim, faszystwie niemieckim, zaś apogeum niszczenia – w genderyzmie światowym. Czy istnieją naukowe i prawne narzędzia umożliwiające zatrzymanie procesu niszczenia człowieka przez człowieka?

Teza 5. Feminizm – jako istotny składnik genderyzmu – jest doktryną kulturowo-polityczną, walczącą o równouprawnienie płci w kontekście emancypacji, praw kobiet, płci kulturowej, zwiększenia udziału kobiet w różnych obszarach życia; agresywny feminizm – korzystając z doktrynalnych narzędzi poprawności politycznej ujętych w normach prawnych – wpływa na życie społeczne, występując przeciwko tradycyjnie ustalonym normom społeczno-etycznym.

Komentarz. Feminizm jako ruch społeczny zajmuje się: (1) równouprawnieniem w rodzinie, społeczeństwie, państwie, (2) przemocą indywidualną i strukturalną wobec kobiet, (3) seksualnym samostanowieniem oraz dopuszczalnością aborcji, (4) walką z tzw. męską dominacją językową, (5) społeczną pozycją matek, (6) równym traktowaniem związków hetero- i homoseksualnych, (7) tożsamością płciową w kontekście kulturowego i indywidualnego samostanowienia, (8) wolnościowymi ruchami społecznymi w obszarach życia kulturowo-społecznego i politycznego. Feminizm jest ruchem wielowątkowym i podzielonym ze względu na przeciwstawne cele i środki. W polu dyskusyjnych wątków są następujące problemy: (a) rewolucyjne przekształcenie społeczeństwa uwzględniające równość płci, (b) równość – nierówność biologiczna i kulturowa między płciami, (c) definicja kobiecości w kontekście definicji męskości, (d) rasowe, etniczne i klasowe uwarunkowania kobiet, (e) seksualność kobiet.

Teza 6. Seksuologia – jako dyscyplina naukowo-medyczna – wyróżnia cztery poziomy badań homoseksualizmu: molekularny, neurobiochemiczny, neurofizjologiczny, psychospołeczny²⁶, przy czym badacze nie udowodnili istnienia żadnego czynnika – w szczególności genu czy określonej konstelacji hormonalnej w jakimkolwiek okresie rozwoju człowieka – który determinowałoby homoseksualizm.

Komentarz. Seksuologia i psychiatria nie dysponują obiektywną metodą jednoznacznie określającą homoseksualizm. Tym samym homoseksualizm nie jest teorią naukową, lecz doktryną obyczajowo-społeczną, zawierającą psychologizujące poglądy.

W ramach ideologii genderyzmu doktryna homoseksualizmu²⁷ i doktryna feminizmu preferują radykalne zmiany w kulturowo-społecznych funkcjach mężczyzny i kobiety. Jako grupki społeczne (tzw. mniejszości o psychicznych zaburzeniach emocjonalnych, stanowiących odchylenia od norm medyczno-społecznych) domagają się traktowania owych odchyłeń z ogólnie uznawanymi normami w ramach tzw. równości i tzw. poprawności politycznej. Próbuje zniszczyć tradycyjne formy męskości i kobiecości na rzecz arbitralnie narzuconych sposobów odnoszenia się do płci przeciwnej (odmiennej). Szkolne programy edukacyjne nasycone są propagandowymi hasłami traktowania doktryn

26 Zob. L. Gapik, Psychospołeczne uwarunkowania zachowań seksualnych, w: Zagadnienia prorodzinnej edukacji seksuologicznej i profilaktyki, red. J. Rzepka, tom 2. Katowice 1998, s. 322.

27 Zob. A.E. Szoltysek, *Filozofia wychowania moralnego*, „Impuls” 2009, s. 258: *Homoseksualizm – patologia czy norma?*

homoseksualizmu, genderyzmu, feminizmu jako wyniki badań naukowych, potęgując edukacyjny zamęt. A przecież człowiek o skłonnościach homoseksualnych rodzi się z wyposażeniem fizycznym i psychicznym jako normalny człowiek²⁸. Tym samym – homoseksualizm nie jest determinowany zaburzeniem struktur wrodzonych, lecz późniejszymi zaburzeniami psychospołecznymi, społecznie warunkowanymi.

Pomimo oczywistych faktów naukowo-medycznych, polityczno-prawne lobby homoseksualistów amerykańskich w 1973 r. – wbrew stanowisku Światowej Organizacji Zdrowia – wymusza na Amerykańskim Towarzystwie Psychiatrycznym [American Psychiatric Association] skreślenie homoseksualizmu z rejestru chorób psychicznych. Tym samym w USA z homoseksualizmu zdjęty został status zbrocznia seksualnego, patologii seksualnej, odchyłki od normy: homoseksualizm uzyskuje status normy medycznej, normy obyczajowej i normy politycznej. Tymczasem nie tylko w polskiej literaturze przedmiotowej jest jeszcze przez dwadzieścia lat utrzymane stanowisko Światowej Organizacji Zdrowia, wedle którego homoseksualizm jest zbrocznieniem, patologią, jednostką chorobową podlegającą leczeniu.

Teza 7. Rewolucja *genderowa* – obecna na wszystkich kontynentach – atakuje i niszczy dorobek cywilizacji łańskiejskiej, w tym płciową komplementarność mężczyzny i kobiety, wielopokoleniową tradycję rodziny.

Komentarz. Światowa i globalna ideologia równouprawnienia pn. *gender* – propagująca wyzwolenie kobiet – obowiązuje jako polityczny wzorzec, polityczna norma i polityczne zarządzanie od światowej konferencji kobiet w Pekinie w 1995 roku²⁹. Na tejszej konferencji ustalono mechanizm inżynierii społecznej, umożliwiający totalne manipulowanie masami ludzkimi; na poszczególnych kontynentach realizowany jest program *gender*³⁰, choć nigdzie nie są upublicznione cele, środki i reguły postępowania. Ustalenia konferencji narzucają głowom państw i parlamentom respektowanie postanowień w postaci norm prawnych, regulujących tzw. równouprawnienie w wyznaczonych sferach życia społeczno-politycznego. Celem rewolucji *genderowej* jest ustanowienie nowego ładu kulturowego na gruzach chrześcijańskiego ładu kulturowego, zaś środkiem do osiągnięcia celu jest tzw. walka o prawa kobiet i ich laickie wyzwolenie, rewolucja seksualna, nakierowane na dekompozycję i unicestwienie instytucji rodziny.

Teza 8. Nie jest możliwe to, by twierdzenia naukowe domagały się potwierdzenia w ramach politycznych rezolucji, konwencji, ustaw i rozporządzeń, gdyż doktryna polityczna domaga się swego usankcjonowania w prawie, zaś twierdze-

28 G.V.D. Aardwed, *Homoseksualizm i nadzieja. Psycholog opowiada o leżeniu i przemianie*, tłum. M. Sobieszkański. Warszawa 1999, s. 11-19.

29 W 1995 roku Bronisław Czech – Sędzia Sądu Najwyższego RP – zorganizował konferencję pn: *Czy potrzebna jest w Polsce zmiana prawa rodzinnego i opiekuńczego*. Referat wprowadzający był zaplanowany dla Alicji Grześkowiak – marszałek Senatu RP. Ze względu na jej wyjazd na wzmiarkowaną konferencję do Pekinu poproszono mnie o wykład wprowadzający. Zob. A.E. Szoltysek, *Ja-człowiek w świetle metafizycznej prawdy oraz kulturowego prawa*, [w:] *Czy potrzebna jest w Polsce zmiana prawa rodzinnego i opiekuńczego?* red. B. Czech. Katowice 1997.

30 W połowie XX wieku John Money – amerykański seksuolog – koncentruje się na semantycznym rozróżnieniu słowa *sex* od słowa *gender*: tak jak *sex* oznacza płeć biologiczną i stosunki seksualne, tak *gender* – wedle tegoż autora – oznacza płeć kulturowo-społeczną. W swojej doktrynie uzasadnia, iż płeć kulturowo-społeczna jest prymarna względem płci biologicznej.

nie naukowe domaga się usankcjonowania w prawdzie: jeżeli przedstawiciele genderyzmu zabiegają o potwierdzenie go w ramach politycznych rezolucji, konwencji, ustaw i rozporządzeń, to tym samym kwalifikują genderyzm nie jako teorię naukową, lecz jako ideologię lub doktrynę polityczną.

Komentarz. Nauki humanistyczno-społeczne są nasycone ideologiami i doktrynami. Im bardziej nauki humanistyczne oddalają się od nauk przyrodniczych, tym bardziej są podatne na ideologizację. Ideologią postmodernizmu i ideologią genderyzmu są nasycone takie dyscypliny humanistyczno-społeczne, jak psychologia, socjologia, politologia, pedagogika, literaturoznawstwo. Jeżeli ideologia wykładana na uniwersytecie jest nobilitowana do miana nauki, to ten fakt może skutkować dekompozycją idei *universitas* na rzecz ideologizacji świadomości profesorów i studentów³¹. Warto dodać, że studia humanistyczno-społeczne (np. na Uniwersytecie Warszawskim i Uniwersytecie Jagiellońskim) w coraz szerszym zakresie przyjmują ideologię genderowską i ideologię postmodernistyczną jako przedmioty kwalifikujące się do wykładania studentom.

Ideologia posługuje się wiedzą pojmowaną instrumentalnie, ze względu na głoszony pogląd lub określony interes. Ideologia zawiera: (1) ciąg pozornie uporządkowanych poglądów na świat, który jest i który ma być, (2) mętny stopień ogólności celów i sposobów działania, (3) sądy psychologizujące i subiektywne, (4) bliżej nieokreślone sądy wartościujące i oceniające, (5) środki i cele społeczno-polityczne, nakierowane na przejęcie władzy. Ideologia jest ani prawdziwa ani fałszywa.

Teza 9. Między badaczem teorii naukowej a doktrynerem są następujące różnice³²:

dyscyplina naukowa zawiera ciąg teorii naukowych, natomiast ideologia zawiera ciąg doktryn. Badacz swoją teorię formułuje w zdaniach oznajmujących w sensie logicznym, przy czym o prawdziwości zdania decyduje adekwatność podmiotu do orzeczenia, zaś o fałszywości zdania decyduje brak adekwatności podmiotu do orzeczenia. Doktryner natomiast swoją doktrynę ujmuje w zdaniach oznajmujących o fikcyjnym desygnacie frazy podmiotowej, która decyduje o tym, że zdania te są poza wartością logiczną (czyli ani prawdziwe ani fałszywe), choć ich struktura gramatyczna jest poprawna;

badacz poszukuje prawdy w ramach twierdzeń udowodnionych, natomiast ideolog (w jego mniemaniu) zna prawdę i domaga się jej uznania zazwyczaj środkami propagandy medialno-politycznej. Badacza interesuje empirycznie weryfikowalna rzeczywistość, jaka jest, natomiast ideologia interesuje rzeczywistość, jaka powinna być poprzez wpajanie społeczeństwu jego poglądów;

badacz formułuje weryfikowalne twierdzenia teoretyczne i empiryczne, natomiast ideolog formułuje (ani prawdziwe ani fałszywe) nieweryfikowalne poglądy i domniemania. W teorii naukowej każde zdanie jest prawdziwe lub fałszywe na mocy ich falsyfikacji lub weryfikacji, wedle określonej metody wnioskowania, gwarantującej powtarzalność wyników. Badacz swoją teorię poddaje testom falsyfikacji, natomiast doktryner nie ma wątpliwości, iż jego doktryna

31 Historia Europy ma za sobą ideologię sowieckiego komunizmu i ideologię niemieckiego faszyzmu. Aktualnie rozrasta się ideologia genderyzmu.

32 Zob. A.E. Szoltysek, *Filozofia myślenia. Ontologiczne, językowe i metodologiczne determinanty myślenia*, „Impuls” Kraków 2011, s. 266: *Możliwość myślenia teoretycznego*.

jest prawdziwa i dlatego zwalcza jej przeciwników. Badacz skrupulatnie oddziela tezy naukowe od tez nienaukowych, natomiast doktryner skrupulatnie zamazuje różnice między doktrynalnymi poglądami a twierdzeniami naukowymi. Doktryner zwalcza krytykujących doktrynę, w tym głoszone poglądy i domniemania i walczy z przeciwnikami za pomocą chwytów medialno-propagandowych (PR);

wiedza teoretyczna współtworzy naukę, zaś wiedza doktrynalna współtworzy ideologię. Doktryna nie może być zarazem teorią; w tym względzie obowiązuje logiczna zasada rozłączności. Nie jest możliwe to, by twierdzenia naukowe domagały się potwierdzenia w ramach politycznych rezolucji, konwencji, ustaw i rozporządzeń. Badacz formułuje weryfikowalne twierdzenia teoretyczne i empiryczne, natomiast ideolog formułuje (ani prawdziwe ani fałszywe) nieweryfikowalne poglądy i domniemania. Dyscyplina naukowa zawiera ciąg teorii naukowych, natomiast ideologia zawiera ciąg doktryn. Badacz poszukuje prawdy w ramach twierdzeń udowodnionych, natomiast ideolog (w jego mniemaniu) zna prawdę i domaga się jej uznania zazwyczaj środkami propagandy medialno-politycznej. Badacza interesuje empirycznie weryfikowalna rzeczywistość, jaka jest, natomiast ideologia interesuje rzeczywistość, jaka powinna być poprzez wpajanie społeczeństwu jego poglądów. Brak pedagogicznych mechanizmów umożliwiających odróżnienie wiedzy teoretycznej od wiedzy doktrynalnej powoduje omotanie edukacji szkolnej doktrynami społeczno-politycznymi i pseudonaukowymi ideologiami.

Wykładnia edukacji

Teza 1. Edukacja [łac. *ed̄scāre*] w sensie etymologicznym zawiera w sobie dwa składniki: (1) pierwotne wydobywanie i rozwijanie tego, co w strukturach wrodzonych mózgu chowane oraz (2) wtórne kształtowanie tego, co wydobywane, w ramach konstytucji umysłu, postaw, zachowań, człowieczeństwa.

Komentarz. Termin *edukacja* jest spolszczeniem terminu łacińskiego *id̄scātiō*. Termin *id̄scātiō* jest pochodny od terminu *id̄scāre* (*i-d̄scāre*, *ix-d̄scāre*), w którego polu znaczeniowym zawiera się zarówno 'wychowanie', jak i 'wyhodowanie' (w bezokoliczniku: *i-d̄scō*, *ix-d̄scō*, czyli wyhodować, wychować). W polu znaczeniowym łacińskiego słowa *i-d̄scāre* tkwi 'wyciąganie', w szczególności 'ciągnięcie w górę', 'wyprowadzanie', w szczególności 'wyprowadzanie z ukrycia na zewnątrz', np. struktur wrodzonych, podlegających rozwojowi. Ta treść jest również założona w niemieckim terminie *erziehen* oraz francuskim terminie *éduquer*. Pierwotny sens edukacji sprowadza się do wydobywania na jaw tego, co chowane w strukturach wrodzonych [łac. *ed̄scāre*, niem. *erziehen*, franc. *éduquer*, ang. *educate*]. Dopiero po ujawnieniu i wydobywaniu na jaw tego, co chowane – czyli rozwoju struktur wrodzonych – następuje kulturowo-środowiskowe formowanie tego, co wydobyte. W języku rosyjskim *wospitanije* rozumiane jest jako 'wychowanie' z poślizgiem semantycznym na 'wychowanie'. Niezależnie od wyrazu *wospitanije* jest wyraz *rastit*, *wyrastit*, *razwodit* (hodować), który może być użyty w kontekstach semantycznych: *rastit dietiej* (hodować dzieci), *wyraszczivat cwiety* (hodować kwiaty).

