

**Sprawności moralne  
a przestrzenie pedagogiczne**





Uniwersytet Szczeciński  
ROZPRAWY I STUDIA T. (MXXVIII) 954

**Sprawności moralne  
a przestrzenie pedagogiczne**

Redakcja naukowa  
Iwona Jazukiewicz  
Ewa Rojewska

Szczecin 2017

Rada Wydawnicza

*Tomasz Bernat, Anna Cedro, Urszula Chęcińska, Beata Kędzia-Klebeko  
Małgorzata Makiewicz, Małgorzata Ofiarska, Aleksander Panasiuk  
Małgorzata Puc, Karol Sroka, Renata Urban, Grzegorz Wejman  
Marek Górski – przewodniczący Rady Wydawniczej  
Radosław Gaziński – redaktor naczelny Wydawnictwa Naukowego*

Recenzent

*dr hab. Danuta Opozda*

Redakcja

*Renata Czerwińska*

Korekta

*Monika Trybicka*

Skład komputerowy

*Paweł Kozioł*

Projekt okładki

*Paweł Kozioł*

Projekt logo

„Sprawności moralne w wychowaniu”

*Piotr Kryk*

© Copyright by Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2017

**ISBN 978-83-7972-096-5**

**ISSN 0860-2751**

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego

Wydanie I. Ark. wyd. 13,5. Ark. druk. 19,2. Format A5.

## Spis treści

Wprowadzenie .....	8
--------------------	---

### **SPRAWNOŚCI MORALNE W WYCHOWANIU**

Wzory osobowe a budowanie autorytetu nauczyciela i wychowawcy <i>Alina Rynio</i> .....	15
---	----

Budowanie autorytetu wychowawcy a dyspozycje moralne w doświadczeniach zakładu poprawczego <i>Jacek Parański</i> .....	45
--	----

Charakter jako cel wychowania <i>Stanisław Galkowski</i> .....	73
---	----

Jakość wychowania w rodzinie pochodzenia a zdolność do miłości u młodych dorosłych <i>Marta Komorowska-Pudło</i> .....	93
--	----

Funkcjonowanie nastolatka w rodzinie w percepcji rodziców i dziecka <i>Grażyna Kowalczyk</i> .....	121
---	-----

Nadzieja dla rodziców dzieci z wadą letalną na internetowym forum dyskusyjnym <i>Aneta Jarzębińska</i> .....	139
--	-----

Wizerunek relacji intymnych osób z niepełnosprawnością w filmach fabularnych <i>Anna Bernacka, Wioletta Stęczniewska</i> .....	161
--	-----

## SPRAWNOŚCI MORALNE W EDUKACJI

Edukacja jako praktyka w rozumieniu Alasdaira MacIntyre'a <i>Paweł Kaźmierczak</i> .....	179
Rozwój sprawności moralnych u dzieci edukowanych domowo <i>Renata Królikiewicz</i> .....	195
Nauczyciel dobry, czyli jaki? Pytania o nauczycielskie role w refleksjach pedagogów uczących w szkołach muzycznych <i>Damian Labiak</i> .....	219
Optymizm w życiu i działalności nauczycieli <i>Piotr Modzelewski</i> .....	247
Szacunek jako element postawy wobec odżywiania – w poszukiwaniu sprawności moralnych w edukacji żywieniowej <i>Agnieszka Buczak</i> .....	269
Programy aktywizacji zawodowej absolwentów – próba oceny w świetle personalizmu <i>Magdalena Łuka</i> .....	285
Zamiast zakończenia.....	299
Noty o autorach.....	301

## WPROWADZENIE

Oto człowiek: Tomek – jego szpik pojechał z Bydgoszczy do Ameryki i uratował życie 58-letniej kobiecie<sup>1</sup>; XV edycja Szlachetnej Paczki połączyła blisko milion Polaków, a wartość pomocy przekazanej w paczkach sięgnęła 54 milionów złotych<sup>2</sup>; na zakup urządzeń medycznych dla oddziałów pediatrycznych oraz dla zapewnienia godnej opieki medycznej seniorów Wielka Orkiestra Świątecznej Pomocy zebrała w 24. Finale ponad 72,5 miliona złotych<sup>3</sup>.

Oto człowiek: minęło 38 lat od zbiorowego samobójstwa dziewięciu-  
set dziewięciu osób w gujańskiej osadzie Jonestown, gdzie rodzice podali truciznę dzieciom, po czym sami ją zażyli<sup>4</sup>; w Iraku młotami pneumatycznymi niszczone jest światowe dziedzictwo kultury<sup>5</sup>; w Kazachstanie myśliwy dla rozrywki roztrzaskał pysk rannego wilka<sup>6</sup>, a w Wielkopolsce ktoś podpalił i zmasakrował kota<sup>7</sup>.

---

<sup>1</sup> <http://www.pomorska.pl/wiadomosci/bydgoszcz/art/6464750,szpik-tomka-pojechal-z-bydgoszczy-do-ameryki-i-uratowal-zycie-58letniej-kobiecie,id,t.html> (16.04.2016).

<sup>2</sup> [https://www.szlachetnapaczka.pl/o-paczce/module,article\\_new,action,get,id,21979,wyniki-szlachetnej-paczki-2015.html](https://www.szlachetnapaczka.pl/o-paczce/module,article_new,action,get,id,21979,wyniki-szlachetnej-paczki-2015.html) (9.04.2016).

<sup>3</sup> <http://www.wosp.org.pl/final/aktualnosci> (9.04.2016).

<sup>4</sup> <https://www.wprost.pl/461997/Najwieksze-zbiorowe-samobojstwo-w-historii-Odnaleziono-kolejne-szczatki-ofiar> (9.04.2016).

<sup>5</sup> [http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,114871,17487950,Dzihadysci\\_w\\_Iraku\\_niszczą\\_bezcenne\\_posagi\\_swiatowe.html](http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,114871,17487950,Dzihadysci_w_Iraku_niszczą_bezcenne_posagi_swiatowe.html) (9.04.2016).

<sup>6</sup> <http://www.fakt.pl/swiat/kazachstan-mysliwy-rozstrzaskal-pysk-rannego-wilka,artykuly,602094.html> (9.04.2016).

<sup>7</sup> <http://poznan.naszemiasto.pl/artykul/ktos-podpalil-a-potem-zmasakrowal-kota-w-wielkopolsce,3674408,artgal,t,id,tm.html> (9.04.2016).

Oto człowiek i oto życie, kształtowane przez człowieka, będącego w możności rozpoznawania i czynienia dobra albo zła. Człowiek ponosi odpowiedzialność za jakość życia, jest więc moralnie zobowiązany do wzrastania w rozumności oraz wyborze i czynieniu dobra. Takie moralne usprawnienie jest względnie stałą właściwością, którą można i należy kształtować: usprawnienie wymaga bowiem zarówno wiedzy o moralności, jak i chęci czynienia dobra wobec innych oraz samego siebie. Brak jednoczesnego kształtowania prawości obu władz – rozumu i woli – prowadzi do ograniczonego rozumienia usprawnienia jako wiedzy o dobru i złu albo jej wykorzystania do sprawnego działania niegodziwego<sup>8</sup>. Sprawności moralne mają więc charakter nabyty. Są dostępne każdemu, ale ta powszechność wcale nie oznacza, że wszyscy posiadają to usprawnienie. Dotyczy ono osób, które świadomie podejmują trud pracy nad sobą.

W usprawnianiu moralnym istotną rolę odgrywają spotkania z innymi ludźmi. Są one szczególnym momentem doświadczania wartości życia, drugiej osoby i siebie. Spotkanie jest podstawą procesów wychowania i edukacji, które mają za zadanie odkrywać „to, co zakryte”<sup>9</sup>: prawdę o świecie i sobie. Nie można mówić o wychowaniu i edukacji, nie wychodząc w myśleniu najpierw od człowieka, szczególnie w jego możności rozpoznawania prawdy, czynienia dobra albo zła, kochania albo nienawidzenia. Jan Paweł II w przemówieniu do przedstawicieli UNESCO podkreślił, że w wychowaniu „chodzi właśnie o to, ażeby człowiek stawał się bardziej człowiekiem – o to, ażeby bardziej *był*, a nie tylko więcej *miał* – aby więc poprzez wszystko co *ma*, co *posiada*, umiał bardziej i pełniej być człowiekiem”<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> Por. I. Jazukiewicz, *Pedeutologiczna teoria cnoty*, Szczecin 2012, s. 168.

<sup>9</sup> Por. autorki paradygmat rozumienia wychowania Adolfa Szoltyśka w: S. Szoltysek, *Filozofia wychowania*, Toruń 1998, roz. IV.

<sup>10</sup> Jan Paweł II, *W imię przyszłości kultury* (przemówienie do przedstawicieli UNESCO, Paryż, 2 czerwca 1980), „L'Osservatore Romano” 1980 nr 6, s. 4.



To zatroskanie o człowieczeństwo jest przesłanką niniejszej monografii. Łączy przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych, którzy dzielą się wiedzą i doświadczeniem w zakresie pięknego zadania: cierpliwego i pełnego spokojnej mądrości sprzyjania innym w stawaniu się człowiekiem naprawdę. W strukturze monografii wyróżniono przestrzeń wychowania i edukacji. Łączy je świadomość podejmowania działań, sprzyjających pożądanym zmianom w osobowości ucznia-wychowanka. W przestrzeni wychowawczej ich ukierunkowanie podkreśla znaczenie kształtowania sprawności kierunkowych, natomiast w przestrzeni edukacyjnej – sprawności instrumentalnych. W praktyce stanowią one jednak wspólną przestrzeń profesjonalnego zatroskania o wszechstronny rozwój ucznia-wychowanka.

Pierwsza część monografii jest refleksją nad sprawnościami moralnymi w przestrzeni wychowania. Otwiera ją artykuł pedagoga i psychologa Aliny Rynio pt. *Wzory osobowe a budowanie autorytetu nauczyciela i wychowawcy*. Autorka przyjmuje założenie, że rozwój i wychowanie człowieka potrzebują wzorów, autorytetów i mistrzów. Wyjaśniwszy tytułowe pojęcia, zwraca uwagę na ich miejsce w procesie wychowania. Ukazuje pilną potrzebę przywrócenia autorytetu nauczyciela i wychowawcy oraz diagnozuje przyczyny jego upadku i wskazuje możliwe sposoby zmiany tej sytuacji. Czytelnik odnajdzie w tekście analizę procesu wychowania, w którym właściwe sobie miejsce zajmują nauczyciele i wychowawcy zasługujący na miano mistrzów wychowania.

Znaczenie autorytetu w pracy wychowawczej z nieletnimi przebywającymi w zakładzie poprawczym zostaje poddane wnikliwej analizie przez pedagoga Jacka Parańskiego w tekście pt. *Budowanie autorytetu wychowawcy a dyspozycje moralne w doświadczeniach zakładu poprawczego*. Autor wskazuje na niezbędne do budowania trwałego i realnego autorytetu wychowawczego dyspozycje moralne oraz ujawnia postawy i działania, które utrudniają proces konstruowania autorytetu lub prowadzą do jego

utruty. Przedstawione analizy są szczególnie cenne ze względu na fakt, że uwzględniają doświadczenia własne Autora – dyrektora zakładu poprawczego – związane z budowaniem i posiadaniem autorytetu wśród młodzieży poddanej procesowi resocjalizacji.

Kolejny artykuł stanowi tekst filozofa Stanisława Gałkowskiego pt. *Charakter jako cel wychowania*. Autor przedstawia obraz wychowania w kontekście kultury prefiguratywnej oraz poddaje analizie pojęcie cnoty i koncepcję charakteru moralnego człowieka, zaznaczając przy tym pewne jej ograniczenia. W artykule Czytelnik odnajdzie przekonującą argumentację na rzecz tezy, że wychowanie moralne nie może skupiać się na kształtowaniu tylko jednej cnoty lub nawet kilku, uznanych za szczególnie ważne, ale na całej osobowości wychowanka, to jest na kształtowaniu jego moralnego charakteru.

Pedagog i psycholog Marta Komorowska-Pudło w artykule pt. *Jakość wychowania w rodzinie pochodzenia a zdolność do miłości u młodych dorosłych* dokonuje analizy związku pomiędzy ukształtowanym u dziecka stylem przywiązaniowym i przejawianymi wobec niego postawami rodzicielskimi matek i ojców a poziomem jego zdolności do miłości w okresie dorosłości. Analiza badań empirycznych poprzedzona została teoretycznym przedstawieniem istoty dojrzałej miłości oraz procesu kształtowania zdolności do miłości w środowisku rodzinnym. Artykuł stanowi cenne źródło wiedzy i refleksji, które, jak wynika z lektury tekstu, mogą mieć istotne znaczenie dla jakości procesu wychowania i jego efektów.

Problematyka relacji i wychowania w rodzinie kontynuowana jest przez pedagoga Grażynę Kowalczyk w tekście zatytułowanym *Funkcjonowanie nastolatka w rodzinie w percepcji rodziców i dziecka*. Autorka przeprowadziła badania jakościowe z udziałem rodziców i ich nastoletnich dzieci, poszukując odpowiedzi na pytanie „Jak funkcjonuje dorastające dziecko w rodzinie?”. Uzyskany obraz relacji z perspektywy dwóch pokoleń jest i pozytywny, i zaskakujący. Jak rodzice i dzieci postrzegają ro-

dzinę? Jakie są czynniki pomagające i utrudniające relacje nastolatków z rodzicami? Jakie mają oni potrzeby względem siebie i czy są one zbieżne? Czy stereotypowy obraz nastolatka niechętnie nastawionego wobec rodziców jest prawdziwy? Lektura tekstu przynosi odpowiedzi na te pytania, istotne z punktu widzenia poznawczego i praktycznego.

Internet obecnie pełni w życiu ludzi różnorodne funkcje. Może być źródłem wiedzy, rozrywki, przestrzenią życia towarzyskiego, narzędziem pracy. Może być również medium, za pośrednictwem którego człowiek czerpie nadzieję i siłę w kryzysowych momentach życia. Z tym właśnie aspektem związany jest artykuł pedagoga Anety Jarzębińskiej zatytułowany *Nadzieja dla rodziców dzieci z wadą letalną na internetowym forum dyskusyjnym*. Autorka poddała analizie wpisy rodziców dzieci z zespołem Edwardsa, umieszczone na internetowym forum dyskusyjnym założonym w 2008 roku. Artykuł dostarcza informacji o przejawach dawania nadziei w dyskusjach na forum oraz wyjaśnia, w jakim sensie inni rodzice dzieci z wadą letalną są źródłem nadziei.

Współczesny człowiek żyje w społeczeństwie zdominowanym przez komunikaty wizualne. Niezwykle ważną umiejętnością w takiej rzeczywistości jest interpretacja i krytyczny namysł nad odbieranymi nieustannie obrazami. Panie pedagog Anna Bernacka i Wioletta Stęczniewska podjęły się analizy obrazów osób z niepełnosprawnością i ich relacji intymnych w wybranych filmach fabularnych. Jak można dowiedzieć się z tekstu *Wizerunek relacji intymnych osób z niepełnosprawnością w filmach fabularnych*, zamykającego pierwszą część monografii, tytułowa grupa społeczna jest szczególnie narażona na stereotypizację. Autorki poddają wnikliwemu oglądowi stereotypy osób z niepełnosprawnością, a w dalszej kolejności analizują nastawione na masowego odbiorcę produkcje kinowe, w których przedstawiane są obrazy intymnych relacji osób z niepełnosprawnością. Artykuł skłania do refleksji nad własnymi umiejętnościami krytycznego oglądu odbieranych obrazów oraz uwrażliwia na stosunkowo

rzadko podejmowaną w rozważaniach naukowych problematykę intymnych relacji osób z niepełnosprawnością.

Druga część monografii jest refleksją nad sprawnościami moralnymi w przestrzeni edukacji. Otwiera ją artykuł filozofa Pawła Kaźmierczaka. Autor poświęca swój tekst koncepcji cnoty i praktyki w ujęciu Alasdaira MacIntyre'a. W artykule pt. *Edukacja jako praktyka w rozumieniu Alasdaira MacIntyre'a* poddaje analizie spór o rozumienie nauczania jako praktyki. Czyni to na kanwie rozważań anglosaskiego filozofa oraz głosów znanych teoretyków edukacji. Lektura artykułu przynosi odpowiedź na pytanie o to, jaki związek ma spór dotyczący uznania lub nieuznania edukacji za praktykę z problematyką sprawności moralnych w wychowaniu oraz w jakim sensie zasadne jest mówienie o moralnym profilu nauczycieli.

Jak przygotować młodych ludzi do zmierzenia się z wyzwaniem rzeczywistości? Jak być spełnionym w życiu zawodowym i prywatnym? Jak nie zatracić tego, co w człowieczeństwie jest najważniejsze? Jedną z propozycji odpowiedzi stanowi artykuł pedagoga Renaty Królikiewicz zatytułowany *Rozwój sprawności moralnych u dzieci edukowanych domowo*. Z każdym rokiem coraz więcej rodziców korzysta z możliwości domowego edukowania swoich dzieci, wprowadzonej w Polsce w 1991 roku. W oparciu o literaturę przedmiotu i, co szczególnie interesujące, wypowiedzi rodziców homeschoolersów, Autorka przybliży ideę edukacji domowej w perspektywie troski o rozwój moralny dziecka. Wskazuje na wartości promowane przez rodziny edukujące domowo oraz na sprawności moralne dzieci uczących się w ramach homeschoolingu.

W przypadku tradycyjnej formy edukacji szkolnej istotne jest zagadnienie tożsamości nauczycielskiej. Problematyce tej, w odniesieniu do nauczycieli pracujących w szkołach muzycznych, poświęcił swoją uwagę pedagog Damian Labiak w artykule pt. *Nauczyciel dobry, czyli jaki? Pytania o nauczycielskie role w refleksjach pedagogów uczących w szkołach muzycznych*. Artykuł stanowi próbę uchwycenia wybranych aspektów pra-

cy pedagogów-muzyków w kategoriach realizowanych przez nich ról zawodowych. Na podstawie przeprowadzonych badań empirycznych Autor wskazuje na tożsamość zawodową tej grupy nauczycieli, początki w zawodzie, aktualny stosunek do zawodu, cechy przypisywane dobrym nauczycielom oraz ocenę własnej roli zawodowej przez badanych pedagogów.

Optymistyczna postawa człowieka może prowadzić do zróżnicowanych korzyści. Jak wynika z przytoczonych przez pedagoga i psychologa Piotra Modzelewskiego badań, zawartych w artykule pt. *Optymizm w życiu i działalności nauczycieli*, postawa taka wiąże się z wysoką jakością życia, chroni przed codziennym stresem, korzystnie wpływa na realizację celów, zdrowie fizyczne i psychiczne oraz wiąże się z lepszym przystosowaniem zawodowym. Autor dokonuje analizy istoty zjawiska optymizmu oraz przedstawia jego konceptualizacje przydatne dla pedagogiki. Wskazuje również na to, dlaczego wartościowe są wysiłki badania i kształtowania optymizmu u dzieci. Artykuł wieńczy przedstawienie interesujących i ważnych dla praktyki edukacyjnej wyników własnych badań, dotyczących optymizmu doświadczanego przez nauczycieli.

Niecodzienną problematykę podejmuje pedagog Agnieszka Buczak w artykule zatytułowanym *Szacunek jako element postawy wobec odżywiania – w poszukiwaniu sprawności moralnych w edukacji żywieniowej*. Autorka w pierwszej kolejności wskazuje na światopogląd jako źródło typów postaw żywieniowych, następnie zaś prezentuje edukacyjną wartość zagadnień związanych z odżywianiem. Szczególnie interesujące wydają się przejawy tytułowego szacunku w przypadku poszczególnych postaw wobec odżywiania: anorektycznej, wegetariańskiej, eksperymentalnej, religijnej, ortorektycznej oraz hedonistycznej. Artykuł stanowi cenne źródło wiedzy oraz refleksji użytecznej w praktyce edukacji żywieniowej.