Edukacja jako wydobywanie. Termin 'edukacja' da się też i tak zinterpretować: grecki rzeczownik *fainomenon* jest pochodny od czasownika *fainasthai* (ukazywać się), który

z kolei jest pochodny etymologicznie od czasownika *faino* (rozjaśnić, wydobyć na jaw), którego rdzeniem jest rzeczownik *fos* (łac. *lumen*) – światło, jasność. A więc edukowanie to wychodzenie na jaw tego, co już-nie-skryte, czyli ujawnienie skrytych struktur wrodzonych. Greckiemu słowu *aletheia* odpowiada w łacinie termin *veritas*, zaś w języku polskim odpowiada słowo *prawda*. Lecz zgodnie z etymologią *aletheia* ma sens negatywny, gdyż jest rzeczownikiem zaprzeczonym. Podstawą wzmiankowanego rzeczownika jest przymiotnik *alethes*, który składa się z partykuły przeczącej [a] i rdzenia *aletho*. W źródłowym znaczeniu *aletheia* to tyle, co 'to, co już nieskryte' lub 'to, co niezatajone'. Tym samym ukazany jest związek między edukacją a nieskrytością jako prawdą; w terminie *wychowanie* zawierają się dwa pola znaczeniowe: *wydobywanie* i *kształtowanie*. Wychowanie na poziomie wydobywania struktur wrodzonych dokonuje się w ramach biologicznego rozwoju [**wy**-dobywanie-na-jaw-tego-co-w-strukturach-wrodzonych-**chowane**], zaś wychowanie na poziomie kształtowania dotyczy formowania – zawsze w ramach danego środowiska socjokulturowego – tego, co wydobywane w ramach rozwoju i już nieskryte, niezatajone. Konsekwencją wychowania, jako funkcji biologicznego wydobywania i kulturowego kształtowania, są: osobowość i charakter, motywacje i zachowania, umysł i język, postawy aksjologiczne i normatywne. Wzorcowe wychowanie manifestuje się w człowieczeństwie człowieka, będącego konsekwencją ujednostkowania kultury duchowej bytu ludzkiego.

Edukacja jako wychowanie. Wyraz 'wychowanie' jest złożeniem: rdzenia 'chow', prefiksu 'wy', sufiksu 'anie'. Wyraz 'chowanie' – zbudowany ze złożenia rdzenia i sufiksu – (w bezokoliczniku – 'chować') jest bliskoznaczny wyrażeniu 'skrywać', np. skrywać coś przed kimś lub przed czymś³³. Przykłady użycia tego wyrażenia w zdaniu: „Skrywasz coś przede mną” *syn.* „Chowasz coś przede mną”. Zdanie to z użyciem funkcjora negacji da się zapisać: „Nie skrywasz tego przede mną” *syn.* „Nie chowaj tego przede mną”. Dodanie do wyrazu 'chować'³⁴ prefiksu 'wy' jest równoważne nowej funkcji znaczeniowej. Ów prefiks generuje nową zawartość znaczeniową utworzonego bezokolicznika 'wychować'. W pewnym sensie prefiks 'wy' pokrywa się – tylko w częściowym zakresie – z funkcjorem negacji. Przykłady: zdanie „Nie chowaj tego”, da się zastąpić (niezgrabnie brzmiącym) zdaniem: „Wychowaj (lub „wydobądź to”, czyli „Ujawnij to, co skrywasz (chowasz)”. W pełnym rozwinięciu da się powiedzieć: „Jeśli chcesz, pomogę ci ujawnić to, co skrywasz (*syn.* chowasz) w sobie”. Wraz z przekształceniem bezokolicznika 'wychować' w rzeczownik odczasownikowy 'wychowanie' nastąpiła jego ontologiczna kategoryzacja. Wraz z transformacją słowa (w funkcji czasownikowej) w nazwę wyrażenie 'wychowanie'

33 Teorię wychowania oraz semantykę słowa 'wychowanie' przedstawiłem w obszernej monografii *Filozofia wychowania* [Wydawnictwo Adam Marszałek Toruń 1998, której recenzentem był również B. Śliwerski. W *leksykonie Pedagogika* pod red. B. Milerskiego i B. Śliwerskiego [PWN Warszawa 2000] czytamy: „W świetle najnowszych badań nad istotą pojęcia w. można doszukać się jego znaczenia w wyrażeniu chowanie rozumianym jako skrywanie, czyli chowanie czegoś przed kimś. Połączenie tego pojęcia z prefiksem „wy-” generuje jego nowy sens, nawiązujący do etymologii słowa edukacja, gdzie w. jest „wy-dobywaniem” na jaw tego, co jest chowane.” Autor hasła wychowanie nie podał nazwiska autora „najnowszych badań nad istotą pojęcia w.”

34 W literaturze pedagogicznej rdzeń 'chow' jest interpretowany jako 'chów', z którego wyprowadzony jest wyraz 'hodowanie', np. hodowanie (hodowla) zwierząt, którego znaczenie przeniesione jest na wyrażenie: 'chów ludzi', 'hodowanie człowieka', i dalej: 'wychowanie dzieci'. To zaś jest siedliskiem pojęciowego zamętu oraz dowolnych i nawzajem negujących się interpretacji.

przyjmuje status terminu technicznego. Lecz przede wszystkim termin 'wychowanie' – jako kategoria ontologiczna – uzyskuje rangę fundamentalnej kategorii pedagogicznej. Dlaczego? Przed odpowiedzią na to pytanie należy ukazać jeszcze problem diady: **wy**-chowanie – **za**-chowanie.

Dodanie do wyrazu 'chować' prefiksu 'wy' lub prefiksu 'za' wprowadza dwie rozłączne funkcje znaczeniowe: 'wychować', 'zachować'. Słowo – użyte w formie bezokolicznikowej – 'chować' wyznacza pole semantyczne dla słów pochodnych. **Za**-chowane³⁵ może być tylko i jedynie to, co **wy**-chowane. Przykłady zdań z użyciem omawianych słów: „**Za**-chowaj w pamięci to, co **wy**-chowane”. Potocznie mówimy: „Zachowaj to dla siebie”, „Zachowaj to dla kogoś”, „Przechowaj to w twoim schowku”. Przykłady zdań, w których ramach odwołujemy się do bliżej nieokreślonej hierarchii wartości: „Zachowuj się dobrze!”, „Sprawuj się dobrze!”, „Zachowuj się!” (jako napomnienie), „Bądź takim, jak należy oczekiwać!”, „Ależ ty się zachowujesz!” (jako karcenie). W obiegu szkolnym używane są wyrażenia: 'ocena z zachowania', 'ocena ze sprawowania', przy czym ma się na uwadze ocenę przyswojenia przez ucznia norm społeczno-kulturowych, czyli zwyczajów i obyczajów uznanych przez daną wspólnotę za niepisany kodeks etyki. Analiza etymologiczna oraz semantyka słowa *wychowanie* odsłania i uzasadnia autorską wykładnię wychowania personalnego: wychowanie personalne to **wy**dobywanie na jaw tego, co w biologicznych strukturach wrodzonych **chowane** [**wy**-dobywanie-na-jaw-tego-co-w-strukturach-wrodzonych-**chowane**], czyli wychowanie jako wydobywanie³⁶. Następstwem wychowania jako wydobywania jest wychowanie jako kształtowanie³⁷ (kształcenie) tego, co wydobyte.

Teza 2. Edukacja jest funkcją biologicznego rozwoju struktur wrodzonych mózgu i socjokulturowego kształtowania tego, co się rozwija.

Komentarz. Rozwój nie jest kształceniem, i odwrotnie, kształcenie nie jest rozwojem. Nauczyciel powinien wiedzieć, co podlega wydobywaniu na jaw w ramach biologicznego rozwoju, a co – kulturowemu kształtowaniu. Kształtowanie umysłu dokonuje się w ramach szkolnego nauczania, zaś kształtowanie osobowości i człowieczeństwa – w ramach szkolnego wychowania. Jeżeli człowiek jednocześnie tkwi w naturze i kulturze, to edukacja szkolna musi ten fakt uwzględniać.

W ciągu wieków zostały sformułowane różne koncepcje filozofii człowieka i filozofii edukacji. Przez wieki przyjmowano, że struktura fizyczna człowieka jest dziedziczona genetycznie, a struktura psychiczna jest warunkowana społecznie, kulturowo i edukacyjnie. Przez wieki nie zauważano istotnego związku zachodzącego między ludzką naturą a ludzką kulturą, w tym między mózgiem i umysłem. Kultura nie stanowi przeciwieństwa natury; kultura stanowi dopełnienie natury.

35 Termin *zachowanie* jest kluczowy w psychologii poznawczej i psychologii behawioralnej.

36 Ta definicja wychowania została ujęta w monografii: A.E. Szoltysek, *Filozofia wychowania...*, rozdz. IV, par. 1.2: Semantyka słowa 'wychowanie'.

37 Desygnetem rzeczownika kształcenie jest czynność kształtowania, formowania [łac. *formo* = kształtuję], zaś celem tej czynności jest wykształcenie czegoś w czymś, czyli nadanie zamierzonego i odpowiedniego kształtu, np. wykształcona osobowość, uformowana wiedza naukowa. Kształt [łac. *forma* = struktura, istota pojęciowa przedmiotu] odnosi się do formy czegoś, np. formy kulturowej (wartości i norm, struktury formalnej lekcji) lub formy logicznej (prawa logicznego, wniosku naukowego).

Czy nauka o człowieku jest możliwa? Należy pamiętać, że każda z osobna rozpatrywana nauka szczegółowa zajmuje się ogółem swoistych szczegółów: tylko filozofia ma uprawnienia do konstytucji fundamentu nauk o człowieku, gdyż używając metod badań i narzędzi badawczych, ale i formułując cel badań i dobierając odpowiednie środki do realizacji celu, jest w stanie odpowiedzieć na pytanie: kim jest człowiek? Przez wieki przyjmowano, że struktura fizyczna człowieka jest dziedziczona genetycznie, a struktura psychiczna jest warunkowana społecznie i kulturowo. Przez wieki nie zauważono istotnego związku zachodzącego między ludzką naturą a ludzką kulturą, a przecież kultura nie stanowi przeciwieństwa natury; kultura stanowi dopełnienie natury. Wszelkie warunki możliwego poznania wyznaczają biologiczne struktury wrodzone, rozwijane dzięki środowisku kulturowo-społecznemu, które indywidualizuje uniwersalne struktury.

Teza 3. Idea człowieka i idea edukacji w kontekście kategorii biologicznego rozwoju człowieka i kategorii kulturowego kształtowania człowieka zakłada, że biologia determinuje ROZWÓJ mózgu, natomiast kultura warunkuje KSZTAŁTOWANIE umysłu.

Komentarz. Możliwe jest kulturowo-edukacyjne kształtowanie tylko tego, co się rozwija, a rozwijać może się to, co wrodzone. Wszelkie warunki możliwego poznania wyznaczają biologiczne struktury wrodzone, rozwijane dzięki środowisku kulturowo-społecznemu, które indywidualizuje uniwersalne struktury biologiczne. Ideę edukacji da się ująć w kontekście BIOLOGICZNEGO ROZWOJU i KULTUROWEGO KSZTAŁTOWANIA człowieka. Idea edukacji zakłada istotny związek ludzkich uwarunkowań naturalnych z ludzkimi uwarunkowaniami kulturowymi, co oznacza, że człowieka da się opisać poprzez analizę kategorii biologicznego rozwoju i kategorii kulturowego kształtowania, inaczej, ludzka natura determinuje ROZWÓJ struktur wrodzonych człowieka, natomiast ludzka kultura warunkuje KSZTAŁTOWANIE rozwijających się struktur wrodzonych człowieka, realizowane w ramach edukacji rodzinnej, szkolnej i uniwersyteckiej.

Teza 4. Przedszkolna, szkolna i uniwersytecka edukacja – obejmująca wszelkie procesy nauczania i wychowania, kształcenia i kształtowania – jest możliwa w obrębie struktur rozwijających się, pierwotnie mających status genetycznych struktur wrodzonych.

Komentarz. W edukacji należy zważać na dwa splecione wątki mocno się warunkujące: prawidłowe rozwijanie się struktur wrodzonych oraz prawidłowe kształtowanie tego, co się rozwija. Od momentu narodzin – dzięki środowisku rodzinnemu – rozwija się struktura wrodzona języka naturalnego, zakodowanego w mózgu. Pojawienie się siatki pojęć, siatki sądów, siatki wnioskowań jako powiązań między sądami, umożliwia rozwinięcie wrodzonego języka naturalnego do postaci języka etnicznego. Dopiero język umożliwia KSZTAŁTOWANIE UMYŚLU, umysłowego rozumu i umysłowej woli. Od momentu narodzin dziecka kształtowany jest język etniczny, który jednocześnie umożliwia kształtowanie umysłu poprzez nabywanie wiedzy o sobie i środowisku, ale i poprzez formowanie postaw, zachowań, obyczajów. Kształcenie to formowanie umysłu, zaś wykształcenie to umysł uformowany. Szkoła umożliwia powierzchowną lub głęboką znajomość języka, co jest przekładalne na wiedzę płytką lub głęboką. Szkolna edukacja jest efektywna wtedy, gdy

uwzględni rozwój zmysłowo-umysłowy dziecka. W szkole nauczyciel odkrywa w dziecku prawidłowo (lub nieprawidłowo) funkcjonujący zmysł słuchu, zmysł smaku, zmysł powonienia, zmysł wzroku, zmysł dotyku. Odkrywa, że dziecko jest agresywne lub spokojne, opanowane lub nerwowe, odważne lub tchórzliwe. Odkrywa jego zainteresowania, zamiłowania, gusta, talenty i zdolności. Zaś dziecko odkrywa cechy osobowościowe, będące konsekwencją rozwinięcia struktur wrodzonych w określonym środowisku. Wpajanie szkolnej wiedzy abstrakcyjnej z dowolnego przedmiotu bez wskazania podłoża abstrakcji oraz bez wskazania metody dowodzenia lub uzasadnienia abstrakcji (jako twierdzeń) jest wiedzą pustą lub mało efektywną.