Drugą część monografii, dotyczącą sprawności moralnych w przestrzeni edukacyjnej, zamyka artykuł Magdaleny Łuki zatytułowany *Programy aktywizacji zawodowej absolwentów – próba oceny w świetle per-*

*sonalizmu*. Bezrobocie stanowi ważny problem zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym. Emigracja zarobkowa – szczególnie ludzi młodych – jako sposób rozwiązania trudnej sytuacji życiowej nie powinna być jedynym możliwym środkiem poprawy jakości życia. Autorka dokonuje teoretycznej analizy bezrobocia młodych osób, a na podstawie przesłanek personalizmu i badań własnych próbuje udzielić odpowiedzi na pytanie: „Czy wybrane narzędzia aktywizacji zawodowej absolwentów przyczyniają się w swoim założeniu do rozwoju osobowego człowieka i są zgodne z założeniami personalizmu?”. Wydaje się niezmiernie istotne, by w poszukiwaniach rozwiązania problemu bezrobocia młodych ludzi nie zagubić wartości człowieka i jego indywidualności.

Przedłożone artykuły są cennym źródłem wiedzy tematycznej, ale też refleksji użytecznej w praktyce wychowania i edukacji. Aspekt poznawczy i praktyczny ma sprzyjać poznaniu i zrozumieniu istoty, sensu i potrzeby sprawności moralnych oraz umiejętności ich kształtowania. Realnego urzeczywistniania potencjału rozwojowego w zakresie moralnego wzrastania człowieka życzymy Czytelnikom, Autorom i sobie,

*Iwona Jazukiewicz*

*Ewa Rojewska*

*Alina Rynio*

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

## **WZORY OSOBOWE A BUDOWANIE AUTORYTETU NAUCZYCIELA I WYCHOWAWCY**

Wychodząc z założenia, że zarówno rozwój, jak i wychowanie człowieka potrzebuje wzorów, autorytetów i mistrzów, celem niniejszego opracowania jest przybliżenie wartości tych pojęć, zwrócenie uwagi na ich miejsce w procesie wychowania, ukazanie pilnej potrzeby przywracania autorytetu nauczyciela i wychowawcy, wreszcie ukazanie wychowania z udziałem nauczycieli i wychowawców zasługujących na miano mistrzów wychowania.

### **Pojęcie wzoru osobowego**

Najczęściej kojarzone jest ono z działaniem moralnym osoby, której cechy bądź czyny uważa się za godne naśladowania. Z analizy bogatej literatury przedmiotowej wynika, że wzory osobowe utożsamiane bywają z modelami idealnego członka grupy społecznej wyznaczonymi przez zespół powszechnie szanowanych wartości i norm, a także wyobrażeń związanych z pełnieniem określonych ról społecznych i zawodowych. Pojęcie wzoru osobowego jest wieloznaczne i stosowane zamiennie, choć niejednoznacznie, z pojęciami takimi, jak modele, ideały, ideały wychowaw-



cze i wzorce osobowe. W naukach społecznych wzory osobowe (także wzory kulturowe i społeczne) mogą mieć charakter normatywny (zespół pożądanych cech, zachowań i działań) oraz empiryczny (faktyczny styl życia i działania). Treść i forma wzoru osobowego zależą od czynników indywidualnych, historycznych, społecznych, religijnych i kulturowych. Według *Encyklopedii katolickiej* pełnią one trzy funkcje: 1. normatywną – określającą zachowania w różnych okolicznościach (np. reguły moralne poglądy, styl życia); 2. afirmującą – wzmacniającą realizowane, odczuwane lub kształtowane orientacje wartościujące i sposoby postępowania; 3. kompensującą – obejmującą wyrównywanie braków w istniejących postawach społecznych. Niektórzy badacze łączą wzory osobowe z hierarchią wartości przyjmowaną przez jednostkę<sup>1</sup>.

W pedagogice wzory osobowe często konkretyzują i uosabiają ideał wychowania, pojmowany najogólniej jako najwyższy jego cel, któremu powinny być podporządkowane inne cele, treści i metody pracy wychowawczej, a także ogół celów i norm regulujących działalność wychowawczą oraz wzór osobowy określający cechy pożądane z punktu widzenia celów wychowania. W socjologii z kolei wzór osobowy ujmuje się jako model idealnego członka danej grupy społecznej, wyznaczony przez zespół norm i wyobrażeń związanych z pełnieniem określonych ról społecznych. Określają go uznane w danej zbiorowości autorytety. Najczęściej jest to zespół spójnych ze sobą celów życiowych, motywacji działań i konkretnych zachowań oraz cech osobowościowych. Maria Ossowska<sup>2</sup> opisując wzór osobowy, wskazała, że jest to postać realna lub fikcyjna, która zachęca lub powinna zachęcać do naśladownictwa. Doprecyzowała również, że wzorem osobowym dla jednostki lub grupy jest postać ludzka, która

---

<sup>1</sup> Por. E. Jasińska, *Wzorzec osobowy*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 20, Lublin 2014, kol. 1116–1117.

<sup>2</sup> Por. M. Ossowska, *Moralność mieszczańska*, Warszawa 1958; też, *Wzór demokracji: cnoty i wartości*, Lublin 1992; też, *Etos rycerski i jego odmiany*, Warszawa 2000.



jest dla tej jednostki lub grupy przedmiotem aspiracji. Autorka wyróżniła wzory propagowane i akceptowane (przyswojone), które nie muszą się pokrywać. Zróżnicowała wzory osobowe na realizowane i deklarowane (akceptowane werbalnie). Zauważyła, że można też mówić o wzorze osobowym jako konkretnej jednostce, która w swym postępowaniu w sposób maksymalny realizuje wzór lub też jako o konstrukcji myślowej (zastanej lub projektowanej), pozbawionej rysów indywidualnych, stanowiącej zespół cech i zachowań, jakie grupa pragnie kształtować w swoich członkach (człowiek idealny, zespół cech i zachowań idealnych). Ossowska wprowadziła też pojęcie antywzoru i stereotypu. Uosabiają one pseudo-wartości i destrukcyjny styl życia (konsumpcjonizm, hedonizm, egotyzm, narcyzm). Aktualnie możemy je spotkać wśród wzorów osobowych propagowanych m.in. w środkach społecznego przekazu.

Ewa Wysocka, omawiając kwestię wzoru osobowego, przywołuje koncepcje Floriana Znanieckiego i Stanisława Ossowskiego, który wzór osobowy traktował jako zespół cech i zachowań narzuconych jednostce i przyjmowanych przez nią jako indywidualne role, które ma wypełnić<sup>3</sup>. Stanowią one o kulturze zbiorowości propagującej określone wzory<sup>4</sup>, są zespołem wzorów zachowania, który może daleko odbiegać od ideału osobowości, jaki grupa oficjalnie oferuje swoim członkom do realizacji w różnych sytuacjach. Wzory te mają charakter normatywny, stanowią kategorię narzuconą członkom danej grupy (metody wychowawcze, propaganda), a więc są też instrumentem przymusu zewnętrznego lub symbolicznego (wewnętrznego) i zarazem kontroli społecznej.

Pojęcie wzoru osobowego współwystępuje w socjologii z pojęciem wzoru kulturowego, który określa się jako pewien standard osobowy (wzór osobowy) obyczajowy, etyczny, estetyczny itp., uznany za godny

---

<sup>3</sup> E. Wysocka, *Wzór osobowy*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 7, Warszawa 2008, s. 628–639.

<sup>4</sup> Por. S. Ossowski, *Z zagadnień psychologii społecznej*, Warszawa 2000.

naśladowania w danej społeczności. Wzory kulturowe są zmienne w czasie i przestrzeni, pełnią istotne funkcje w kształtowaniu się tradycji danej grupy społecznej, a także w procesie wychowawczym.

Cytowana wcześniej E. Wysocka, analizując kwestię wzoru osobowego, szczególne znaczenie przypisuje koncepcji wzorów kulturowych Ralpa Lintona, który zdefiniował je w kategorii standardów zachowania<sup>5</sup>. Wskazał ich ścisłe powiązanie z różnymi pozycjami społecznymi zajmowanymi w strukturze społecznej i pełnionymi rolami społecznymi, traktując je jako wzory zastane, ułatwiające jednostce orientację w świecie społecznym i regulujące jej zachowania. Autor wyróżnił wzory rzeczywiste i idealne. Pierwsze z nich stanowią pewną ograniczoną skalę zachowań, w której mieszczą się normalne reakcje członków społeczeństwa, drugie są wyobrażeniami dotyczącymi tego, jak powinni zachowywać się członkowie danej społeczności<sup>6</sup>.

W psychologii wzory osobowe są modelami zachowań, przeżyć, aspiracji, celów życiowych, wartości, motywacji, ról społecznych, postaw wobec świata i innych ludzi, stosunku do siebie samego; są obecne w życiu osób znaczących (autorytet). Wzory osobowe można dostrzec w koncepcjach dojrzałej osobowości (Abrahama H. Masłowa, Gordona W. Allporta, Viktora E. Frankla, Erika H. Eriksona czy Kazimierza Dąbrowskiego), stanowiącej cel rozwoju człowieka, który ukonkretnia się w pojęciu samoaktualizacji (Carl R. Rogers), a także osobowości maksymalnie funkcjonującej. Wzory osobowe są też przedmiotem badań psychologii wychowawczej, a ich obecność łączona jest z modelowaniem, naśladownictwem, identyfikacją i internalizacją jako głównymi mechanizmami wychowania<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup> E. Wysocka, dz. cyt., s. 632.

<sup>6</sup> Tamże.

<sup>7</sup> E. Jasińska, dz. cyt., kol. 1116–1117.

Wzory osobowe najczęściej zawierają opisy zachowań konkretnych ludzi, ich osobowości oraz sposobu postępowania i dokonań. Są one postulowanym kształtem dojrzałej osobowości i emanacją obiektywnej hierarchii wartości. Odpowiednio do tej hierarchii można wyodrębnić występujące w życiu zasadnicze typy aksjologicznych wzorów osobowych: od „mistrza używania” – skoncentrowanego na wartościach hedonistycznych, poprzez „mistrza realizacji wartości użytecznych” bohatera – człowieka czynu opartego na mocy i woli, zorientowanego na wartości witalne, mistrza dzieł realizujących wartości duchowe, po świętego, osobę personifikującą wartości najwyższe – religijne, oddziałującą samym swym istnieniem.

Karol Wojtyła istotę człowieka jako osoby wiąże m.in. ze świadomym i wolnym wyborem wzoru osobowego ze względu na wartości realizowane przez osoby będące tymi wzorami oraz ich naśladowaniem w granicach wyznaczonych przez uznawane i urzeczywistniane wartości<sup>8</sup>. Wzory osobowe charakteryzują się określonym zestawem cech wartościowych z punktu widzenia tradycji kulturowej, potrzeb społecznych czy wymagań dominującej ideologii. Wzorem osobowym może być zarówno konkretna osoba, jeśli realizuje w swoim życiu ideał doskonałości, jak i postać historyczna bądź fikcyjna, na przykład z literatury, filmu czy też gier komputerowych. Aby jednak wzór osobowy oddziaływał wychowawczo, winien posiadać określone ukierunkowanie. Niezależnie od kultury i dominujących w niej trendów oraz utrwalonych podstaw, odwołanie się do innych jako przykładów, wzorów osobowych i autorytetów wynika w znacznym stopniu z mechanizmów psychicznych, które oddziałują na innych poprzez funkcjonowanie w tych rolach.

---

<sup>8</sup> Por. K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, red. T. Styczeń, W. Chudy [i in.], Lublin 1994.

## Miejsce wzorów osobowych w wychowaniu

Wzory osobowe pełnią wyjątkową rolę w procesie wychowania człowieka, a w szczególności dzieci i młodzieży. Bezpośrednio czy pośrednio oddziałują one na człowieka i w sposób mniej czy bardziej uświadomiony stają się pewnym wzorcem wartościowania, wybierania i postępowania. Ich rola wynika z istoty samego wychowania, jego zadań i celów. Jednym z jego podstawowych celów jest dążenie człowieka do pełni człowieczeństwa. Zadanie to jest procesem trudnym i długotrwałym, nie przychodzi on bowiem na świat z gotowymi wzorami zachowań, hierarchią wartości czy wiedzy o świecie. Jego osobowość nie jest ukształtowana w chwili narodzin, w człowieku istnieją jedynie wrodzone potencjalności, wpływające na jego dalszy rozwój, ale nie determinujące go. Choć jest osobą od chwili poczęcia, to sztuki bycia człowiekiem uczy się przez całe życie – także w relacjach z innymi osobami, które słowem i przykładem wprowadzają go w tajemnicę człowieczeństwa i tego, co w nim najważniejsze.

Znaczenie wzorów osobowych należy widzieć w kontekście istotnych funkcji im przypisywanych (normatywnej, afirmującej i kompensującej), jak również narastającego zamieszania i sprzeczności w dziedzinie wychowania, które są dziś zjawiskiem powszechnym. Narastający kryzys szkoły i rodziny naznaczony jest niszczeniem, a w konsekwencji brakiem autorytetów i wzorów osobowych. Chaos współczesnego świata, w który immanentnie wpisana jest globalizacja, wyznacza przewartościowania w sferze społeczno-kulturowej, odzwierciedlające się w procesie wychowania i socjalizacji. Według cytowanej wcześniej E. Wysockiej określa to nową perspektywę tożsamościową (identyfikacje często sprzeczne, trudne do połączenia i zintegrowania), zaś z drugiej strony przemiany społeczno-kulturowe prowadzą do powstania nowych i zróżnicowanych wzorów kulturowo-osobowych, relacyjnych i działaniowych<sup>9</sup>. Autorka zwraca

---

<sup>9</sup> E. Wysocka, dz. cyt., s. 632–633.

ca uwagę na rodzenie się nowego typu kultury i na podstawową cechę współczesności, jaką jest niepewność (społeczeństwo ryzyka), która staje się zarazem główną cechą biografii jednostek. Ich status w społeczeństwie wyznacza umiejętność antycypowania niebezpieczeństw, tolerowania ich i radzenia sobie z nimi, co stanowi wyzwanie dla instytucji pedagogicznych, których zadaniem staje się kształcenie umiejętności pozwalających radzić sobie z ryzykiem i wyzwaniem przez nie poczuciem zagrożenia, lęku i niepewności. Wysocka zauważa też, że „zmiany te uwidaczniają się choćby w opisywanych jako właściwych dla różnych kultur i czasów wzorach identyfikacyjnych (osobowych, kulturowych), których pula zawsze liczyła więcej niż jeden, choć zapewne dostępny w doświadczeniach zwykle bywał ten przypisany określonym kategoriom społecznym. Współcześnie proponowane wzory identyfikacyjne nakładają się na siebie, przemieszczają społecznie i zmieniają się jak w kalejdoskopie, co wynika z ich większej niż dotychczas dostępności”<sup>10</sup>. Cytowana autorka zauważa też, że „w literaturze przedmiotowej znajduje się wiele koncepcji wzorów »przeżywania życia« i prób ich systematyzowania. Za najważniejsze uznaje się klasyczną koncepcję typów biograficznych F. Znanieckiego, psychologiczną koncepcję charakteru E. Fromma i ponowoczesnych wzorów osobowych Z. Bauman, jak też wzorów tożsamości właściwych dla młodego pokolenia w ujęciu Z. Melosika, które mogą mieć znaczenie wychowawcze”<sup>11</sup>.

W pedagogice personalistycznej i chrześcijańskiej osoba jest wzorem osobowym, jeśli realizuje w swoim życiu ideał doskonałości i powołania. Wzór najczęściej uosabia cechy ideału. Zawiera w sobie przede wszystkim wymiar „bycia sobą” i ukazuje go wśród różnych sytuacji i uwarun-

---

<sup>10</sup> Tamże, 633.

<sup>11</sup> Tamże, s. 633.

kowań<sup>12</sup>. Podawanie wzorów osobowych to najbardziej postulowana metoda wychowawcza w procesie kształtowania charakteru, ponieważ wychowanie dokonuje się nie tyle przez nagrody i kary, co przede wszystkim poprzez wzory. Wychowanie katolickie szczególną rolę przypisuje oddziaływaniu wzorów osobowych. Wśród pedagogów tej orientacji istnieje przekonanie, że człowiek od najwcześniejszego okresu życia szuka przykładu i potwierdzenia w życiu każdego wychowawcy tego, co ów proponuje mu jako program postępowania. Wspomniana wyżej kategoria charakteru jest zwornikiem pedagogiki klasycznej i współczesnej. Słowo charakter rozumiane jest tutaj jako charakter dobry pod względem etycznym i oznacza „postawę moralną” lub „etyczną kompetencję”, a także aktywną i wartościującą postawę człowieka. W tym kontekście pojawia się również odpowiedź na pytanie o to, jakich zmian należy dokonać, aby współczesna szkoła stała się wiarygodnym i użytecznym partnerem owocnie wspomagającym rodziców w kształtowaniu charakterów dzieci i młodzieży. Konieczny jest w tym celu powrót do pedagogiki personalistycznej, tę zaś mogą realizować nauczyciele z powołania, traktujący swoją profesję jako osobiste posłannictwo i ważną misję społeczną, świadomi, że w procesie wychowania nie reprezentują jedynie siebie, lecz prawdę żyjącą w ich doświadczeniu osobistym, społecznym (państwowym) oraz religijnym (kościelnym).

Pedagogikę i pedagogów interesują postacie wzorcowe, kształtujące dojrzałe postawy wychowanków. Chodzi zwłaszcza o ludzi wyjątkowych, ofiarnych, którzy znacząco wpłynęli na kształtowanie duchowego oblicza poszczególnych środowisk, narodów, a nawet stali się własnością ogólnoludzką. Przykładem tego są święci i błogosławieni. Poprzez studium ich pism, biografii czy autobiografii wychowanek może odkryć, kim byli naprawdę. Najważniejszą nauką dawaną przez świętych i błogosławionych

---

<sup>12</sup> E. Jasińska, dz. cyt., kol. 1117.



jest przykład piękna ich życia, treść tego, czym żyli i jak radzili sobie ze złem. Ważne jest, aby oprócz wartości, którymi żyli, odkryć też treść tego, czemu służyli, gotowi ofiarować cenę swojego życia.

Spotkania z osobami znaczącymi uosabiającymi wzory osobowe sprzyjają refleksji człowieka nad swoim człowieczeństwem. Problematykę wzorów osobowych należy rozpatrywać nie tylko w perspektywie społecznej, psychologicznej, biografistycznej i hagiograficznej, ale także pedagogicznej. Biorąc pod uwagę perspektywę pedagogiczną, trzeba ją widzieć nie tylko w kontekście współczesnego kryzysu wychowania, ale również potrzeby definiowania zawodowej tożsamości nauczyciela wychowawcy, jak też potrzeby promocji chrześcijańskich i kulturowych ideałów i wzorów osobowych.

### **Potrzeba promocji chrześcijańskich wzorów osobowych**

Aktualna potrzeba promocji chrześcijańskich ideałów i wzorów osobowych wynika z rangi autorytetów, ideałów i wzorów osobowych w wychowaniu w procesie kształtowania charakteru, zwłaszcza dzieci i młodzieży. Po wtóre, idzie o pozytywną odpowiedź na liczne dzisiaj apele o powrót do szkoły problematyki kształtowania charakteru. Coraz częściej także teoretycy wychowania postulują stosowanie prezentacji wzorów osobowych jako najbardziej skutecznej i efektywnej metody w procesie wychowania i kształtowania charakteru młodego pokolenia. Ponadto współcześni dorośli często obarczani są winą za to, że rzekomo nie potrafią już wychowywać. Szybkie tempo przemian, jak również dominacja wielu nurtów kulturowych i cywilizacyjnych spowodowały ideowy chaos, wskutek czego tradycyjnie obowiązujące normy zostały zdeformowane przez rozmaite wartości, a społeczną kontrolę zachowania młodego pokolenia zastąpiono permissywną metodą zupełnej dowolności postępowania. Wychodząc naprzeciw potrzebom współczesnego społeczeństwa

globalnego zarówno teoretycy, jak i praktycy wychowania są zmuszeni do podjęcia rozważań nad ideałem i celami wychowania nowego człowieka, przeciwstawiając się zdecydowanie takiemu modelowi życia, które faktycznie zmierza do zatracenia człowieczeństwa.