Teza 5. Autorska formuła edukacji zakłada unię biologicznego rozwoju i kulturowego kształtowania zachowań oraz atrybutów psychiki i umysłu młodego człowieka, obejmujące rozwijanie i kształtowanie: (1) osobowości, charakteru, motywacji, (2) myślenia lingwistycznego i nielingwistycznego, (3) postaw społeczno-etycznych, (4) myślenia racjonalnego, odwołującego się do struktur logiczno-matematycznych, wnioskowania dedukcyjnego i języków formalnych, (5) wiedzy naukowej, opartej na udowodnionych lub uzasadnionych twierdzeniach teoretycznych i empirycznych, (6) kryterium oddzielającego prawdę od fałszu, (7) myślenia aksjologicznego, stanowiącego manifestację wolności w ramach umysłowej woli, (8) kryterium oddzielającego dobro od zła, (9) myślenia moralnego, które gwarantuje przygotowanie młodego człowieka do życia godnego i odpowiedzialnego w rodzinie i narodzie, społeczeństwie i państwie.

Komentarz. W edukacji jasno i wyraźnie powinno się odzielić przedmioty nakierowane na formowanie myślenia naukowego od przedmiotów nakierowanych na formowanie myślenia doktrynalnego. Należy powiadomić rodziców o kierunkach urabiania świadomości doktrynalnej i ideologicznej młodzieży szkolnej.

W medycynie kluczowe miejsce zajmuje nauka o rozpoznawaniu jednostek chorobowych, czyli diagnostyka, obejmująca swym zasięgiem kosztowne badania podstawowe. Moc badań podstawowych ujawnia się w mocy prognostycznej. Jeżeli pedagogika w tym względzie próbuje naśladować medycynę, to powinna wypracować diagnostykę pedagogiczną, opartą na rozpoznaniu możliwych zaburzeń lub dysfunkcji zachowań, sprawiających trudności wychowawcze w rodzinie i szkole. Poprawnie skonstruowana diagnostyka, musi wspierać się na nauce o człowieku, uwzględniającej trzy źródła możliwych zachowań człowieka: (1) prawidłowy lub nieprawidłowy rozwój struktur wrodzonych, (2) choroba, (3) środowisko socjo-kulturowe, w tym rodzinne, szkolne. Wszelkie możliwe obserwacje nie mogą być przypadkowe; objawy powinny być gromadzone i klasyfikowane. Klasyfikacja umożliwia metodyczne poszukiwanie przyczyn zachowań. Każda przyczyna jest formułowana kolejnej hipotezie. Klasyfikowanie hipotez prowadzi do ich hierarchizacji, która więczone jest hipotezą główną. Brak diagnostyki pedagogicznej umożliwia omotanie edukacji szkolnej doktrynami społeczno-politycznymi i pseudonaukowymi ideologiami.

Bibliografia

Aardwed G.V.D., *Homoseksualizm i nadzieja. Psycholog opowiada o leczeniu i przemianie*, tłum. M. Sobieszcański. Warszawa 1999.

Bauman Z., *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*. Warszawa 2000.

Bernardyn P., *Machiavel nauczycielem. Manipulacje w szkole. Reformy czy plan zniszczenia?* „Antyk” Warszawa 1997.

Jaeger W., *Paideia*, tłum. M. Plezia. Warszawa 1962.

Jędraszewski M., *Rok 1968: na rozdrożu prawdy o człowieku*, w: *Studium rodziny*, red. T. Rzepecki. Poznań 1999.

Wielgus S., *O odrodzeniu wychowania*, w: *Dydaktyka literatury XXI*, red. W. Pasterniak, Zielona Góra 2001.

Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1961.

Sawicki M., *Dziecko jest osobą. Szkice z teorii kształcenia i wychowania*. Warszawa 1995.

Szołtysek A.E., *Filozofia wychowania moralnego*. „Impuls” Kraków 2009.

Szołtysek A.E., *Filozofia myślenia. Ontologiczne, językowe i metodologiczne determinanty myślenia*. „Impuls” Kraków 2011.

Szołtysek A.E., *Filozofia edukacji. Kształtowanie umysłu*. „Impuls” Kraków 2013.

Theiss W., *Radlińska*. Warszawa 1984.

Witkowski L., *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1998.

Zimbardo P.G., Johnson R.L., McCann V.: *Psychologia*, t.1 i 4, tłum. M. Guzowska-Dabrowska, E. Czerniawska, A. Gruszka, PWN Warszawa 2010.

Violetta Tanaś

Specjalistyczny Szpital im. A. Sokółowskiego w Wałbrzychu

Instytucjonalna opieka gerontologiczna w Polsce jako element zapobiegający wykluczeniu społecznemu

Abstrakt

Przeciętna długość życia systematycznie wydłuża się. Obserwowany wzrost populacji ludzi w starszym wieku powoduje rosnące zainteresowanie tym zagadnieniem. Sytuacja życiowa seniorów i związane z tym problemy stały się przedmiotem multidyscyplinarnych rozważań teoretycznych. Natomiast starzejące się społeczeństwo, a także troska o zaspokajanie potrzeb seniorów, są wyzwaniem dla służb publicznych.

Osoby starsze spotykają się z gorszym traktowaniem, co wpływa na ich samopoczucie psychiczne i fizyczne, powodując często wycofywanie się z życia społecznego i rodzinnego.

Aby nie dochodziło do niekorzystnych i niepożądanych zjawisk społecznych takich jak ubóstwo, poczucie osamotnienia, zły stan zdrowia czy wykluczenie społeczne, potrzebne są ciągłe działania w zakresie polityki społecznej dążące do poprawy jakości życia seniorów.

Niewątpliwie opieka instytucjonalna na rzecz seniorów jest praktyką podnoszącą jakość życia osób starszych. Głównym celem artykułu jest zaprezentowanie najważniejszych form pomocy instytucjonalnej udzielanej seniorom i wskazanie ich jako ważnych elementów w zapobieganiu wykluczeniu seniorów z życia społecznego.

Słowa kluczowe: gerontologia; opieka instytucjonalna; starzenie się społeczeństwa; polityka społeczna.

Abstract

The average life expectancy steadily increased. The observed increase in the population of older people results in growing interest in this topic. Senior living situation and related problems have become the subject of multidisciplinary theoretical considerations. Aging of the population and their needs are a challenge for public administration. Older people are treated worse and it affects their physical and mental health and it may be a cause of withdrawal from social and family life. To be able to prevent adverse and undesirable social phenomena such as poverty, loneliness, ill health or social exclusion, we are needed continuous operation in the field of social policy aimed at improving the quality of life of seniors. Undoubtedly, institutional care for seniors is the practice of raising the quality of life of older people. The main objective of this paper is to present the most important forms of institutional aid granted to senior citizens and identify them as important elements in the prevention of exclusion of seniors from social life.

Key words: gerontology; institutional care; the aging population; social policy.

Wprowadzenie

Gerontologia to nauka o społecznych przyczynach i skutkach starzenia się społeczeństwa. Obszarem swych zainteresowań obejmuje zagadnienia osobowości ludzi starych, ich roli i pozycji społecznej, kontaktów z otoczeniem, udziału

seniorów w życiu różnych grup społecznych, procesu adaptacji do nowych warunków życiowych, a także sposobów aktywizacji życiowej¹. Ma ona na celu maksymalne zwiększenie sił życiowych, ich rewitalizację oraz intensyfikację możliwości czerpania korzyści i radości z życia przez jednostkę i społeczeństwo. Starzenie się jest obecnie przedmiotem intensywnych badań naukowych, między innymi dlatego, iż liczba osób starszych gwałtownie rośnie.

Wykluczenie społeczne, do którego prowadzą stygmatyzacja i marginalizacja, traktowane jest jako podstawowa bariera integracji społecznej. Dodatkowym obszarem generującym uprzedzenia, są negatywne stereotypy² dotyczące ludzi w tej fazie życia oraz ageizm, czyli wykluczenie ze względu na wiek³. Rynek pracy, opieka zdrowotna oraz rynek dóbr i usług stwarzają szereg sytuacji, w których osoby starsze czują się dyskryminowane i szykanowane. Brak wsparcia ze strony rodziny lub społeczności lokalnej, w połączeniu z niemocą instytucjonalną może doprowadzić do sytuacji, w której to społeczeństwo będzie musiało przyjąć na siebie całkowite konsekwencje wykluczenia społecznego i ekonomicznego seniorów.

Krajowa polityka społeczna wobec osób starszych i starości skierowana jest na obszar wzmacniania spójności społecznej⁴, przeciwdziałając w ten sposób wykluczeniu społecznemu.

Istotą pracy na rzecz seniorów jest dążenie do poprawy jakości ich życia, dogodnego starzenia się poprzez aktywizację społeczną. Podstawowym narzędziem, wykorzystywanym w realizacji działań pomocowych, jest praca socjalna. W systemie pomocy społecznej funkcjonuje w kraju system usług środowiskowych i pobytowych, z podziałem na sektor publiczny i niepubliczny. Celem artykułu jest zaprezentowanie najważniejszych form pomocy instytucjonalnej udzielanej seniorom, i wskazanie ich jako ważnych elementów w zapobieganiu wykluczeniu seniorów z życia społecznego.

Formy instytucjonalnej pomocy gerontologicznej

Wyznacznikiem jakości życia społecznego jest między innymi sprawność funkcjonowania instytucji społecznych. Konstytucyjnie zagwarantowana pomoc państwa ma na celu zabezpieczenie społeczne obywateli, wymienić tu należy: ubezpieczenie społeczne, pomoc i opiekę, ochronę zdro-

1 A.A. Zych, *Leksykon gerontologii*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010, s. 46.

2 P. Sztompka, *Socjologia*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002, s. 300-301.

3 P. Szukalski, *Uprzedzenia i dyskryminacja ze względu na wiek (ageizm) – przyczyny, przejawy, konsekwencje* [w:] „Polityka Społeczna”, 2004, nr 2, s. 11.

4 W. Welskop, *Polityka społeczna Unii Europejskiej wobec ubóstwa i wykluczenia społecznego*, [w:] G. Wrzeszcz-Kamińska (red.) Spójność społeczna i ekonomiczna Unii Europejskiej, Wyższa Szkoła Handlowa, Wrocław 2009, s. 232.

wia, pomoc rodzinie. W życiu każdego człowieka może nadejść moment, gdy będzie chwilowo lub trwale, częściowo lub całkowicie, zależny od pomocy otrzymywanej od osób trzecich. Niewątpliwie takiej pomocy potrzebować mogą osoby starsze. Ustawa o pomocy społecznej⁵ gwarantuje świadczenia dostępne nieodpłatnie osobom doświadczającym przejściowego lub trwałego kryzysu. Należy do nich praca socjalna, poradnictwo specjalistyczne, interwencja kryzysowa. Przewiduje się także szereg świadczeń materialnych i opiekuńczych.

Bardzo ważną rolę w świadczeniu usług osobom w podeszłym wieku odgrywają ich opiekunowie, często spośród członków rodziny, nieocenione byłoby tu wsparcie instytucjonalne. Opiekunowie seniorów wykonują także usługi zleczone odpłatnie: opłacani są przez samego seniora lub jego rodzinę, jest to opieka nieformalna, sąsiedzka, znajomych, osób obcych lub w oparciu o umowę o pracę. W systemie pomocy społecznej funkcjonuje w kraju rozwinięty system usług środowiskowych i pobytowych, z podziałem na sektor publiczny i niepubliczny⁶.

Wymieniając sektor publiczny, który poprzez usługi przyznawane, przez ośrodki pomocy społecznej i centra pomocy rodzinie, wychodzi naprzeciw osobom zwracającym się o przyznanie konkretnego świadczenia⁷. Starość wymagająca doraźnej, czasowej lub ciągłej opieki, determinowana jest szeregiem czynników, najczęściej występujących łącznie. Wśród nich wyróżnić można czynniki: zdrowotne – choroby i ich skutki, utratę samodzielności funkcjonalnej, niedośćność, zaawansowaną starość oraz samotne zamieszkiwanie, złe warunki bytowe, bezdzietność, złą sytuację materialną, wdowieństwo, rozwód, odejście dzieci, pełnienie roli głównego opiekuna osoby niesprawnej, nadużycia, zaniedbania, przemoc w rodzinie, wydarzenia losowe.

Biorąc pod uwagę pomoc środowiskową można ubiegać się o świadczenia rzeczowe i materialne oraz o świadczenia w formie usług opiekuńczych. Można także występować o przyznanie miejsca w ośrodku wsparcia dziennego lub w dziennym domu pobytu. Po wyczerpaniu wszelkich możliwości, związanych z funkcjonowaniem seniora w naturalnych warunkach domowych, można wystąpić z prośbą o przyznanie miejsca w rodzinnym domu pomocy lub domu pomocy społecznej. W domach pomocy społecznej usługi kompleksowe są świadczone przez wykwalifikowany personel według obowiązującego standardu. Można także ubiegać się o zamieszkanie w placówce całodobowej opieki prowadzonej przez fundacje, stowarzyszenia, Kościół katolicki oraz inne Kościoły.

Rodzaje wsparcia adresowane do osób starszych wynikają z ustawowo przewidzianych zadań jednostek samorządu terytorialnego⁸. Najbardziej pożądaną przez seniorów i najczęściej przyznawaną formą pomocy są świadczenia finansowe. Pomoc obejmuje także usługi opiekuńcze pielęgnacyjne, rehabilitację, prowadzenie ośrodków wsparcia

5 Ustawa o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 r., tekst jednolity z dnia 7.02.2013 r., Dz. U. 2013, poz. 182 tom 1. Dostępny w: <http://www.dziennikustaw.gov.pl/du/2014/182/1>.

6 MPiPS, Rządowy Program na rzecz Aktywności Społecznej Osób Starszych na lata 2012–2013, Warszawa 2012. Dostępny w: <http://www.mpips.gov.pl/seniorzyaktywne-starzenie/>.

7 Musielewicz A., *Instytucjonalne formy wsparcia człowieka starego w środowisku lokalnym*, Wydawnictwo Edukacyjne Wers, Bydgoszcz 2010, s. 35.

8 P. Błędowski, *Lokalna polityka społeczna wobec ludzi starych*, Wydawnictwo Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa 2002, s. 224.

dziennego, domów dziennego pobytu, środowiskowych domów samopomocy, mieszkań chronionych, domów pomocy społecznej, rodzinnych domów pomocy oraz kierowanie do nich osób uprawnionych.

Kolejną formą wsparcia sąienne domy pobytu⁹, placówki te przeznaczone są dla osób starszych, którym jest niezbędna asysta w codziennym życiu, jednak są one na tyle samodzielne, że nie muszą szukać schronienia w placówkach pobytu stałego. Starszy człowiek spędza w dziennym domu pobytu do 8 godzin dziennie, w towarzystwie wykwalifikowanego personelu i innych seniorów, korzystając z posiłków, rehabilitacji oraz bogatej oferty kulturalno-oświatowej.