Zdaniem Katarzyny Olbrycht, kluczowym problemem, wiążącym się z miejscem naśladownictwa w relacji wzorów osobowych i ucznia, jest gotowość tego ostatniego do bycia uczniem, czyli dobrowolnego wzorowania się na wzorze osobowym bądź kształtowania siebie pod jego kierunkiem z wykorzystaniem jego wskazówek<sup>13</sup>. Przyjęcie na siebie roli ucznia dopełnia sytuacji obrania sobie drugiej osoby za mistrza i jest niezbędnym warunkiem tej sytuacji i relacji. Zakres tej roli, determinacja w doskonaleniu się, zasady stawiania granic naśladowaniu, ale także ingerencji w życie ucznia wyznaczają kształt i przebieg tej relacji. Niezwykle istotny jest tu stosunek do drugiego człowieka w roli bardziej doświadczonego, kompetentnego, w sposób naturalny starszego – ze wszystkimi tego konsekwencjami.

Brak wzorów osobowych i autorytetów wychowawczych powoduje relatywizowanie wartości i rezygnację z możliwości realizowania zadań wychowawczych, jednak przekonanie młodego pokolenia do pewnych wzorów musi dokonywać się z poszanowaniem jego autonomii i świadomością potrzeb rozwojowych wychowanków, zależnych od ich etapu rozwoju. Niezwykły przykład dał nam św. Jan Paweł II, którego cechy i czynny możemy naśladować w kształtowaniu dojrzałych postaw, nie zawężając ich jedynie do postaw moralno-społecznych<sup>14</sup>. Rozumiejąc wychowanie jako „rodzenie człowieka w człowieku”, promował on niedyrektywny styl oddziaływania, motywujący młodych do uczenia się oraz podejmowania samodzielnych i odpowiedzialnych wyborów zmierzających do tworzenia

---

<sup>13</sup> K. Olbrycht, *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Toruń 2007, s. 37.

<sup>14</sup> Więcej na ten temat znaleźć można m.in. w: A. Rynio, *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Lublin 2004, s. 191–200.



własnej tożsamości, co niewątpliwie sprzyjało rozwojowi kształtowania się dojrzałej osobowości dzieci i młodzieży. Uosabiając wartości, którymi na co dzień żył, bazował na naturalnej tendencji młodych do poszukiwania ideału godnego naśladowania. Pamiętał, że wychowawcze oddziaływanie wzorów osobowych ma właściwości personalizujące i uspołeczniające. Wzory osobowe, na jakie wskazywał Jan Paweł II, nie tylko pociągają, realizując ideał doskonałości, ale przypominają o konieczności nieustannego wpatrywania się w Chrystusa, objaśniają znaczenie i sens oraz zobowiązują do życia w prawdzie i miłości. Pełnią przy tym funkcję inspirującą, motywującą i aktywizującą oraz scalają wewnętrznie i integrują społecznie. Przyczyniają się do rozwoju człowieczeństwa osoby, jej samoświadomości, dojrzałości i odpowiedzialnego działania. Pełnią także ważną funkcję w rozwoju wiary osoby i jej obecności w działaniu.

### **Pilna potrzeba budowania autorytetu nauczyciela i wychowawcy**

Nie dziwi zatem, że zagadnienie autorytetu było i jest podejmowane w różnych aspektach zarówno na płaszczyźnie teoretycznej, jak i empirycznej<sup>15</sup>. Co więcej, zainteresowanie tym problemem datuje się od starożytności. W polskiej myśli pedagogicznej na uwagę zasługują poglądy Jana Władysława Dawida, Jadwigi Zamoyskiej, Marii Grzegorzewskiej, Karola Kotłowskiego, Mieczysława Kreutza, Zygmunta Mysłakowskiego, Kazimierza Sośnickiego, Jacka Dominiana, Zdzisława Chlewińskiego

<sup>15</sup> Por. J. M. Bocheński, *Co to jest autorytet?*, w: tenże, *Logika i filozofia. Wybór pism*, Warszawa 1993; H. Arendt, *Co to jest autorytet?*, w: tenże, *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, tłum. M. Godyń, W. Madej, Warszawa 1994, s. 113–174; I. Jazukiewicz, *Autorytet nauczyciela*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch [i in.], Warszawa 2003, s. 254–260; R. Guardini, *Bóg daleki, Bóg bliski*, Poznań 1991; A. Rynio, *Współczesna pedagogika a autorytet*, w: *Etyka nauczyciela*, red. M. Bajan, S.J. Żurek, Lublin 2011, s. 25–42; tenże, *Autorytet osób znaczących w kształtowaniu osobowości dojrzałej*, „Ethos” 1997, nr 37, s. 121–128.

go, Marii Dudzikowej, Eugeniusza Mitka, Iwony Jazukiewicz, Tadeusza Rucińskiego, Katarzyny Olbrycht, Mariana Wolickiego, Małgorzaty Pozielskiej i innych.

### Etymologia autorytetu

Łacińskie *auctoritas* oznaczało radę doświadczonych mężczyzn, która miała za zadanie wzmacniać decyzję podjętą przez senat rzymski i zwiększać zaufanie do jej słuszności. Z czasem pojęcie autorytetu uległo społeczno-historycznym zmianom, zachowując swoje rdzenne starożytne znaczenie, podkreślające wpływ, wzór, zaufanie, godność i szacunek dla posiadanych przez kogoś walorów osobowych. Słowo „autorytet” pochodzi od łacińskiego *auctor*, czyli *autor* – twórca. Łacińska etymologia słowa *auctoritas* rzeczywiście oznacza coś, co pomaga wzrastać, co towarzyszy człowiekowi. Nie dziwi zatem, że także współcześnie zaleca się, aby autorytet widzieć w kontekście twórczości, spełniania wartości, wyrabiania cech i społecznego przyzwolenia na bycie autorytetem dla jakiejś grupy ludzi. Nie można przy tym samego siebie uważać za autorytet, a „chcąc zasłużyć na miano autorytetu, niezbędne jest mistrzostwo rozumiane jako doskonałość w jakiejś dziedzinie. Może nią być nie tylko wiedza, sztuka czy polityka. Istnieją wspaniali rzemieślnicy, o których możemy powiedzieć, że są mistrzami, przy czym mistrzostwo jest najczęściej wynikiem świadomego, nieustannie akceptowanego wyboru i chęci bycia wciąż lepszym i doskonalszym. Jeżeli ktoś mówi, że wykona pracę byle jak, nie dojdzie do mistrzostwa i z pewnością nikt go za autorytet nie uzna”<sup>16</sup>. Przywołane analizy korespondują z etymologią słowa „mistrz”, które wywodzi się od słowa „magister” i oznacza m.in. nauczyciela, uczonego, mistrza,

---

<sup>16</sup> Myśli zaczerpnięte z nieopublikowanego wykładu akademickiego o. prof. Edwarda Iwo Zielińskiego OFMConv.

fachowca, specjalistę, majstra, budowniczego. Stąd „magisterium” oznacza naukę, nauczanie, biegłość, umiejętność, wzór, przykład. Przymiotnik „magistralis” znaczy tyle, co mistrzowski, świetny, doskonały, uczony, zaś przysłówek „magistraliter” znaczy: po mistrzowsku, gruntownie, biegle, kunsztownie. We wszystkich tych terminach obecny jest rdzeń *magis-*, przysłówek, który znaczy: bardziej, więcej, mocniej, prędzej, w wyższym stopniu<sup>17</sup>.

Mistrz zatem to ktoś, kto w jakiejś dziedzinie jest wyjątkowo dobry, zna się na rzeczy i jest kompetentny w swoim fachu. Istotna jest też realizacja pewnego rodzaju powołania. Człowiek został postawiony w danej dziedzinie i czuje się za nią odpowiedzialny<sup>18</sup>. Dochodzi do wysokiego poziomu, jest uznawany za znawcę, można się do niego zwrócić o opinię albo rozstrzygnięcie. Władysław Stróżewski zauważa też, że autorytetem jest się dla kogoś, a nie dla siebie samego. Co więcej, z jego fenomenologicznej analizy wynika, że „jeśli ktoś ma być autentycznym autorytetem, jego dzie-

<sup>17</sup> A. Rynio, *Współczesna pedagogika a autorytet*, s. 26.

<sup>18</sup> W etymologii autorytetu odwołuję się do analiz poczynionych m.in. przez następujących autorów: Z. Dymkowski, *Wzory osobowe Katechizmu Kościoła Katolickiego w katechezie współczesnej*, Płock 1999; J. Dominian, *Autorytet*, Warszawa 1988; I. Jazukiewicz, *Autorytet mistrza*, w: *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*, red. A. Szudra, K. Uzar, Lublin 2009; M. Łobocki, *Ideal moralny i wzór osobowy w procesie wychowawczym*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 1983, nr 11, s. 62–68; W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992; J. Rylko, *Chrześcijański wzór osobowy w moralnym wychowaniu młodzieży*, w: *Vivere in Christo: księga pamiątkowa ku czci księdza profesora Seweryna Rosika w 65. rocznicę urodzin*, red. J. Nagórny, A. Derdziuk, Lublin 1996, s. 381–396; W. Stróżewski, *Mała fenomenologia autorytetu*, „W Drodze” 2007, nr 2; J. Tischner, *Etyka solidarności*, Kraków 2000; M. Tomczyk, *Rola wzorców i wzorów osobowych w wychowaniu chrześcijańskim według o. Jacka Woronieckiego*, w: *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, red. A. Rynio, Lublin 2007, s. 657–664; M. Wolicki, *Znaczenie autorytetu w wychowaniu*, w: *Wartość autorytetu w procesie pedagogicznym*, red. J. Zimny, Stalowa Wola–Rużomberok 2008, s. 53–61; I. Wagner, *Stalość czy zmienność autorytetów. Pedagogiczno-społeczne studium funkcjonowania i degradacji autorytetu w zmieniającym się społeczeństwie*, Kraków 2005.