W polskim systemie opieki społecznej funkcjonują także placówki opieki całodobowej¹⁰. Istota ich działań sprowadza się do zapewnienia warunków pobytu starszych osób, wymagających całodobowej opieki. Jest to bardzo dobra propozycja dla osób, które nie odnajdują się w warunkach życia zbiorowego, charakterystycznego dla domów pomocy społecznej. Podmiotami prowadzącymi ten rodzaj usług mogą być organizacje pożytku publicznego lub osoby fizyczne. Natomiast domy pomocy społecznej czy zakłady opiekuńczo-lecznicze zobowiązane są do świadczenia usług bytowych, opiekuńczych i wspomagających, na poziomie wyznaczonym obowiązującym standardem. Usługi podobnej jakości w zakresie świadczeń bytowych i opiekuńczych mogą wykonywać także niepubliczne domy opieki¹¹, czyli prowadzone w ramach działalności statutowej lub gospodarczej placówki całodobowej opieki, które są wpisane do rejestru właściwego terytorialnie wojewody i uzyskały jego zgodę na funkcjonowanie.

Prawidłowo skonstruowany i realizujący założone funkcje system pomocy społecznej wspólnie z zakładami opiekuńczo-leczniczymi i zakładami pielęgnacyjno-opiekuńczymi powinien być gwarancją troski o godne życie seniorów potrzebujących pomocy. Opieka instytucjonalna może być wsparciem dla rodziny seniora, a także, integrując ludzi starszych ze społeczeństwem, może być niewątpliwie czynnikiem zapobiegającym marginalizacji, a co za tym idzie – wykluczeniu społecznemu.

Ageizm jako postawa społeczna wobec ludzi starych

Problem dyskryminacji ze względu na wiek może być udziałem osób w różnym wieku, osób starszych dotyka on w szczególny sposób, przez co przyczynia się do wykluczenia ich ze społeczeństwa. Dyskryminacja ze względu na wiek przejawia się również w podkreślaniu, akcentowaniu negatywnych konsekwencji procesu starzenia się społeczeństw.

Dyskryminacja ze względu na wiek implikuje negatywne konsekwencje nie tylko w wymiarze jednostkowym, lecz ma wpływ na funkcjonowanie społeczeństw¹². W wielu codziennych sytuacjach ludzie starsi są gorzej traktowani, niejednokrotnie mają utrudniony dostęp do ważnych dóbr i usług, co w istotny sposób ogranicza ich szanse i możliwości rozwoju,

9 Bocheńska-Seweryn M., Kluzowa K., *Rodzinna i pozarodzinnna opieka domowa nad osobami starszymi* [w:] Z. Szarota (red.) *Starość zależna – opieka i pomoc społeczna*, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne – Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2011, s. 52-60.

10 P. Błędowski, op. cit. s. 178.

11 Ibidem, s. 212.

12 W. Welskop, *Socjalizacja odwrotna a dewaluacja autorytetu tradycjonalistycznego* [w:] „Perspektywy edukacyjno-społeczne”, 2014, nr1, s. 38.

decyduje o jakości ich życia¹³. Dyskryminacja prowadzi także do niedostatecznego korzystania z cennych zasobów, jakie stanowią seniorzy. Problem ten staje się szczególnie ważny w kontekście starzenia się populacji krajów europejskich. Wzrost liczby ludzi starych wymaga zmiany podejścia do starości i podjęcia walki z dyskryminacją wiekową¹⁴.

Ageizm akcentuje postawy, stereotypy i uprzedzenia wobec starzenia się, a dyskryminacja oznacza gorsze traktowanie ludzi ze względu na wiek. Jest ona problemem słabo uświadomionym, różnie rozumianym i odbieranym, a co najważniejsze – nieodbieranym jako naruszenie prawa człowieka do równego traktowania.

Stereotypowe traktowanie osób starszych nie jest plonem naszych czasów, lecz zjawiskiem obecnym w społeczeństwach od stuleci¹⁵. Przybierać może dwie formy. Pierwsza forma nazywana indywidualną – jako gerontofobia, czyli irracjonalna obawa przed ludźmi starymi, wszelkimi kontaktami z nimi, ale i samym procesem starzenia się, przemijania, a także w skrajnych przypadkach strach przed gerontofilią czyli upodobaniem do przebywania w towarzystwie ludzi w podeszłym wieku, dostrzeganie pozytywnych stron w tym wieku. Druga forma nazwana instytucjonalną, w której chodzi o politykę instytucji bądź cechy struktury społecznej dyskryminujące osoby starsze. Przykładem uprzywilejowania instytucjonalnego jest gerontokracja, gdzie system zarządzania i porządek społeczny ustanawiany jest przez seniora¹⁶.

Istnieje także inny podział, który mówi o dyskryminacji pozytywnej i negatywnej. Dyskryminacja pozytywna może się przejawiać między innymi w systemie zniżek przy korzystaniu z oferty instytucji kultury czy przez coraz częstsze ustanawianie przez samorządy terytorialne rad seniorów. Jednak częściej i bardziej dotkliwie odczuwana przez samych seniorów jest dyskryminacja negatywna. Najbardziej widoczna jest ona w czterech obszarach: rynku pracy, rynku konsumenckiego, ochrony zdrowia oraz partycypacji społecznej. Jej najczęstsze przejawy to: lekceważenie, agresja słowna, znęcanie się fizyczne i psychiczne, nadopiekuńczość, protekcyjność, zaniedbanie, marginalizacja społeczna, odseparowanie, nadużycia finansowe, odmowa przyznania należnych świadczeń¹⁷. Większość wymienionych zachowań w stosunku do osób starszych nie budzi wątpliwości co do tego, że wiążą się z gorszym traktowaniem. Jednak nadopiekuńczość jest często trudno dostrzegalna, gdyż granica pomiędzy chęcią pomagania a wyręczaniem seniora w wykonywaniu czynności, które może bez trudu i chęć samodzielnie wykonywać, bywa trudna do zauważenia.

Problem dyskryminacji osób starszych jest w dalszym ciągu mało uświadomiony. Należy upowszechnić wiedzę z tym związaną. Ludziom starszym, tak samo jak wszystkim innym członkom społeczeństwa, przysługuje pełne prawo

13 T. Kenrick Douglas, L. Neuberg Steven, R. Cialdini, *Psychologia społeczna. Rozwiązane tajemnice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002, s. 549.

14 P. Błędowski, *Starzenie się jako problem społeczny. Perspektywy demograficznego starzenia się ludności Polski do roku 2035* [w:] M. Mossakowska, A. Węcek, P. Błędowski (red.) *Aspekty medyczne, psychologiczne, socjologiczne i ekonomiczne starzenia się ludzi w Polsce*, Termedia Wydawnictwa Medyczne, Poznań 2012, s. 47.

15 E. Trafiałek, *Polska starość w dobie przemian*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 2003, s. 12.

16 G. Marshall, (red.) *Słownik socjologii i nauk społecznych*. Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004, Warszawa 2004, s. 421.

17 Ibidem, s. 421.

do życia odpowiadającego ich potrzebom. Wymaga to ciągłego rozpoznawania i usuwania napotykanych przez nich przeszkód. W Polsce zagadnienie to jest nowe i nierozpoznane. Dlatego konieczne jest podjęcie działań, umożliwiających zidentyfikowanie mechanizmów i głównych obszarów dyskryminacji. Ważne wydaje się także zapoczątkowanie publicznej debaty na ten temat.

Kierunki polityki społecznej wobec seniorów

Polityka społeczna jest działalnością państwa na rzecz zaspokajania potrzeb i rozwiązywania problemów społecznych, co ma na celu podnoszenie poziomu życia obywateli. Jest to kształtowanie warunków godnej egzystencji ludności, warunków pracy, edukacji, kultury, zdrowia oraz stosunków ogólnospołecznych, opartych o zasady sprawiedliwości i równości społecznej.

Podstawą dla zaprojektowania Rządowego Programu na rzecz Aktywności Społecznej Osób Starszych na lata 2014-2020 stały się doświadczenia z realizacji Rządowego Programu na rzecz Aktywności Społecznej Osób Starszych na lata 2012-2013, współpraca z organizacjami realizującymi projekty w ramach komponentu konkursowego Programu oraz szeroki dialog z przedstawicielami sektora pozarządowego, środowisk naukowych i eksperckich, samorządów, administracji centralnej, organizacji związkowych i organizacji pracodawców, prowadzony m.in. w ramach działalności Rady ds. Polityki Senioralnej¹⁸.

Szczególnie ważnym wyrazem nowego podejścia do problematyki osób starszych jest podmiotowe ujęcie tej kwestii społecznej. W konsekwencji dało to podstawy do przyjęcia zintegrowanej, horyzontalnej formuły Programu, odnoszącej się do różnorodnych potrzeb oraz interesów istotnych dla tak wrażliwej społecznie fazy życia człowieka¹⁹.

Biorąc pod uwagę aspekt gerontologiczny można rozróżnić dwie perspektywy lokalnej polityki społecznej. Pierwszy typ polityki to typ interwencyjny. Jest on nastawiony na działania kompensacyjne, adresowane do podmiotów znajdujących się w najtrudniejszej sytuacji ekonomicznej i życiowej. Realizowane tam zadania ograniczają się do instrumentalnego wykonywania wymogów administracji rządowej poprzez zadania własne gminy. W ujęciu tym człowiek starszy traktowany jest jako konsument drogich usług, za które płaci podatek. Podejmowane w tym przypadku działania służą zaspokajaniu podstawowych i zarazem najważniejszych potrzeb człowieka, główną sferą jest opiekuńczość²⁰. Są to działania doraźne, krótkoterminowe, odsuwające zasadni czy problem na nieodległą perspektywę kolejnej interwencji.

Drugi typ lokalnej polityki społecznej wobec seniorów to typ optymalizacyjny. Typ ten nastawiony jest na maksymalne zaspokajanie potrzeb osób starszych i ich otoczenia, należących do różnych grup społecznych i intensyfikację ich możliwości. W tym celu budowana jest w środowisku lokalnym materialna i społeczna infrastruktura, służąca za-

18 Rządowy Program na rzecz Aktywności Społecznej Osób Starszych na lata 2012–2013, Warszawa 2012, Dostępny <http://www.mpips.gov.pl/seniorzyaktywne-starzenie/>.

19 Rządowy Program na rzecz Aktywności Społecznej Osób Starszych na lata 2014–2020, Warszawa 2014, Dostępny <http://www.mpips.gov.pl/seniorzyaktywne-starzenie/>.

20 Bocheńska-Seweryn M., Kluzowa K., op. cit. s. 45-46.

spokajaniu potrzeb wyższych osób starszych i ich rodzin²¹. Niewątpliwie można stwierdzić, iż w dłuższej perspektywie drugi typ okazuje się być tańszym od pierwszego, generuje sprawność i aktywność osób starszych, utrzymuje w zdrowiu psychicznym i fizycznym, oddala ryzyko starości uzależnionej od osób trzecich.

Polityka społeczna powinna być realizowana poprzez planowanie, projektowanie, a także wdrażanie wieloletnich działań, ponieważ tylko działania kompleksowe i odpowiednio długookresowe mają szansę przynieść trwałe efekty dla sytuacji społecznej osób starszych.

Podsumowanie

Kult młodości, akcentowanie negatywnych konsekwencji procesu starzenia się niewątpliwie przyczynia się do marginalizacji osób starszych. Aby zapobiegać negatywnym stereotypom potrzebna jest zmiana w systemie wartości społeczeństwa, który umożliwiłby lepsze zrozumienie seniorów i ich potrzeb.

Należy dodać, iż kwestie społeczne należą do skrajnie trudnych sytuacji, w których brak możliwości zaspokojenia swych potrzeb urasta do wielkiego problemu. Brak przeciwdziałania doprowadza do marginalizacji i wykluczenia społecznego jednostek, grup i całych społeczności. Wraz z wiekiem pogorszeniu ulegają: stan zdrowia, zdolności poznawcze, kompetencje społeczne i zawodowe, w związku z tym niewątpliwie osobom starszym potrzebna jest pomoc w kompensowaniu pojawiających się braków.

Prowadzenie spójnej polityki na rzecz osób starszych wymaga skierowania programów rządowych w stronę ochrony interesów seniorów oraz działań zachęcających do włączenia się w struktury społeczeństwa obywatelskiego, a także zachęcania do współdziałania i współdecydowania. Należy podejmować działania służące realizowaniu zobowiązań dotyczących ludzi starszych i starości, przeciwdziałaniu ageizmowi, zapobieganiu sytuacjom patologicznym.

Ludzie starsi borykają się z wieloma problemami, utrudnieniami, a w swoich zmaganiach czują się bardzo osamotnieni, dlatego należy im pokazać, że nie są sami. Seniorzy powinni mieć możliwość publicznego opowiedzenia o swoich problemach. Wówczas łatwiej zaczną wspólnie szukać możliwych rozwiązań. Uważam, że problem dyskryminacji osób starszych należy rozwiązać poprzez współpracę wielu podmiotów.

Konieczne jest kształcenie kadr gerontologicznych, propagowanie idei przygotowania się do starości w szkolnictwie i poprzez inne formy upowszechniania wiedzy; konieczne jest także podjęcie starań o zmianę negatywnych stereotypów towarzyszących starości poprzez organizowanie społecznych kampanii edukacyjnych oraz wspieranie pozytywnych działań na rzecz seniorów. Natomiast opieka instytucjonalna nie powinna być traktowana jako deficyt pomocy rodzinie, lecz jako wsparcie w wypełnianiu funkcji opiekuńczej i zarazem jako element zapobiegający marginalizacji i wykluczeniu społecznemu.

Bibliografia

Błędowski P., *Lokalna polityka społeczna wobec ludzi starszych*, Wydawnictwo Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa 2002.

Błędowski P., *Starzenie się jako problem społeczny. Perspektywy demograficznego starzenia się ludności Polski do roku 2035* [w:] M. Mossakowska, A. Węcek, P. Błędowski (red.) *Aspekty medyczne, psychologiczne, socjologiczne i ekonomiczne starzenia się ludzi w*

Polsce, Termedia Wydawnictwa Medyczne, Poznań 2012.

Bocheńska-Seweryn M., Kluzowa K., *Rodzinna i pozarodzinną opieką domową nad osobami starszymi* [w:] Z. Szarota (red.) *Starość zależna – opieka i pomoc społeczna*, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne – Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2011.

Kenrick Douglas T., Neuberg Steven L., Cialdini R., *Psychologia społeczna. Rozwiązane tajemnice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.

Marshall G., (red.) *Słownik socjologii i nauk społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

Musielewicz A., *Instytucjonalne formy wsparcia człowieka staroego w środowisku lokalnym*, Wydawnictwo Edukacyjne Wers, Bydgoszcz 2010.