ła muszą być wykonane w sposób możliwie najlepszy, wręcz doskonały”<sup>19</sup>. Dlatego też „autorytet jest często traktowany jako instancja rozstrzygająca. Zwracamy się doń w przeświadczeniu, że wie, jak rzecz wyglądać powinna, i nie skłamię. Musi być prawdomówny, a my bezwarunkowo przeświadczeni, że uzyskamy opinię prawdziwą, obiektywną i zgodną z jego najgłębszym przekonaniem. Z tego wynika poczucie odpowiedzialności. Kto zasłużył na miano autorytetu, jest jednocześnie uznany za odpowiedzialnego wobec czynów i słów, jest też odpowiedzialny za skutki, które będą w ludziach narastały”<sup>20</sup>. Istnieje jeszcze jeden warunek: autorytet, będąc swoistego rodzaju hipotezą pracy dla dorosłego, musi być niezależny, niepodatny na naciski, które by go wykorzystwały dla własnego interesu. Prawdomówność, odpowiedzialność i niezależność decydują o tym, że mamy do czynienia z osobą o określonych wartościach moralnych. Niezbędny jest więc pewien charakter moralny. Nie tylko znawstwo decyduje o pretendowaniu do bycia autorytetem, ale, jak twierdzi ks. Luigi Giussani, dążenie do mistrzostwa w wybieraniu tego, co dobre i prawdziwe, co uosabia ostateczny sens i znaczenie rzeczywistości przy równoczesnej świadomości możliwości popełnienia błędu. Co więcej „funkcja edukacyjna prawdziwego autorytetu przedstawia się jako »funkcja spójności« wobec ideału, jako ciągłe przywoływanie do ostatecznych wartości i angażowania w nie świadomości; jako niezmiennie kryterium osądu całej rzeczywistości; jako trwała ochrona ciągłej nowej więzi pomiędzy zmieniającymi się postawami młodzieży a ostatecznym całościowym sensem rzeczywistości”<sup>21</sup>. To, co ks. Giussani mówi o autorytecie, jest bardzo nośne i przekonujące. Nie wyobraża on sobie możliwości wychowania młodych bez doświadczenia spotkania z autorytetem, z mistrzem. Według niego autorytet, bę-

---

<sup>19</sup> Por. A. Rynio, *Współczesna pedagogika a autorytet*, s. 25–42.

<sup>20</sup> Tamże.

<sup>21</sup> L. Giussani, *Ryzyko wychowawcze jako tworzenie osobowości i historii*, Kielce 2002, s. 79.

dąc tym czymś, „co powoduje wzrost”, jest wyrazem współdzielenia życia, z którego rodzi się egzystencja, doświadczenie spójności i pewności życia, której potrzebujemy. Píše on: „Doświadczamy autorytetu, kiedy spotykamy osobę o bogatej świadomości rzeczywistości; tak iż narzuca się nam jako »objawienie«, rodzi w nas nowość, wywołuje podziw i respekt. Jest w autorytecie nieusuwalna atrakcyjność, a w nas nieusuwalna uległość. Doświadczenie działania autorytetu przywołuje w nas mniej czy bardziej wyraźne odczucie własnego ubóstwa i własnych ograniczeń. Skłania nas do pójścia za autorytetem, czyni z nas jego »uczniów«. O ile jednak u dorosłych autorytet ten jest wybierany i uznawany w oparciu o dojrzałą odpowiedzialność, w wyniku jakiejś życiowej konfrontacji, to we wcześniejszych etapach życia jest on ustanawiany przez samą naturę i jest nim rzeczywistość, która zrodziła daną jednostkę. Naturalne objawienie życia i naturalna prawda korespondują z rozwojem tej zależności od »autorytatywnej« rzeczywistości. Gdyż, jak to już powiedzieliśmy, autorytet jest konkretnym wyrazem hipotezy pracy, jest tym kryterium doświadczania wartości, które daje nam tradycja”<sup>22</sup>.

Z doświadczenia wiadomo, że wychowanie oparte na prawdziwych autorytetach, którymi są przede wszystkim rodzice (ale w chrześcijaństwie może nim być także Kościół, „matka wszystkich wierzących”, oraz szkoła – w takiej mierze, w jakiej kontynuują i rozwijają wychowanie otrzymane w rodzinie), prowadzi do wielu pozytywnych i różnorodnych skutków, przede wszystkim zaś do kształtowania się dojrzałej i wszechstronnie rozwiniętej osobowości<sup>23</sup>. W tym miejscu warto zdać sobie sprawę z faktu, jak bardzo potrzebujemy szkoły, która nie tylko naucza i kształci, ale i wychowuje, a więc umie postawić kwestię dobra i zła i zaproponować to, co lepsze. Jak píše Paweł Mielcarek w „Gościu Niedzielnym”, potrzebujemy

---

<sup>22</sup> Tamże s. 78–79.

<sup>23</sup> M. Wolicki, *Znaczenie autorytetu w wychowaniu*, dz. cyt., s. 61.

szkoły, „która na co dzień byłaby dla ludzi młodych obrazem poprawnych więzi społecznych z należnymi proporcjami autorytetu i wolności, hierarchii i rozwoju, ze stabilnymi zespołami klasowymi”<sup>24</sup>, szkoły, która łącząc piękno i pożytek, „każdemu zaproponuje także rozwój umiejętności manualnych i łączenie kultury umysłowej z pracą fizyczną”<sup>25</sup>.

### **Wybrane przyczyny współczesnego upadku autorytetu w wychowaniu**

Nie przeszkadza to jednak temu, że w kręgach indywidualistycznych i skrajnie liberalnych wysuwane są hipotezy o szkodliwości podporządkowania się autorytetom dla rozwoju człowieka. Przeciwnicy powoływania się na autorytet w wychowaniu przekonani są, że ogranicza on nadmierne przestrzeń ich wolności. Doświadczenie pokazuje jednak, że życie społeczne, a tym bardziej wychowanie, nie znosi takiej pustki. Obalone autorytety i zakwestionowane wzory osobowe są zastępowane przez inne, niekoniecznie lepsze, tworzą się pseudoautorytety, często nastawione na manipulowanie ludźmi. Na szczęście właściwie rozumiana wolność i rozumność człowieka ograniczają błędnie rozumiany autorytet.

Inną przyczyną upadku autorytetu jest – pomimo rozwoju pedagogiki – wielorako manifestujący się kryzys wychowania i przyjęcie jednego z najbardziej niekorzystnych sposobów myślenia o szkole, jakim jest jej wizja agnostyczna lub liberalna, traktująca ją jako rynek. W takim przypadku o treściach kształcenia i wychowania decyduje popyt, uczeń staje się klientem szkoły, zaś nauczyciela wiąże stosunek handlowy, wskutek czego przestaje być już mistrzem, zaś uczeń rości sobie prawo do bycia mistrzem dla samego siebie i do uprawomocnienia swoich przypadkowych odczuć

---

<sup>24</sup> P. Milcarek, *Jakiej szkoły potrzebujemy*, „Gość Niedzielny” 2016, nr 7, s. 55.

<sup>25</sup> Tamże.



i reakcji. W handlu zachodzi jednak pewna asymetria stosunków między sprzedawcą a klientem, tymczasem w szkole odpowiada to dominacji ucznia i rodzica nad nauczycielem. Czy nauczyciel usługodawca może mieć autorytet u ucznia klienta? Sądzę, że odpowiedź nasuwa się sama.

Inną przyczynę upadku autorytetu nauczyciela i wychowawcy upatruję w oscylowaniu współczesnej pedagogiki i dominujących w niej systemów między fikcją a rzeczywistością. Jest to wynik ideologizacji pedagogiki i hołdowania błędnym założeniom antropologicznym manifestującym się typową dla postmodernizmu obietnicą łatwego szczęścia osiągniętego inaczej niż poprzez wychowanie dojrzałego człowieka, który umie kochać i pracować. Obecnie często mamy do czynienia ze swoistą schizofrenią antropologiczną w pedagogice. Postmodernistyczni ideolodzy XXI wieku zakładają, że człowiek może normalnie żyć, rozwijać się i funkcjonować w oderwaniu od prawdy i miłości, rodziny i więzi, wartości i wolności, czujności i dyscypliny. Zakładają też, że każdy ma swoją prawdę, że każdy sposób postępowania jest równie dobry, że wolność to kierowanie się doraźną przyjemnością oraz że neutralność światopoglądowa państwa polega na promowaniu ateizmu i na walce z chrześcijaństwem. Systemy pedagogiczne zbudowane na tak utopijnej antropologii same okazują się utopijne. Stają się antypedagogiką i prowadzą do degradacji, a nie do rozwoju wychowanka, dlatego też ma miejsce dość paradoksalny fakt, że w czasach, w których dominuje ideologia dostrzegająca w wychowanku głównie jego pozytywne aspekty i możliwości, większość rodziców i innych wychowawców nie ma odwagi proponować dzieciom i młodzieży życia w prawdzie, miłości i wolności. Okazuje się też, że sami ideolodzy „nowoczesnego” i „postępowego” wychowania nie traktują poważnie głoszonych przez siebie poglądów<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> A. Rynio, *Współczesna pedagogika a autorytet*, s. 34.