Rządowy Program na rzecz Aktywności Społecznej Osób Starszych na lata 2012–2013, Warszawa 2012, Dostępny <http://www.mpips.gov.pl/seniorzyaktywne-starzenie/>.

Rządowy Program na rzecz Aktywności Społecznej Osób Starszych na lata 2014–2020, Warszawa 2014, Dostępny <http://www.mpips.gov.pl/seniorzyaktywne-starzenie/>.

Szukalski P., *Uprzedzenia i dyskryminacja ze względu na wiek (ageizm) – przyczyny, przejawy, konsekwencje* [w:] „Polityka Społeczna”, 2004, nr 2, s. 11.

Sztompka P., *Socjologia*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002.

Trafiątek E., *Polska starość w dobie przemian*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 2003.

Ustawa o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 r., tekst jednolity z dnia 7.02.2013 r., Dz. U. 2013, poz. 182 tom 1. Dostępny w: <http://www.dziennikustaw.gov.pl/du/2014/182/1>.

Welskop W., *Polityka społeczna Unii Europejskiej wobec ubóstwa i wykluczenia społecznego* [w:] G. Wrzeszcz - Kamińska (red.) *Spójność społeczna i ekonomiczna Unii Europejskiej*, Wyższa Szkoła Handlowa, Wrocław 2009.

Welskop W., *Socjalizacja odwrotna a dewaluacja autorytetu tradycjonalistycznego* [w:] „Perspektywy edukacyjno-społeczne”, 2014, nr 1, s. 38.

Zych A. A., *Leksykon gerontologii*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

21 Ibidem, s. 49-51.

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

Konformizm i nonkonformizm uczniów a socjalizacja szkolna

Abstrakt

Internalizacja wzorów kulturowych w ramach procesu socjalizacji, czyli uspołeczniania jednostek, determinuje różne postawy ludzkie. Podczas socjalizacji szkolnej, w procesie poznawania i przyswajania przez młode osoby wartości i norm obecnych w danej kulturze, można zauważyć występowanie wśród uczniów zachowań konformistycznych lub nonkonformistycznych. Wyrażanie akceptacji reguł poznawanych w szkole lub ich dezaprobaty, związane są nierozdzielnie z rozważaniami na temat efektów socjalizacji. Celem artykułu jest przedstawienie korelacji pomiędzy konformizmem i nonkonformizmem uczniów a procesem socjalizacji, w kontekście skuteczności procesu uspołeczniania występującego w środowisku szkolnym.

Abstract:

Internalization of cultural patterns in the process of socialization, as socialization of individuals, determines the different attitudes of human. During the socialization of school, in the process of learning and assimilation the values and norms present in the culture by young people, you can see conformist or non-conformist behavior occurrence among students. Expressing acceptance or disapproval rules from school there are inextricably linked with considerations about the effects of socialization. The aim of the article is to present the correlation between conformism and non-conformism of students and the process of socialization, in the context of the effectiveness of the process of socialization in the school environment.

Wprowadzenie

Socjalizacja jest procesem uczenia się przez całe życie, by w efekcie stać się członkiem świata społecznego. Zainteresowania socjologów skupiają się na tym, w jaki sposób ludzie stają się członkami społeczeństwa i jak uczą się kultury, do której przynależą. W procesie socjalizacji jednostki uczą się tego, czego oczekuje od nich społeczeństwo.

Jedną z głównych płaszczyzn socjalizacji, obok rodziny i grup rówieśniczych, jest szkoła. Charakter i zasięg związków szkoły ze społeczeństwem są różnorakie – dotyczą jednostek i ich powiązań z edukacją, mogą być również rozszerzone o funkcje i zadania szkoły w ujęciu ogólnospołecznym.

W procesie socjalizacji mamy do czynienia z określonym typem zachowań. Ujmując uspołecznianie jednostek z perspektywy środowiska szkolnego, myślę, że warto byłoby zwrócić uwagę na zachowania uczniów w stosunku do nauczycieli, a tym samym do wyznawanych przez nich wartości i norm. Nauczyciele, z jednej strony jako nośniki wzorców i zasad obowiązujących w szkole, z drugiej zaś jako osoby sprawujące kontrolę nad przestrzeganiem owych standardów, stanowią ważny element procesu socjalizacji szkolnej. Młodzi ludzie mogą akceptować przedstawiane im i obowiązujące w szkole reguły i wartości, przyjmując je w toku internalizacji kultury jako swoje, mogą również nie zgadzać się i nie akceptować proponowanych przez szkołę i nauczycieli

norm i zachowywać się w opozycji do nich. Mamy wówczas do czynienia z jednej strony z zachowaniami konformistycznymi uczniów, z drugiej natomiast z nonkonformistycznymi.

Kiedy możemy mówić zatem o udanej socjalizacji szkolnej? Czy tylko w przypadku zachowań konformistycznych uczniów socjalizacja przyniesie zamierzony efekt? W jaki sposób na socjalizację szkolną wpływają nonkonformistyczne zachowania uczniów? Celem artykułu jest próba odpowiedzi na powyższe pytania oraz zwrócenie uwagi zarówno na zachowania konformistyczne, jak i nonkonformistyczne uczniów z perspektywy środowiska szkolnego, w kontekście ogólnie pojętego uspołeczniania.

Konformizm i nonkonformizm

Pojęcie 'konformizm' według *Słownika współczesnego języka polskiego* to „(...) postawa polegająca na ścisłym podporządkowaniu się wzorom, poglądom i normom narzuconym przez grupę społeczną, do której należy dana jednostka”¹. 'Nonkonformizm' to natomiast „(...) postawa braku akceptacji pewnych norm, wartości, poglądów istniejących w danej społeczności, sprzeciwu wobec bezkrytycznego podporządkowywania się im”².

Konformizm w odniesieniu do zewnętrznych zachowań jednostki oznacza dostosowywanie własnych wartości, postaw i zachowań do norm obowiązujących w społeczeństwie, „(...) które są spowodowane rzeczywistym lub wyobrażonym naciskiem ze strony jakiejś osoby lub grupy osób”³. W literaturze przedmiotu, zgodnie z pojmowaniem konformizmu jako zewnętrznego zachowania się człowieka, zostały wyróżnione różne jego rodzaje:

konformizm oportunistyczny (powierzchowny) – jednostka społeczna zewnętrznie zgadza się z grupą, jednak wewnętrznie pozostaje z nią w niezgodzie; konformizm prawdziwy (pełny, ślepy) – jednostka zarówno zewnętrznie, jak i wewnętrznie zgadza się z grupą⁴;

konformizm emocjonalnie zdrowy – jednostka nie tłumi indywidualnej ekspresji i rozwoju; konformizm destrukcyjny⁵;

konformizm rzeczywisty – wywołany głębokim przekonaniem; konformizm sztuczny – wywołany obawą przed wydaleniem z grupy⁶;

konformizm pozytywny – jednostka zachowuje się zgodnie z zachowaniem grupy; konformizm negatywny – zachowanie

1 B. Dunaj, *Słownik współczesnego języka polskiego*, Wydawnictwo Wilga, Warszawa 1996, s. 404.

2 Tamże, s. 623–624.

3 R.E. Bernacka, *Konformizm i nonkonformizm a twórczość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2004, s. 12.

4 por. Krech, Crutchfield, Ballechey, 1962; Wosińska, 1985; Nęcka, 1995.

5 por. Ackerman, 1959; Aronson, Wilson, Akert, 1997.

6 por. Wosińska, 1985; Szmatka, 1989.

wanie konsekwentnie buntownicze⁷;

konformizm świeży – jednostka zgadza się z normą zaproponowaną pierwotnie, konformizm z wyboru – zgodzenie się z kontr normą⁸.

Pojęcie nonkonformizmu odnoszone do kategorii zewnętrznych zachowań jednostki w literaturze przedmiotu również nie jest terminem jednoznacznym. Można wyróżnić między innymi nonkonformizm powierzchowny, który charakteryzuje się silnym dążeniem do zdobycia popularności oraz nonkonformizm twórczy, wyrażający się w negacji i konstruktywnej krytyce⁹.

Konformizm postrzegany z punktu widzenia określonego zachowania społeczeństwa traktowany jest jako element i efekt socjalizacji jednostki¹⁰. Konformizm w tym ujęciu utożsamiany jest ze zgodnością pomiędzy członkami grupy w odniesieniu do norm, postaw i zachowań¹¹. Przejawem konformizmu konstruktywnego społecznie, ujmowanego w tym aspekcie w środowisku szkolnym, jest między innymi fakt, że dzieci uczęszczają do szkoły.

Jacek Szmátka zwraca uwagę, że skutkiem konformizmu może być tzw. syndrom grupowego myślenia – ludzie działający w ramach danej grupy mogą ulec presji wszystkich jej członków, ulegając tym samym deindywidualizacji i depersonalizacji¹². Syndrom grupowego myślenia może również w niektórych przypadkach przyczynić się do dysfunkcyjności grupy, choć, na co zwraca uwagę Szmátka, znacznie częściej nonkonformizm staje się przyczyną owej dysfunkcyjności.

Konformizm i nonkonformizm to terminy dotyczące faktycznej zgodności lub niezgodności zachowania z ogólnie przyjętym przez społeczeństwo wzorem, abstrahujące od motywacji skłaniających jednostki do danego działania¹³. W rozważaniach na temat konformizmu i nonkonformizmu należy również wyróżnić zaproponowaną przez Roberta Mertona w 1938 roku typologię sposobów przystosowania celów kulturowych, skorelowaną ze zinstytucjonalizowanymi środkami niezbędnymi do ich osiągnięcia, tj.¹⁴:

- konformizm;
- innowacja;
- rytualizm;
- rezygnacja;
- bunt.

Pierwszą przedstawioną przez autora możliwością jest konformizm, który zakłada akceptację zarówno norm regulujących środki, jak i związanych z nimi wartości regulujących cel. Pozostałe cztery możliwości to różne typy zachowań nonkonformistycznych, nazwanych przez Mertona dewiacjami. Innowacja oznacza akceptację celów, przy jednoczesnym szukaniu nowych rozwiązań, by je zrealizować. Przeciwną sytuacją jest rytualizm, czyli bezwzględne prze-

strzeganie norm, przy całkowitym abstrahowaniu od celów, które miały zostać w ten sposób zrealizowane. Rezygnacja, czyli wycofanie, to całkowite odrzucenie przez jednostkę zarówno zawartych w kulturze norm, jak i wartości. Czwartą formą dewiacji jest bunt, czyli odrzucenie obowiązujących reguł i zasad, ale z jednoczesnym zaproponowaniem nowych, alternatywnych norm i wartości. Rezygnacja jest dewiacją pełną, jednak pasywną, bunt natomiast również jest dewiacją pełną, ale aktywną¹⁵.

Sztompka wzbogacił typologię Mertona o dodatkową kategorię dewiacji, niezależną od jej wymowy (destrukcyjnej czy kreatywnej) i nazwał ją nonkonformizmem. Według Sztompki konformizm również może przejawiać się w wielu formach. Jedną z jego odmian jest legalizm, czyli postawa jednostki polegająca na przestrzeganiu reguł z przekonaniem, że są one słuszne, a ich ocenianie nie należy do naszych obowiązków¹⁶. W przypadku legalizmu, jednostka akceptuje źródło, bez względu na treści danej reguły i działa zgodnie z nią. W tym przypadku istotny jest autorytet prawa w danej społeczności, który jest niepodważalny i traktowany jako słuszny. Postawa akceptująca treści reguł, nie zwracająca natomiast uwagi na ich źródła i działająca zgodnie z regułą, to klasyczny przykład konformizmu.

Opozycją dla legalizmu jest negatywizm, inaczej kontraformizm polegający na bezrefleksyjnym stosunku do panujących reguł, abstrahujący od treści, a odrzucający ją tylko ze względu na źródło¹⁷. Ideальnym przykładem takiej postawy w środowisku szkolnym jest zachowanie uczniów, którzy są skonfliktowani z nauczycielami lub wyobcowani w szkole, działają na przekór nauczycielom oraz wbrew ich oczekiwaniom i zakazom.

Postawa objawiająca się brakiem akceptacji treści reguł, bez względu na ich źródła i działanie jednostki niezgodnie z regułą, to postawa nonkonformistyczna. Natomiast brak akceptacji danych reguł ze względu zarówno na ich treści, jak i źródła, przy jednoczesnym działaniu zgodnie z regułami, to przykład oportunisty. Przeciwieństwem jest tzw. dewiacja pospolita, w ramach której jednostka akceptuje wszystkie reguły ze względu na ich treść i źródło, jednak działa niezgodnie z nimi.

Konformizm i nonkonformizm uczniów w szkole

Szkoła w podejściu strukturalno-funkcjonalnym postrzegana jest jako miejsce, w którym, w procesie komunikowania się, dużą rolę odgrywają wymagania społeczne wpływające na kształtowanie się tożsamości młodych jednostek. Istotne w tym podejściu są relacje pomiędzy systemami ról, a całym społeczeństwem. W interakcjonistycznej teorii socjalizacji, relacja pomiędzy instytucjami a całym społeczeństwem nie jest jednak kluczowym przedmiotem analizy. Główny nacisk położony jest na obszar mikrospołeczny – najważniejsza jest interakcja pomiędzy podmiotami. Funkcja szkoły w całym społeczeństwie z punktu widzenia interakcjonistów nie jest najważniejsza, istotna jest natomiast codzienna interakcja pomiędzy uczniami a nauczycielami. Podejście to opiera się przede wszystkim na teorii symbolicznego interakcjonizmu George'a Herberta Meada (1968), rozwijanej dla potrzeb analizy codziennych sytuacji w instytucjach przez Ervinga

7 por. Asch, 1951; Krech, Crutchfield, Ballechey, 1962; Willis, 1967.

8 por. Wosińska, 1985.

9 R.E. Bernacka, *dz. cyt.*, s. 12–13.

10 por. Wosińska, 1985; Szmátka, 1989; Aronson, Wilson, Akert, 1997.

11 R.E. Bernacka, *dz. cyt.*, s. 13.

12 J. Szmátka, *Małe struktury społeczne*, Wydawnictwo PWN; Warszawa 2007, s. 193–194.

13 P. Sztompka, *dz. cyt.*, s. 338.

14 R.K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1982, s. 218.

15 P. Sztompka, *dz. cyt.*, s. 339–340.

16 *Tamże*, s. 341–343.

17 P. Sztompka, *dz. cyt.*, s. 342.

Goffmana (1969, 1971)¹⁸. Podstawą rozważań w tej teorii jest interakcja, która w szkole jako instytucji jest nierozzerwalną jej częścią. W szkole komunikowanie się przebiega jednak w określony z góry sposób, najczęściej w sformalizowanej formie lekcji. Nauczanie zajmuje nadrzędną pozycję, zatem komunikacja nastawiona jest przede wszystkim na przekazywanie wiadomości. Z punktu widzenia interakcjonizmu można zauważyć, że komunikowanie na lekcjach charakteryzuje się dwoma dominującymi atrybutami instytucjonalnymi – hierarchią i przymusem oraz osiągnięciami i konkurencją¹⁹.

Uczęszczanie do szkoły nie jest dla uczniów formą dobrowoli, wynika ono z obowiązku szkolnego i związanych z nim ewentualnych sankcji w sytuacji uchylania się od niego, co może determinować sposób komunikowania się z nauczycielem. Subiektywne potrzeby uczniów odnośnie treści i sposobu przekazywanej przez nauczyciela wiedzy nie są uwzględniane. Nauczyciel ponadto, w związku z możliwością weryfikacji wiedzy ucznia, posiada nad nim „władzę”, uczeń jest zależny od nauczyciela. Pomiar wiedzy w szkole sprzyja zasadom osiągnięć i konkurencji, które wpływają na proces komunikacji w relacjach nauczyciel – uczeń. Ocenianie dokonań zawsze odbywa się w ramach zasady konkurowania ze sobą – „dobrzy” uczniowie mogą istnieć tylko wtedy, gdy istnieją również ci „źli”²⁰.

W szkole wymaga się od uczniów, aby w określony odgórnie sposób funkcjonowali w jej strukturze i z tej perspektywy kreowali własną tożsamość. W podejściu interakcjonistycznym wskazuje się, że pomiędzy wymaganiami instytucjonalnymi, a sposobami zachowania się uczniów przebiega również proces interpretowania ról – dysponują oni pewną wolną przestrzenią do tzw. *role-making*. Jednak jak zauważa Klaus Jurgen Tillman, na podstawie przeprowadzonych dotychczas badań można zauważyć, że uczniowie nie są w stanie wykreować obrazu własnej tożsamości bez zwracania uwagi na narzucone przez instytucję kryteria oceny takie jak: sukces i nieradzenie sobie. Komunikowanie się uczniów w szkole jest „skomplikowaną grą między konformizmem a wyrachowanym gwałceniem reguł”²¹. W związku z tym szybko może dojść do sytuacji, w której uczeń zostanie oceniony przez nauczyciela jako odbiegający od przyjętych przez niego norm i nazwany dewiantem.

Formy interakcji nauczycieli nie są tutaj bez znaczenia. Nauczyciele w procesie komunikowania się przypisują uczniom pewne cechy – następuje proces typizacji. W zależności od tego w jaki sposób zachowanie ucznia zostanie zinterpretowane przez nauczyciela, taki będzie rezultat typizacji, czyli przypisania atrybutów określonym zachowaniom. Nauczyciel może na przykład zinterpretować głośne rozmawianie przez ucznia jako „niespokojne”, jako „brak dyscypliny” albo „potrzebę komunikowania się”. Obserwowanemu przez siebie zachowaniu przypisze wówczas określony atrybut określając ucznia „pilnym”, „agresywnym”, „leniwym”, „zdolnym” lub innym²². Zdaniem Davida Hargreavesa uczniowie mają dwie możliwości, by pozbyć się danej etykiety: mogą zachowywać się konformistycznie, zaprzestając dotychczasowego

zachowania z nadzieją, że etykieta zostanie zapomniana lub zmieniona, albo mogą publicznie zaprzeczać danej etykiety i podważać jej słuszność²³.

Na konformizm uczniów w szkole wpływają przede wszystkim koncentracja na realizacji programu szkolnego, konieczność zachowania odpowiedniego porządku podczas prowadzenia lekcji, określony czas, nagradzanie za prawidłowe odtwarzanie treści programowych oraz wypełnianie poleceń²⁴. Przekazywanie w szkole wiedzy encyklopedycznej, a także tradycyjne nauczanie oparte na tzw. wiedzy obiektywnej prowadzi do kształtowania w uczniach biernych postaw, nastawionych na przyjmowanie gotowych rozwiązań²⁵, a tym samym bardzo konformistycznych. Niewłaściwy system kontroli i oceniania w szkole powoduje, że stają się one „wylęgarnią niedowartościowanych jednostek”²⁶. Konserwatywny charakter szkoły, zamknięcie na nowe treści, metody i formy kształcenia sprawiają, że instytucja edukacyjna staje się fabryką produkującą jałową wiedzę²⁷. Jak zatem zachowania konformistyczne i nonkonformistyczne uczniów wpływają na proces socjalizacji? Kiedy możemy mówić o pomyślnym uspołecznieniu danej jednostki?

Znaczenie konformizmu i nonkonformizmu uczniów w procesie socjalizacji

W procesie socjalizacji, czyli nabywania przez jednostkę wiedzy i umiejętności leżących u podstaw interakcji społecznych, a także umiejętności niezbędnych, by skutecznie się nimi posługiwać, istotną rolę odgrywa szkoła, jako tzw. agenda socjalizacji. Uspołecznianie młodego człowieka, a tym samym kształtowanie jego tożsamości, poprzez zwracanie uwagi na wartości i normy obowiązujące w danym obszarze kulturowym, to nieodzowne elementy socjalizacji szkolnej.

Zdaniem Piotra Sztompki społecznymi funkcjami socjalizacji są: transmisja kultury oraz wytworzenie ładu i porządku społecznego. Tradycja kulturowa oraz dorobek kulturowy społeczeństwa przekazywany jest z pokolenia na pokolenie. W ramach procesu socjalizacji idee oraz wartości danego pokolenia przekazywane są następnemu. Kumulacja wiedzy i reguł obowiązujących w danej kulturze nie byłaby jednak możliwa bez procesu socjalizacji – to dzięki niej jednostki nie muszą tworzyć od nowa podstawowych wartości czy zasad, opierają się bowiem na pewnej bazie skonstruowanej przez poprzednie pokolenia (nie ma potrzeby, by na przykład ustanawiać wartości moralne od podstaw, ponieważ można odwołać się do Dekalogu, nie ma także konieczności konstruowania od nowa języka polskiego, ponieważ jest już gotowy twór, będący efektem kumulacji treści kulturowych od setek pokoleń)²⁸.

23 Tamże, s. 164.

24 R.E. Bernacka, *Konformiści i nonkonformiści w szkole* [w:] Szmidt, Krzysztof J. (red.). *Dydaktyka twórczości: koncepcje-problemy-rozwiazania*, Oficyna Wydawnicza Implus, Kraków 2005, s. 258.

25 M.K. Stasiak, *Prawo studenta Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi do dodatkowej wolności* [w:] Szmidt, Krzysztof J. (red.). *Trening twórczości w szkole wyższej*, Wydawnictwo WSHE w Łodzi, Łódź 2005, s. 60–61.

26 B. Śliwerski, *Edukacja w wolności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008, s. 32–38.

27 K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości: idee, aplikacje, rady na twórczą drogę*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005, s. 86.

28 P. Sztompka, *Socjologia: analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2012, s. 461.

18 K.J. Tillmann, *Teorie socjalizacji*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1996, s. 142.

19 Tamże, s. 154.

20 K.J. Tillmann, *dz. cyt.*, s. 155.

21 Tamże, s. 162.

22 Tamże.

Istotna dla moich rozważań jest jednak druga funkcja socjalizacji, mianowicie uformowanie ładu i porządku społecznego. W ramach konstytuowania działań ludzkich w normy i wartości, odpowiadające społecznie wyznawanym ideałom, można zauważyć trzy sposoby internalizacji wzorów kulturowych. W pierwszej sytuacji, najbardziej pożądanej, ludzie sami chcą postępować tak, jak wymaga od nich kultura. Drugi sposób internalizacji kultury to taki, w którym jednostki nie mają ochoty stosować się do wymagań normatywnych, jednak pomimo tego działają zgodnie z nimi. Trzecim sposobem jest realizacja nakazów i zakazów kulturowych w obawie przed sankcjami – jednostki nie chcą działać zgodnie z ogólnie przyjętymi wartościami, nie traktują ich również jako swojego obowiązku, jednak sankcje stają się wyznacznikiem działania w zgodzie z regułami. Pełny sukces socjalizacji można zaobserwować w przypadku automatycznego i bezrefleksyjnego konformizmu jednostek, które działają w sposób zgodny z wartościami kulturowymi nie zastanawiając się nawet nad możliwością innej zachowania – ta jest tą jedyną i właściwą, stanowiącą ich drugą naturę²⁹.

W środowisku szkolnym można odnaleźć wszystkie wskazane wyżej sytuacje. Uczniowie mogą na przykład uczęszczać do szkoły, ponieważ nie widzą innej możliwości codziennego zachowania – szkoła naturalnie wpisuje się w ich życie, a z kolei jej brak mógłby być dla młodych ludzi czymś nienaturalnym. Taka sytuacja jest oczywiście idealnym stanem rzeczy i niestety nie można jej zaobserwować w przypadku wszystkich osób uczęszczających do szkoły.

Sytuacja, w której jednostki działają zgodnie z ustalonymi wartościami i regułami, jednak nie robią tego z pełnym oddaniem i przekonaniem, nie jest już tak idealnym efektem socjalizacji jak przypadku automatycznego i bezrefleksyjnego konformizmu, jednak zdecydowanie częstszym. Wielu uczniów lubi wstawać rano do szkoły, jednak w większości przypadków sale lekcyjne są wypełnione. W ramach procesu socjalizacji, w jednostce zostało wypracowane tzw. poczucie obowiązku – wewnętrzna kontrola sprawia, że jeśli obowiązek nie zostanie spełniony, wówczas jednostka będzie czuła się niekomfortowo³⁰. Nie jest to idealny efekt socjalizacji, jednak może być zadowalający, ponieważ w rezultacie pożądane działania zostały wykonane.

Mniej satysfakcjonująca społecznie jest sytuacja, w której jednostki nie chcą działać zgodnie z regułami, swojego postępowania nie postrzegają w kategorii obowiązku, przestrzegają obowiązujące normy i wartości tylko dlatego, że obawiają się sankcji. Wielu uczniów na przykład odrabia zadania domowe tylko z tych przedmiotów, z których nauczyciel zazwyczaj sprawdza prace wykonane w domu. Ogólnie rzecz ujmując, efekt socjalizacji jest zadowalający, jednak tylko pozornie, gdyż konformizm uczniów jest w tym przypadku zdecydowanie słabszy w porównaniu do poprzednich sytuacji i pozostawia wiele do życzenia. W procesie socjalizacji jednostka nie przyjmuje ogólnie obowiązujących w społeczeństwie reguł, nie kieruje się również poczuciem obowiązku, a jedynie obawą przed sankcją³¹.

Udana socjalizacja oznacza zatem całkowitą automatyzację konformizmu³² – zachowania i wartości obecne w danej

kulturze stają się częścią naszej kultury. Przystwojenie wzorców kulturowych jest dla nas oczywiste, nie rozważamy wówczas innej możliwości, gdyż ta w naszym mniemaniu jest jedyną i właściwą. Gdy socjalizacja jest niepełna lub nieudana, pojawia się między innymi nonkonformizm, ponieważ jednostka szuka alternatyw.

Szkoła oczekuje od ucznia przyjęcia postawy konformistycznej³³. Konformizm zestawiony z brakiem tolerancji dla nowatorstwa oraz przesadną rywalizacją stanowi jednak według Witolda Dobrołowicza jedną z zewnętrznych (społecznych i kulturowych) barier zakłócających lub ograniczających rozwój młodego człowieka³⁴. Istotny jest również fakt, że zachowanie jednostki determinują społeczne i kulturowe układy odniesienia, które nabierają znaczenia wyłącznie przez percepcję jednostek w danej sytuacji. Oczekiwania i przekonania społeczne pojawiają się natomiast w procesie komunikowania się³⁵.

Zdaniem Edwarda Nęcki konformizm zakłóca również przebieg procesu twórczego młodego człowieka. Postawy nauczyciela i metody nauczania, takie jak tłumienie myślenia pytajnego, dominacja pytań zamkniętych czy krytyka zachowań twórczych, są kolejną przeszkodą nonkonformistycznych zachowań uczniów. Zachowanie nauczyciela determinuje z kolei postawy uczniów, skierowane ku zachowaniom konformistycznym, takie jak lęk przed nowością czy naśladowanie wzorów innych³⁶.

Według Wandy Baranowskiej na nastawienie nauczyciela do ucznia wpływają również percepcja szans sukcesu szkolnego ucznia oraz źródół ewentualnych trudności szkolnych, a także poziom sympatii, których deklaracja podlega zjawisku aprobaty społecznej³⁷. Segregacja uczniów ze względu na niezrozumiałe dla nauczyciela czynniki danego zachowania prowadzi natomiast do marginalizacji i wykluczenia społecznego uczniów³⁸ warunkując ich konkretne zachowania (konformistyczne bądź nonkonformistyczne).

Nauczyciel odgrywa zatem istotną rolę w określaniu i kreowaniu przyszłości uczniów, a tym samym całego społeczeństwa – może mieć jednak zarówno pozytywne, jak i negatywne znaczenie w kształtowaniu tożsamości młodych ludzi³⁹.

Należy pamiętać, że proces edukacji nie może stanowić jedynie narzuconej formy życia, niezwiązanej z doświadczeniem obu stron. Nauczyciel nie powinien przyjmować wobec ucznia roli osoby, która wszystko wie i ma monopol na wiedzę. Jak zauważa Małgorzata Kosiorek, zmuszając młodych ludzi do postępowania w określony sposób, pedagog działa zazwyczaj wyłącznie w imię adaptacji do norm i reguł grupy społecznej, która dominuje. Bierne zachowania konformistyczne wykluczają spontaniczny rozwój i prawdziwą

33 K.J. Tillmann, *dz. cyt.*, s. 156.

34 W. Dobrołowicz, *Antykreatywność – bariery psychiczne i psychospołeczne* [w:] E. Dombrowska; A. Niedźwiedzka, *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*, Oficyna Wydawnicza Implus, Kraków 2003, s. 68.

35 V. Tanaś, *Wykorzystanie teorii stanów oczekiwań w badaniu grup rówieśniczych*, "Perspektywy Edukacyjno-Społeczne" 1/2014, s. 32.

36 K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości: idee, aplikacje, rady na twórczą drogę*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005, s. 232.

37 W. Baranowska, *Nauczyciel a uczeń z ADHD*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010, s. 123–125.

38 Tejże, *Nauczyciel niespecjalnie - specjalny wobec potrzeb ucznia z ADHD. Ukryty program w edukacji nauczycieli*, „Kultura i Edukacja” 2010 (2), s. 190–193.

39 W. Welskop, *Rola nauczyciela-tutora w procesie wspierania rozwoju osobistego uczniów*, Wydawnictwo UPH w Siedlcach, Siedlce 2013, s. 126.

29 *Ibidem*, s. 462–463.

30 *Tamże*.

31 *Tamże*, s. 463.

32 *Tamże.*, s. 295.

autonomię⁴⁰.