### Potrzeba podejmowania wychowania z udziałem autorytetu

W tej sytuacji, chcąc powrócić do odpowiedzialnego i mądrego wychowania, o czym pisałam już wielokrotnie, trzeba zacząć od adekwatnego sposobu rozumienia wychowanka, wychowania i autorytetu czy wzoru wychowania bez chęci narzucania czegokolwiek. Moim zdaniem, jest to jedyny merytorycznie uzasadniony punkt wyjścia w pedagogice, nie można bowiem w odpowiedzialny sposób udzielać pomocy wychowawczej komuś, kogo nie rozumiemy czy kogo rozumiemy w sposób błędny. Pierwszym zadaniem współczesnych pedagogów jest zatem powrót do – niepoprawnego politycznie – całościowego oraz realistycznego rozumienia wychowanka, wychowania i autorytetu. Oznacza to, że wychowawca zdaje sobie sprawę zarówno z wielkości i niezwykłości wychowanka, jak i z jego ograniczeń i słabości. W takim ujęciu rodzice oraz inni wychowawcy odpowiedzialnie formują wszystkie sfery ludzkiego istnienia<sup>27</sup>. Wychowujący, zgłębiając prawdę wychowania, które, jakkolwiek samo w sobie nigdy nie było i nie jest rzeczą łatwą, traktują je jako akt miłosierdzia i głęboko ludzką potrzebę, która jest realizowana z poszanowaniem natury i kultury, odbywa się w terażniejszości, łączy przeszłość i przyszłość, nie deprecjonując tego, co tu i teraz. Takie wychowanie jest otwarte na

---

<sup>27</sup> Tamże s. 35 i n. Zob. też F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne: wybór tekstów*, Kraków, 2005; Z. Bauman, *Ponowoczesne wzory osobowe*, „Studia Socjologiczne” 2011, nr 1, s. 435–458; tenże, *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*, Warszawa 2000; L. Dyczewski, *Kultura polska w procesie przemian*, Lublin 1995; B. Kiereś, *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie*, Lublin 2015; K. Konarzewski, *Podstawy oddziaływań wychowawczych*, Warszawa 1982; M. Łobocki, *Ideał moralny i wzór osobowy w procesie wychowawczym*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 1983, nr 11, s. 62–68; Z. Melosik, *Kultura instant – paradoksy pop-tożsamości*, w: *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, red. M. Cylkowska-Nowak, Poznań 2000; Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 1998; W. Morawski, *Globalizacja wyzwania i problemy*, w: *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*, red. M. Marody, Warszawa 2007; M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008.



to, co odwieczne, mądre, tradycyjne, piękne i prawdziwe. Uwzględnia całego człowieka, jego władze poznawcze, emocjonalne i wolitywne, nade wszystko jednak zauważa jego naturę i niesie ze sobą nadzieję. Dzieje się tak, ponieważ tak pojmowane wychowanie nie tylko pozwala przetrwać na wiečność, ale też zachować i ocalić własne człowieczeństwo i ginący dziś świat tradycji i obyczaju<sup>28</sup>.

Z kolei pilna potrzeba przywracania autorytetu ma swoje uzasadnienie w tym, że między wychowaniem a autorytetem istnieje ścisła zależność, a poszanowanie norm, wartości i autorytetów stanowi jeden z najważniejszych czynników chroniących dzieci i młodzież przed jakże groźną dziś utratą tożsamości i uzależnieniami cywilizacyjnymi. Niedocenywanie roli autorytetu w wychowaniu powoduje upowszechnianie się relatywizmu i permissywizmu moralnego, czyli przekonania o względnym charakterze norm i wartości moralnych. Autorytety osobowe i instytucjonalne dostarczają wzorów godnych naśladowania i nie skazują tym samym dzieci i młodzieży na często spóźnione odkrywanie prawd dawno odkrytych. Docenienie autorytetu pozwala czuć wsparcie osób znaczących i zachować podstawowe wartości ogólnoludzkie. Co więcej, posiadanie autorytetu przez rodziców wobec dziecka jest podstawą zaistnienia mechanizmów rozwojowych takich jak naśladowanie, identyfikacja i modelowanie. „Dzieci potrzebują wzoru, z którego mogą czerpać naukę, oraz ochrony przed odruchami, których nie są w stanie kontrolować”<sup>29</sup>. Potrzebują wychowania rozumianego w duchu Józefa Tischnera jako relacja pomiędzy wychowankiem a wychowawcą, przybierającego postać relacji powiernictwa nadziei. Wedle Tischnera wychowawca jako powiernik nadziei staje się dla wychowanka oparciem, które ma charakter nie tylko emocjonalny,

---

<sup>28</sup> A. Rynio, *Przedmowa do wydania polskiego*, w: Franco Nembrini, *Między ojcem a synem. O budowaniu relacji*, Kraków 2015, s. 7.

<sup>29</sup> J. Dominian, *Autorytet. Chrześcijańska interpretacja psychologicznej ewolucji pojęcia autorytetu – władzy*, tłum. E. Różalska, Warszawa 1988, s. 92.

lecz przede wszystkim esencjalny, odsłaniający prawdy ludzkiej egzystencji. Budzi on w wychowanku to, co w nim najgłębsze, najbardziej ludzkie, osobowe. Tak rozumiane wychowanie zakłada wierność wychowawcy, która polega na utrzymaniu na sobie ciężaru nadziei powierzonej mu przez wychowanka. W *Etyce solidarności* Tischner pisał: „Wychowawca musi ryzykować [...]. W krainie kłamstwa jego prawdomówność musi być większa niż prawdomówność wychowanka. W krainie niesprawiedliwości jego sprawiedliwość musi przewyższać poczucie sprawiedliwości jego wychowanków. W krainie nienawiści i podejrzliwości on musi być bardziej prosty i jawny. Na tym polega jego wierność. Ten, kto powierzył mu swą nadzieję, musi wiedzieć, że powiernik jest razem z nim – razem, to znaczy, że w sprawach podstawowych o pół kroku przed nim”<sup>30</sup>.

Autorytet nauczyciela jest podstawą do uczenia się ról społecznych w rodzinie (ról płciowych, małżeńskich, rodzicielskich) oraz do późniejszego przenoszenia tych ról do własnej rodziny. Warunkuje on również skuteczność stosowanych kar (przy założeniu, że istnieje więź uczuciowa między dzieckiem a osobą będącą autorytetem)<sup>31</sup>.

W literaturze pedagogiczno-psychologicznej autorytety i wzory osobowe mają swoje szczególne miejsce. Odniesienie do nich występuje na wszystkich etapach rozwoju ontogenetycznego. Na każdym z nich pełnią one znaczącą rolę, podlega ona jednak ciągłym zmianom wraz z wiekiem osoby. Dzieje się tak, ponieważ wychowanie jest procesem dynamicznym, a sposoby wychowania ulegają zmianom zależnie od rozwojowych i indywidualnych właściwości wychowanka, ponadto istnieje wiele rodzajów oddziaływań wychowawczych stosowanych w zależności od cech obiektywnej sytuacji. Wraz z przemianami w sferze społecznej, kulturowej, ekonomicznej czy politycznej zmianie ulegają również wzory osobowe.

---

<sup>30</sup> J. Tischner, *Etyka solidarności*, Kraków 2000, s. 77.

<sup>31</sup> A. Rynio, *Współczesna pedagogika a autorytet*, s. 36.

Jest to proces gwarantujący prawidłowy rozwój człowieka, o ile na swojej drodze rozpozna on właściwy dla siebie kierunek „podażania za”. Nie zmienia to jednak faktu, że pewne wartości w wychowaniu są obecne i pożądane stale. Także we współczesnej rzeczywistości autorytety mogą odegrać i odgrywają pierwszorzędą rolę w poszukiwaniu i wyborze optymalnych kierunków rozwoju społecznego, kulturalnego, gospodarczego i politycznego, nie mówiąc o kwestiach natury religijnej, moralnej czy światopoglądowej<sup>32</sup>.

### **Sposoby przywracania autorytetu**

Pracy nad budowaniem autorytetu nie da się oddzielić od uznania autorytetu Boga, rodziców, nauczycieli i różnego rodzaju osób znaczących w wychowaniu. W procesie powstawania autorytetu istotny jest przebieg wartościowania i tworzenia ocen rozstrzygających zarówno o uznaniu kogoś za autorytet, jak i o posiadaniu przez kogoś autorytetu. Mówiąc o czynnikach kształtujących autorytet można je zamknąć w powadze moralnej i duchowej, uwadze, umiejętności słuchania, stawiania pytań, spostrzegania zagrożeń, interpretowania wszystkiego w odniesieniu do historii, umiejętności oceny rzeczywistości zgodnie z własnymi przekonaniami, a nie modnymi tendencjami, roztropnością w wypowiedziach, odwadze autentycznego bycia sobą, postawie stałości i męstwa wobec różnych trudnych sytuacji, bezkompromisowości oraz niezależności od pochwał, odnoszenia się z pokorą do własnych słabości i cierpliwego ich przewycięzania, pokory, całkowitej zależności od Boga, stałości charakteru, łagodności, cierpliwości, dalekowzroczności, pracy nad sobą, nad swoim osobistym rozwojem i nad dyscypliną. Relacja wychowawcza zakłada świadome i celowe oddziaływanie wychowawcy na wychowanka

---

<sup>32</sup> Tamże.

i wychowanka na wychowawcę. Wychowawca będzie mógł profesjonalnie wspomagać podopiecznego, gdy sam właściwie zrozumie, że rozwój nie zawsze oznacza wzrost jakiejś umiejętności czy dyspozycji, wręcz przeciwnie, niejednokrotnie polega na dystansowaniu się od nich. Ważne jest też zrozumienie, że w rozwoju osobowym – ponieważ jest on procesem – nie można założyć sobie jakiegoś precyzyjnego planu. To wybory zgodne z przyjmowanym systemem wartości, to stawanie się w doświadczeniu, jakie przynosi życie i spotkani ludzie, to właśnie droga, którą podąża osoba, podlegając stałym zmianom w kierunku doskonałości.