Reasumując można zauważyć, że dewiacja jako efekt procesu socjalizacji nie jest zjawiskiem wyjątkowym. Należałoby się zastanowić, co zrobić w takiej sytuacji, jakie wnioski wyciągnąć, by ograniczyć proces typizacji, aby uczniowie nie musieli być zawsze konformistami, celem uniknięcia naznaczenia poprzez określenie ich dewiantami. Konformizm nie powinien być jedynie wymuszoną i sztuczną reakcją ucznia na zachowanie nauczyciela, nie powinien przybierać formy oportunistycznej – powinien przyjąć formę czystego konformizmu lub nonkonformizmu, w którym przy akceptacji źródła danych wartości istnieje szansa na zaproponowanie innowacyjnych, konstruktywnych treści.

Zakończenie

Zachowania nonkonformistyczne uczniów są wyzwaniem dla nauczycieli w polskiej szkole. Burzą one ład i porządek w oczekiwanym procesie socjalizacji. Uczniowie, którzy nie podporządkowują się nauczycielowi, a tym samym wyznaczanym przez niego zasadom i wartościom, stają się dewiantami. Obok socjalizacji szkolnej może pojawić się proces kontrsocjalizacji, w którym nadmiar zachowań nonkonformistycznych przeradza się w zachowania dewiacyjne, które mogą być dewiacyjnymi nie tylko dla nauczycieli, ale również dla całego społeczeństwa.

Nie zawsze jednak ową dewiację powinniśmy postrzegać w kontekście negacji wszystkiego co pozytywne i dobre. To, że ogólnie przyjęte i wyznawane przez wszystkich wartości są negowane, nie znaczy, że zachowanie ma charakter destrukcyjny. Dewiacja, pomimo swojego pejoratywnego oddźwięku, powinna być rozpatrywana z dwóch perspektyw – pozytywnej i negatywnej. Dopiero postrzegając dane zjawisko czy zachowanie jednostki w szerszym kontekście możemy stwierdzić, czy nonkonformizm, traktowany jako zachowanie dewiacyjne, czyli sprzeczne z ogólnie przyjętymi normami w danym środowisku bądź obszarze działania, będzie prowadził do eskalacji zachowań konstruktywnych czy destrukcyjnych.

Nauczyciele nie powinni obawiać się nonkonformistów, powinni zacząć z nimi współpracować, by proces socjalizacji można było nazwać udanym i efektywnym. Tylko w przypadku zrozumienia obu stron istnieje szansa na pełen sukces uspołeczniania młodych ludzi. Świadomość obu stron jest tutaj jednak niezbędna. Nauczyciel powinien być otwarty na inność poglądów i zachowań, jednak uczeń powinien kierować się w swych innowacyjnych działaniach wyłącznie kreatywnością, a nie destrukcyjnością. Jeśli obie strony rozumieją, że grają w jednej drużynie, dążą do rozwoju społeczeństwa, wówczas będzie można mówić o nonkonformizmie w kontekście kreatywności i innowacji, a nie destrukcji, a tym samym traktować socjalizację jako udaną.

Bibliografia

Baranowska, W., *Nauczyciel a uczeń z ADHD*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

Baranowska, W., *Nauczyciel niespecjalnie - specjalny wobec potrzeb ucznia z ADHD. Ukryty program w edukacji nauczycieli*, „Kultura i Edukacja” 2010 (2), s. 190–193.

40 M. Kosiorek, *Pedagogika autorytarna a podejście włączające w procesie kształcenia ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2010, nr 1/2, s. 150.

Bernacka, R. E., *Konformizm i nonkonformizm a twórczość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2004.

Bernacka, R. E., *Konformiści i nonkonformiści w szkole* [w:] Szmidt, Krzysztof J. (red.) *Dydaktyka twórczości: koncepcje -problemy-rozwiązania*, Oficyna Wydawnicza Implus, Kraków 2005.

Dobrołowicz, W., *Antykreatywność – bariery psychiczne i psychospołeczne* [w:] E. Dombrowska, A. Niedźwiedzka, *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*, Oficyna Wydawnicza Implus, Kraków 2003.

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

Kosiorek, M., *Pedagogika autorytarna a podejście włączające w procesie kształcenia ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2010, nr 1/2, s. 150.

Merton, R. K., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1982.

Stasiak, M. K., *Prawo studenta Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi do dodatkowej wolności* [w:] K.J. Szmidt (red.), *Trening twórczości w szkole wyższej*, Wydawnictwo WSHE w Łodzi, Łódź 2005.

Szmatka, J., *Małe struktury społeczne*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2007.

Szmidt, K. J., *Pedagogika twórczości: idee, aplikacje, rady na twórczą drogę*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.

Sztompka, P., *Socjologia: analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2012.

Śliwerski, B., *Edukacja w wolności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.

Tanaś, V., *Wykorzystanie teorii stanów oczekiwań w badaniu grup rówieśniczych*, „Perspektywy Edukacyjno-Społeczne” nr 1/2014, s. 32.

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

Welskop, W., *Rola nauczyciela-tutora w procesie wspierania rozwoju osobistego uczniów*, Wydawnictwo UPH w Siedlcach, Siedlce 2013.

PERSPEKTYWY

EDUKACYJNO-SPOŁECZNE

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

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

Przegląd dorobku naukowego w obszarze Opieka – Wychowanie

Problematyka opieki i wychowania jest bardzo rozległa, obejmuje zarówno aspekty teoretyczne, jak i praktykę społeczną. Wraz z nieustającymi przeobrażeniami współczesnego świata pojawiają się nowe zagrożenia dotyczące różnych sfer funkcjonowania człowieka, dlatego niezbędnym staje się wypracowywanie nowych, coraz doskonalszych rozwiązań teoretycznych i praktycznych szczególnie w zakresie opieki i wychowania. Spektrum profesjonalnych działań mających na celu pomoc i wsparcie jest bardzo szerokie i obejmuje człowieka w różnych okresach życia począwszy od wieku dziecięcego, przez okres dorosłości, aż po schyłek życia. Od wielu lat prowadzone są ożywione dyskusje oraz badania, formułowane ekspertyzy oraz wnioski, konsekwencją których są różnorodne inicjatywy zmierzające do poprawy jakości działań w zakresie opieki i wychowania.

Ze względu na wspomnianą rozległość zakresu problematyki opieki i wychowania poniżej zaprezentowano jedynie wybrane, przykładowe raporty z polskich badań oraz opracowania książkowe mieszczące się w analizowanym obszarze. Ponadto uwzględniono tytuły z listy zagranicznych periodyków podejmujących tę tematykę.

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

Raporty z polskich badań

Urlopy dla ojców w kontekście różnych modeli polityki rodzinnej w Europie (2014), Chelstowska A., Zarzyńska A., Wydawca: Instytut Spraw Publicznych

Celem niniejszego raportu jest omówienie możliwości jakie przysługują obecnie w Polsce ojcom, którzy chcą wziąć urlop związany z opieką nad małym dzieckiem. Urlopy dla ojców to rozwiązanie nowe, wprowadzone niedawno w ramach polityki prorodzinnej rządu. Prezentowany raport ma umożliwić porównanie obowiązujących polskich rozwiązań z ich europejskimi odpowiednikami, wyciągnięcie wniosków z badań nad skutecznością tych systemów i sformułowanie rekomendacji, co do dalszego kierunku reform.

Pełna wersja raportu do pobrania na:

<http://isp.org.pl/publikacje,24,817.html>

Praca środowiskowa – tradycja i teraźniejszość (2014), Rymśa M. (red.), Wydawca: Instytut Spraw Publicznych

Pełna wersja raportu do pobrania na:

<http://www.isp.org.pl/publikacje,1,813.html>

Jak wspierać rodziny? (2014), Kwartalnik Trzeci Sektor nr specjalny 2013/2014, Wydawca: Instytut Spraw Publicznych

Pełna wersja raportu do pobrania na:

<http://www.isp.org.pl/kwartalnik/publikacje,1,362.html>

Aktywni seniorzy. Inspirator dla organizacji (2013), Schimanek T., Wejcman Z., Wydawca: Instytut Spraw Publicznych

Projekt poświęcony został problemowi angażowania w życie społeczne osób starszych. Efektem badań oraz analiz jest opracowanie zatytułowane „Inspirator”. Autorzy dedykują go organizacjom, które mają w swoich szeregach seniorów lub z nimi pracują, a także tym, które chciałyby rozpocząć przedsięwzięcia z udziałem starszych osób. Publikacja powstała w ramach projektu „Seniorzy nowa generacja. Akademia aktywności lokalnej” współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej.

Pełna wersja raportu dostępna na:

<http://isp.org.pl/uploads/filemanager/Nowy%20folder/Inspiratorseniorzy.pdf>

Dzieci w Polsce. Dane, liczby, statystyki (2013), Falkowska E., Telusiewicz-Pacak A., Wydawca: Polski Komitet Narodowy UNICEF

W raporcie zaprezentowano osiem obszarów tematycznych: demografię, edukację, zdrowie, rodzinę, przemoc wobec dzieci, a także: ubóstwo, wypadki i sytuację dzieci z rodzin cudzoziemców przebywających w Polsce. Każdy z obszarów został przygotowany według dwóch osi prezentacji danych. Z jednej strony uwaga została skoncentrowana na statystykach umożliwiających ukazanie jak najszerzego, ogólnego kontekstu tematu, z drugiej zaś przedstawiono zagadnienia szczegółowe, istotne z punktu widzenia przemian społecznych czy kulturowych w środowisku dzieci. Część danych została odniesiona do sytuacji występującej w krajach europejskich, szczególnie w zakresie wiodących trendów demograficznych, edukacyjnych i zdrowotnych.

Pełna wersja raportu do pobrania na:

<http://www.unicef.pl/Co-robimy/Prawa-dziecka/Biezaczdzialania/Biezaczdzialania/Konferencja-UNICEF-prezentacja-raportu-Warunki-i-jakosc-zycia-w-krajach-rozwinietych>

Dojrzałość w sieci. Dobre praktyki (2013), Wydawca: Instytut Spraw Publicznych

Raport prezentuje inspirujące i warte naśladowania działania na rzecz edukacji cyfrowej osób po 50. roku życia nagrodzone w konkursie „Dojrzałość w sieci. Dobre Praktyki”. W 2011 roku konkurs odbywał się pod honorowym patronatem Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej Bronisława Komorowskiego. Druga edycja konkursu została zorganizowana w 2013 roku w partnerstwie z Szerokim Porozumieniem na rzecz Umiejętności Cyfrowych w Polsce, którego członkiem jest m.in. Instytut Spraw Publicznych.

Pełna wersja raportu do pobrania na:

<http://www.isp.org.pl/publikacje,1,650.html>

DZIECI SIECI 2.0. Kompetencje komunikacyjne młodych (2013), Wydawca: Instytut Kultury Miejskiej w Gdańsku, Fundacja Ośrodki Badań i Analiz Społecznych

Raport opisuje kompetencje medialne i informacyjne dzieci i młodzieży. Badania mają charakter ilościowy (badania kwestionariuszowe przeprowadzono na próbie 750 uczniów pochodzących z województwa pomorskiego). Analizie poddano także programy nauczania, które zostały wybrane według wskazań szkół, gdzie prowadzone były badanie ankietowe. Badacze podjęli się także przeprowadzenia netnografii serwisów społecznościowych używanych przez gimnazjalistów. Strony dobrano kierując się wskazaniem nastolatków (podawali oni najczęściej odwiedzane przez siebie serwisy). Badacze zwracają uwagę także na to jak szkoła reaguje na obecność nowych mediów w życiu młodzieży.

Pełna wersja raportu do pobrania na:

http://www.dzieci-sieci.pl/uploads/static/assets/Dzieci_sieci_2.0.pdf

Polacy wobec bicia dzieci. Raport z badań (2013), Jarosz E. (red.)

Raport opisuje poziom społecznej świadomości Polaków w zakresie ochrony dzieci przed przemocą. Autorzy stwierdzają, że przemoc wobec dzieci jest akceptowana, uznawana za sposób efektywnego oddziaływania wychowawczego i za prywatną sprawę rodziców (rodziny). Zauważalne są pewne pozytywne zmiany w niektórych aspektach stosunku społecznego do problemu przemocy wobec dzieci, nie mają one jednak charakteru spójnego i konsekwentnego. Ich zaistnienie i tempo dokonywania się jest wyraźnie sprzężone z intensywnością racjonalnego i systematycznego oddziaływania na postawy społeczne, na kształtowanie wiedzy, woli i zachowań ukierunkowanych na przyjęcie wspólnej odpowiedzialności za ochronę dzieci.

Pełna wersja raportu do pobrania na:

http://www.brpd.gov.pl/badania/polacy_wobec_bicia_dzieci_2013.pdf

Przestrzeganie praw dziecka w Polsce (2013), Wydawca: Polski Komitet Narodowy UNICEF

Raport pokazuje jak wiele jest problemów wymagających strategicznych działań władzy ustawodawczej i wykonawczej. Dwa generalne problemy przedstawione w opracowaniu to brak koordynacji działań na rzecz dzieci oraz niedostosowany do potrzeb system kształcenia nauczycieli i wychowawców. Raport zawiera też szczegółowe rekomendacje dotyczące kluczowych obszarów życia dziecka (edukacja, ochrona zdrowia, pomoc dzieciom krzywdzonym, pozbawionym opieki rodziców i dzieciom niepełnosprawnym).

Więcej informacji na temat raportu na:

<http://www.unicef.pl/Co-robimy/Prawa-dziecka/Biezace-dzialania/Biezace-dzialania/Raport-dla-Parlamentu-i-Rzadu>

Warunki i jakość życia dzieci w krajach rozwiniętych (2013), Adamson P. (red.), Wydawca: UNICEF Innocenti Research Centre, Florencja

Raport przedstawia warunki i jakość życia dzieci w 29 kra-

jach, prezentuje ich opinię na temat satysfakcji z życia, zawiera analizę zmian jakie zachodziły w warunkach i jakości życia dzieci w krajach rozwiniętych w pierwszej dekadzie XXI wieku. Wyniki pokazują postępy każdego z krajów w następujących obszarach: osiągnięcia edukacyjne, dzietność wśród nastolatków, otyłość u dzieci, występowanie zjawiska „dreczenia” oraz palenie tytoniu, spożywanie alkoholu i zażywanie narkotyków.

Pełna wersja raportu do pobrania na:

<http://www.unicef.pl/Co-robimy/Aktualnosci/Konferencja-UNICEF-prezentacja-raportu-Warunki-i-jakosc-zycia-w-krajach-rozwinietych>

Ubóstwo Dzieci: Najnowsze dane dotyczące ubóstwa dzieci w krajach rozwiniętych (2012), Adamson P., Wydawca: UNICEF Innocenti Research Centre, Florencja

UNICEF w swoim raporcie poświęconym ubóstwu dzieci alarmuje: 30 mln dzieci w 35 krajach OECD żyje w ubóstwie, a ponad 13 mln dzieci w Unii Europejskiej nie ma dostępu do podstawowych dóbr niezbędnych do ich prawidłowego rozwoju. Niezapewnienie dzieciom ochrony przed ubóstwem jest jednym z najbardziej kosztownych błędów, jakie może popełnić społeczeństwo. Słabsze wyniki w nauce, gorsza sytuacja zdrowotna i większe prawdopodobieństwo bezrobocia i uzależnienia od pomocy społecznej w przyszłości – to cena jaką płacą dzieci.

W raporcie sytuacja dzieci analizowana jest na podstawie dwóch wskaźników: poziomu deprywacji dzieci i wskaźnika ubóstwa względnego. Pierwszy z nich mówi o braku możliwości zaspokojenia pewnych potrzeb dzieci, drugi pokazuje ich sytuację dochodową. Zebrane w jedną całość dane dają najlepszy z dostępnych w tej chwili obraz ubóstwa dzieci w najbogatszych krajach świata. Wyniki dotyczące deprywacji dzieci w krajach OECD prezentowane są po raz pierwszy, właśnie w raporcie UNICEF. Według tego wskaźnika za dzieci ubogie uznano te, które nie mają dostępu do dwóch lub więcej pozycji z 14-punktowej listy. Pozycje znajdujące się na liście uznane zostały za niezbędne do prawidłowego rozwoju dziecka. Znajdują się na niej m.in. zapewnienie trzech posiłków dziennie, właściwe obuwie, odpowiednie miejsce do odrabiania pracy domowej, ale również pieniądze umożliwiające uczestnictwo w wycieczkach klasowych czy też możliwość świętowania imienin i urodzin. Pełna wersja raportu do pobrania na:

<http://unicef.pl/Co-robimy/Prawa-dziecka/Biezace-dzialania/Biezace-dzialania/Ubostwo-Dzieci-Raport-UNICEF>

Przygotowanie do starości: Polacy wobec starzenia się (2009), Szukalski P. (red.), Wydawca: Instytut Spraw Publicznych

Prezentowany raport z badań pokazuje jak do starości przygotowuje się powojenny wyz demograficzny oraz inne osoby znajdujące się na przedpolu starości, czyli łącznie ponad 27% populacji Polaków. Od przyszłych zachowań tej zbiorowości, jej wyborów odnośnie momentu przejścia na emeryturę, dbałości o zdrowie, umiejętności podtrzymywania nieformalnych więzi czy skłonności do oszczędzania, zależy będzie w znacznym stopniu stabilność ekonomiczna, społeczna i polityczna kraju w nadchodzących trzech dekadach.

Pełną wersję raportu można zakupić w wersji drukowanej lub elektronicznej za pośrednictwem strony internetowej:

<http://www.isp.org.pl/ksiegarnia,publikacja,61,137.html>

Z opieki zastępczej w dorosłe życie. Założenia a rzeczywistość, (2006), A. Kwak (red.), Instytut Spraw Publicznych

Autorzy raportu analizują problem przygotowania pełnoletniego wychowanka rodziny zastępczej, rodzinnego domu dziecka, placówki socjalizacyjnej do podjęcia samodzielnego życia. Ponadto opisują przebieg procesu usamodzielnienia organizowany przez służby społeczne w końcowym etapie opieki zastępczej. Jest to trzecia publikacja Instytutu Spraw Publicznych przygotowana w ramach monitoringu reformy systemu pomocy dziecku i rodzinie na poziomie lokalnym. Raport zawiera ekspertyzy oraz omówienie wyników badań. Na przykładzie procesu usamodzielnienia wychowanków opieki zastępczej autorzy pokazują przepaść między celami reformy, a rzeczywistością społeczną.

Pełną wersję raportu można zakupić w wersji drukowanej lub elektronicznej za pośrednictwem strony internetowej:

<http://www.isp.org.pl/ksiegarnia,publikacja,61,123.html>

Wybrane polskie opracowania książkowe

Andrzejewski M., (2007), Domy na piasku. Domy dziecka. Od opieki nad dzieckiem do wspierania rodziny, Poznań: Harbor Point Media Rodzina. Apanel D., (2010), Opieka i wychowanie – tradycja i problemy współczesne, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Badora S. (2007), Z zagadnień pedagogiki opiekuńczej, Tarnobrzeg: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Prof. Stanisława Tarnowskiego.

Badora S., (red.), (2009), Przeciw sieroctwu: zapobieganie, opieka, pomoc instytucjonalna, Tarnobrzeg: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Prof. Stanisława Tarnowskiego.

Badora S., Stojęcka – Zuber R., (red.), (2007), Pedagogika wobec problemów opieki i resocjalizacji, Tarnów: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Prof. Stanisława Tarnowskiego.

Bębas A., Kielska E., (2014), Tradycja i współczesne nurty w opiece, wychowaniu i resocjalizacji w Europie, Radom: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Handlowej.

Biernat T., (red.), (2011), Z problemów pedagogiki. Uniwersalność opieki międzyludzkiej. Studia ofiarowane profesorowi Zdzisławowi Dąbrowskiemu w rocznicę urodzin, Zeszyt Naukowy nr 3/1p/2011, Chojnice: Wyd. Logo.

Brągiel J., Badora S. (red.), (2005), Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

Brągiel J., Kaniok P. E., Kurcz A., (red.) (2013), Rodzicielstwo w kontekście wychowania i edukacji, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

Dąbrowski Z. (2006), Pedagogika opiekuńcza w zarysie, Tom 1-2, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytet Warmińsko-Mazurski.

Duraj-Nowakowa K., Gruca-Miąsik U., (red.), (2010), Kierunki zmian w pedagogice opiekuńczej i pracy socjalnej, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Gajewska G., (2009), Pedagogika opiekuńcza. Elementy metodyki, Zielona Góra: Wyd. PEKW GAJA.

Garbula J. M., Zakrzewska A., Sawczuk W., (red.) (2013), Świat rodziny: perspektywa interdyscyplinarna wobec trwa- nia i zmiany, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Jundził E., Pawłowska R. (red.), (2008), Pedagogika opiekuńcza. Przeszłość – teraźniejszość – przyszłość, Gdańsk: Wydawnictwo „Harmonia”.

Kamińska U., (2005), Zarys metodyki pracy opiekuńczo-wychowawczej w rodzinnych i instytucjonalnych formach wychowania, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Kolankiewicz M. (2007), Dzieci do trzeciego roku życia w instytucjach opiekuńczych w Europie: statystyka i cechy charakterystyczne, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Kozdrowicz E., (2013), **Adopcyjne rodzicielstwo: dylematy, nadzieje, wyzwania**, Warszawa: Wyd. Akademickie Żak.

Krajewska B., (2009), Instytucje wsparcia dziecka i rodziny: zagadnienia podstawowe, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Kuźma J., (red.), (2007) Opieka i wychowanie dzieci sierocych w Polsce, Kraków: Krakowska Wyższa Szkoła im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne, Oficyna Wydawnicza AFM.

Leszczyńska-Rejchert A., (2010), Człowiek starszy i jego wspomaganie: w stronę pedagogiki starości, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

Łaciak B. (red.) (2013), **Dzieciństwo we współczesnej Polsce: charakter przemian**, Warszawa: Wyd. Akademickie Żak.

Łobocki M., (2011), *O SOS Wioskach Dziecięcych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Marzec H., Szymczyk K. (red.) (2013), **Rodzina w obliczu współczesnych wyzwań cywilizacyjnych, tom 1-2**, Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie.

Matejek J., (2008), Działalność ośrodków adopcyjno-opiekuńczych w procesie przygotowania i wspierania rodzin zastępczych, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Matyjas B., (2008), Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Matyjas B., Stojęcka-Zuber R., (red.), (2007), Opieka i wychowanie w rodzinie, szkole i środowisku, Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.

Skwarek B., Pająk J., (red.), (2008), Współczesne koncepcje w opiece nad dzieckiem osieroconym: teoria i praktyka, Głogów: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.

Stojęcka-Zuber R., (2008), Opieka nad dzieckiem, tradycja a współczesność, Katowice.

Stojęcka-Zuber R., Róg A., (2009), System opieki i pomocy. Założenia a rzeczywistość, Tarnów: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Prof. Stanisława Tarnowskiego.

Szczurkowska J., Mazur A. (red.) (2013), **Wokół roli i zadań pedagoga i psychologa w szkole**, Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.

Walasek S., (2008), Opieka nad dziećmi i młodzieżą: studia z dziejów oświaty w XX wieku, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Wilk T., (2007), Niektóre obszary pracy opiekuńczo-wychowawczej i edukacyjnej szkoły oraz środowiska lokalnego, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Winogrodzka L., (2007), Rodziny zastępcze i ich dzieci, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Woronowicz W., Apanel D., (2010), Opieka, wychowanie, kształcenie: moduły edukacyjne, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Wosik-Kawala D. (red.), (2011), Rodzinne i instytucjonalne środowiska opiekuńczo-wychowawcze, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

„Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” (ISSN 0552-2188)

Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze to periodyk (10 numerów w roku) wydawany od roku 1961. Pismo kompleksowo przedstawia aktualne problemy opieki, wychowania i wsparcia społecznego, z uwzględnieniem ich aspektów teoretycznych, rezultatów badań i diagnoz, propozycji metodycznych, a szczególnie szeroko zweryfikowanych doświadczeń. Prezentuje nowe – rodzime i zagraniczne – idee, koncepcje oraz rozwiązania opiekuńcze i wychowawcze dotyczące funkcjonowania dzieci i młodzieży we wszystkich środowiskach ich życia. W ostatnich latach wiele miejsca zajmują w czasopiśmie zagadnienia związane z reformą systemu pomocy dziecku i rodzinie, doradztwem psychologiczno-pedagogicznym oraz wzmocnieniem opiekuńczo-wychowawczej funkcji szkoły i innych instytucji edukacyjnych. Po **ocenie parametrycznej przeprowadzonej przez MNiSW w 2013 roku czasopismo otrzymało 4 punkty.**

Zespół redakcyjny: dr Joanna Staręga-Piasek (redaktor naczelna), Danuta Szymańska (zastępca redaktor naczelnej).

Adres redakcji: ul. Marszałkowska 34/50, 00-554 Warszawa, tel. 22 622-32-45, fax 22 621-04-23, e-mail: pow@irss.pl

Wybrane czasopisma zagraniczne

Poniżej prezentujemy tytuły czołowych czasopism zagranicznych publikujących wyniki badań w dziedzinie opieki, wychowania i problemów społecznych. Zawierają one artykuły omawiające kwestię teorii i praktyki w dziedzinie opieki nad dzieckiem, rodziną i osobami starszymi.

Vulnerable Children and Youth Studies. An International Interdisciplinary Journal for Research, Policy and Care

ISSN 1745-0128 (wersja drukowana), 1745-0136 (wersja online)

Wydawca: Taylor&Francis, Inc., 325 Chestnut Street, Suite 800, Philadelphia, PA 19106

Journal of Children and Poverty

ISSN 1079-6126 (wersja drukowana), 1469-9389 (wersja online)

Wydawca: Taylor&Francis, Inc., 325 Chestnut Street, Suite 800, Philadelphia, PA 19106

Child Care in Practice

ISSN 1357-5279 (wersja drukowana), 1476-489X (wersja online)

Wydawca: Taylor&Francis, Inc., 325 Chestnut Street, Suite 800, Philadelphia, PA 19106

Journal of Gerontological Social Work

ISSN 0163-4372 (wersja drukowana), 1540-4048 (wersja online)

Wydawca: Taylor&Francis, Inc., 325 Chestnut Street, Suite 800, Philadelphia, PA 19106

Contemporary Social Science. Journal of the Academy of Social Sciences

ISSN 2158-2041 (wersja drukowana), 2158-205X (wersja online)

Wydawca: Taylor&Francis, Inc., 325 Chestnut Street, Suite 800, Philadelphia, PA 19106

Journal of Children and Media

ISSN 1748-2798 (wersja drukowana), 1748-2801 (wersja online)

Wydawca: Taylor&Francis, Inc., 325 Chestnut Street, Suite 800, Philadelphia, PA 19106

Journal of Family Communication

ISSN 1526-7431 (wersja drukowana), 1532-7698 (wersja online)

Wydawca: Taylor&Francis, Inc., 325 Chestnut Street, Suite 800, Philadelphia, PA 19106

Journal of Public Child Welfare

ISSN 1554-8732 (wersja drukowana), 1554-8740 (wersja online)

Wydawca: Taylor&Francis, Inc., 325 Chestnut Street, Suite 800, Philadelphia, PA 19106

Journal of Child Custody. Family Science

ISSN 1537-9418 (wersja drukowana), 1537-940X (wersja online)

Wydawca: Taylor&Francis, Inc., 325 Chestnut Street, Suite 800, Philadelphia, PA 19106

Warto również wspomnieć o cyklicznie odbywającej się konferencji The Annual International Research-to-Practice Conference „Early Childhood Care and Education”, która będzie miała miejsce w dniach 23-25 kwietnia 2015 roku w Moskwie. Jest to jedno z najważniejszych wydarzeń dla specjalistów z zakresu opieki i wychowania.

Przyszłoroczna czwarta konferencja będzie kontynuacją pierwszego światowego spotkania na temat historii wczesnej opieki i edukacji (ECE) zorganizowanej przez UNESCO w dniach 27-29 września 2010 roku również w Moskwie. Rok później (27-28 października 2011 r.) zorganizowano spotkanie pod hasłem The First International Research-to-Practice Conference „Early Childhood Care and Education”, w którym uczestniczyło ponad 300 czołowych specjalistów i przedstawicieli świata nauki, urzędników federalnych i regionalnych,

ministerstw i departamentów, dyrektorów placówek oświatowych oraz praktyków z różnych państw. **Kolejna, druga edycja konferencji** odbyła się w dniach 6-7 grudnia 2012 roku. Wzięło w niej udział ponad 500 specjalistów z Rosji, Białorusi, Ukrainy, Chorwacji, Czech, Francji, Niemiec, Grecji, Iranu, Włoch, Holandii, Polski, Arabii Saudyjskiej, Słowacji, Szwecji, Zjednoczonych Emiratów Arabskich, Wielkiej Brytanii i USA. The Third International Research-to-Practice Conference „Early Childhood Care and Education” miała miejsce w 2013 roku i zgromadziła ponad 2400 uczestników z 21 krajów.

W trakcie obrad konferencji mają szansę spotkać się i wymienić swoje opinie ludzie świata nauki i praktycy, a także studenci. Format konferencji uwzględnia głosy międzynarodowych ekspertów prezentujących najnowsze osiągnięcia ośrodków badawczych, uczestnicy biorą udział w aktywnej wymianie doświadczeń, starają się znaleźć odpowiedzi na aktualnie nurtujące ich pytania.

Oficjalne języki konferencji: rosyjski, angielski.

Więcej na temat planowanej konferencji można dowiedzieć się na stronie: <http://en.ecceconference.com/konf-2015/sobit-2015/318-conferenc2015.html>