Szukając sposobów przywracania autorytetów, w tym jakże dziś deprecjonowanego i niedocenianego autorytetu nauczyciela, warto odwołać się do prakseologicznych zasad opisanych przez Małgorzatę Podzielską w *vademecum* wychowawcy<sup>33</sup>. Chodzi tu o wnikliwość podejścia, wykazywanie inicjatywy, zasadę inspirowania, zaangażowania, improwizacji, własnego stylu, realizacji i działania, ale warto też pamiętać, że o autorytecie nauczyciela – oprócz bycia żyjącym wzorem tego, czego uczy – decydują jego walory intelektualne, moralne, a w początkowej fazie także atrakcyjność zewnętrzna. W literaturze przedmiotowej do wartości intelektualnych nauczyciela najczęściej zalicza się: fachową wiedzę, rzeczowość wypowiedzi, umiejętność interesującego przekazywania nauczanych treści, umiejętność dobrej organizacji pracy. Wśród wartości moralnych wymieniane są: obiektywność, konsekwencja w postępowaniu, życzliwy stosunek do ucznia, cierpliwość, dotrzymywanie słowa, gotowość słuchania, punktualność. O atrakcyjności zewnętrznej nauczyciela decydują: ogólna kultura, takt, poczucie humoru, ogólny wygląd, a nawet donośny miły głos<sup>34</sup>. Osoba obdarzona autorytetem powinna wyróżniać się

---

<sup>33</sup> Por. M. Podzielska, *Nauczyciel lider. Jak budować autorytet?*, Warszawa 2009.

<sup>34</sup> I. Wagner, *Stalość czy zmienność autorytetów. Pedagogiczno-społeczne studium funkcjonowania i degradacji autorytetu w zmieniającym się społeczeństwie*, Kraków 2005, s. 69.

logicznym myśleniem, silną wolą, szlachetnymi uczuciami, poprawnie działającym sumieniem, wyjątkową wiedzą, roztropnością i uznaniem, pozytywnym i przychylnym nastawieniem do bliźnich. Prawdziwy autorytet jest przejawem szeregu cech dojrzałej osobowości oraz kompetencji i umiejętności związanych z wykonywaną profesją, poprzez co staje się żywym wzorem potwierdzającym sens dążenia do ideału<sup>35</sup>. Jednym z wyrazów tej dojrzałości jest fakt, autorytet jest osobą prawdziwie wolną, co oznacza, że jest w stanie zapanować zarówno nad swoją duchowością, jak i cielesnością, dzięki czemu wspomaga wewnętrzną równowagę i dyscyplinę oraz czyni to, co szlachetne i wartościowe<sup>36</sup>.

Osoby pretendujące do bycia takimi autorytetami, uwzględniając cały kontekst historyczny, wychodzą z założenia, że tradycja i całe dziedzictwo przeszłości mogą być proponowane młodemu pokoleniu tylko jako przeżywane przez nich w teraźniejszości i w doświadczeniu i poddawane pewnej krytyce. Stojąc na stanowisku realizmu pedagogicznego nauczyciele uczą wszystko badać i zachowywać jedynie to, co szlachetne. Odważnie przybliżają też współczesne dechrystianizujące i dehumanizujące konteksty, w jakich dziś dokonuje się wychowanie pełnego człowieka.

### **Współczesne wołanie młodych o wzory osobowe mistrzów i wychowawców**

Do ważnych czynników warunkujących autorytet głównie nauczyciela często zalicza się mistrzostwo dydaktyczne i pedagogiczne. Mistrzostwo pedagogiczne autorytetu, na które oczekują zarówno młodzi, jak i ich rodzice, warunkuje znajomość psychiki i rozwoju wychowanków.

---

<sup>35</sup> E. Mitek, *Autorytet*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, praca zbiorowa pod red. C. Rogowskiego, Warszawa 2007, s. 8.

<sup>36</sup> M. Dziewiecki, *Wychowanie do wolności*, w: *Autorytet prawdy*, red. M. Ryś, Warszawa 2006, s.78–79.

Cechuje je empatia, zrozumienie i takt pedagogiczny, dlatego spotkanie mistrza jest nadzieją rozwoju, człowiek bowiem w wymiarze moralnym nieustannie staje się. Tkwi w nim potencjalność, której realizacja wymaga sprzyjających warunków w całej przygodności życia.

Mistrz jest miarodajnym odniesieniem w urzeczywistnianiu możliwości w zakresie ponadprzeciętnego znanstwa i prawości charakteru. W relacji z uczniem mobilizuje i ukierunkowuje działanie w ramach określonego porządku, nadając mu sens. Porządek wyznaczony jest stosunkiem do określonych wartości, którym mistrz daje świadectwo w codziennym postępowaniu. Świadectwo trwania w prawdziwości słów i działań jest środkiem dialogu z uczniem, czyli takiej relacji, w której mistrz i uczeń wzajemnie się na siebie otwierają, przyjmując to, czym obdarowuje druga strona. Bycie w prawdzie warunkuje osobowy wzrost, zakłamanie bycia jest powodem moralnego niszczenia siebie oraz drugiej osoby. Bycie w prawdzie wzmacnia więź osobową, a jednak nie afirmuje zniewolenia.

Mistrz ma moc prowadzenia, ale nie ma prawa do zniewolenia. „Uczeń – jak pisze zajmująca się tą kwestią Iwona Jazukiewicz – sam dokonuje wyborów”<sup>37</sup>. Wolność nie wyraża się w robieniu tego wszystkiego, na co ma się ochotę i odrzucaniem wszelkich wzorów. Jest to raczej manifest głupoty człowieka, który utrudnia sobie własny rozwój. Przejawem wolności osoby mądrej jest dobry wybór, czyli taki, który sprzyja urzeczywistnianiu jej potencjalności. Ta samodzielność może być ograniczona zapatrzeniem w wielkość mistrza, stąd towarzyszenie na drodze rozwoju polega i na tym, by kształtować refleksyjność i krytycyzm ucznia, sprzyjające odpowiedzialnym wyborom. Jest to cierpliwe prowadzenie ucznia połączone z akceptacją jego indywidualności i nadzieją na jego wytrwałość w prawdzie i odpowiedzialności.

---

<sup>37</sup> I. Jazukiewicz, *Autorytet mistrza*, w: *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*, red. A. Szudra, K. Uzar, Lublin 2009, s. 306.



Mistrzowskie bycie w prawdzie ma więc dwa wymiary. Pierwszy z nich dotyczy prawd ujawnianych i przekazywanych uczniowi, drugi – kształtowania jego zdolności krytycznego i samodzielnego dochodzenia do prawdy<sup>38</sup>. W tym znaczeniu mistrz jest rzecznikiem godności ludzkiej, własnej i drugiego człowieka, w której to wolność jest zakorzeniona. Rozpoznanie godności jako najgłębszej wartości osoby inspiruje do działania: wobec siebie człowiek świadomy własnej godności postępuje tak, aby nie naruszyć jej normatywnych wskazań; wobec drugiej osoby, respektując jej wartość, wyraża gotowość niesienia pomocy. Odpowiedzią na godność jest właściwie pojęta miłość własna<sup>39</sup> oraz bezinteresowna troska o dobro drugiej osoby. Rozumienie i poszanowanie własnej niepowtarzalności jest związane z poznaniem i szacunkiem indywidualności drugiego człowieka. Afirmacja rozwoju ma swoje źródło w trosce, szacunku, odpowiedzialności i poznaniu. Ukierunkowanie na godność, implikujące miłość, budzi pragnienie dobrej zmiany oraz wiarę, że jest ona możliwa i nadzieję na wytrwałość do końca.

Równocześnie mistrz nie narzuca uczniowi gotowych rozwiązań, ale inspiruje, dyskretnie udzielając na wskazówek i pozwalając na błąd. Uczy nie mechanicznego stosowania sprawdzonych wcześniej technik, ale stawiania ważnych pytań oraz odróżniania problemów istotnych od pozornych. Służy formowaniu osobowości samodzielnej, zdolnej do rozumienia siebie, swego miejsca w świecie i radzenia sobie w sytuacjach niestandardowych. Nic zatem dziwnego, że zarówno dzieci, młodzież, jak i dorośli, nawet jeśli tego nie manifestują wprost, wołają o mistrzów i autorytety, bo są im one bardzo potrzebne. Autorytet absolutny posiada jednak jedynie Bóg jako Stwórca i cel stworzenia oraz jego przyczyna

---

<sup>38</sup> W. Chudy, *Spoleczeństwo zakłamanie*, Warszawa 2007, s. 350.

<sup>39</sup> E. Fromm, *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*, Warszawa–Wrocław 2000, s. 108, 110.

wzorczą. Człowiek poprzez uczestnictwo (i jego wytwory) może posiadać jedynie autorytet nieabsolutny i aspektowy.

Pretendujący do roli wychowawców nauczyciele, świadomi, że młodzież oczekuje od nich odpowiedzi na wiele zasadniczych pytań, jakie nurtują ich serca i umysły, winni być przykładem i wzorem tego, czego uczą. Muszą pamiętać, że lekcja jest dla uczniów, nie dla nich, że nie są nieomylni, a mądrość polega na przyznaniu się do błędu i naprawieniu go, zaś autorytet nie polega na wzbudzaniu strachu, lecz na kompetencji, sprawiedliwości i konsekwencji wymagań. Te z kolei nie wykluczają życzliwości, tłumaczenia, upominania, przekonywania, wspólnego dochodzenia do prawdy, gotowości do kompromisu, porozumienia i konsensusu.

Zmierzając do konkluzji, posłużę się słowami Kazimierza Szewczyka, który w swoim zarysie etyki nauczycielskiej zatytułowanym *Wychować człowieka mądrego*, w roku 1998 pisał: „Chcąc wychować człowieka mądrego, nauczyciel musi przede wszystkim nim być. Musi więc znać i rozumieć naszą tradycję kulturową. Powinien także dysponować przemyślaną wiedzą o wartościach oraz doświadczeniem w rozstrzyganiu konfliktów moralnych. Nadto pedagog powinien kultywować takie cnoty moralne jak odpowiedzialność, poczucie sprawiedliwości, prawdomówność, wyrozumiałość, cierpliwość i poczucie lojalności w stosunku do wychowanków. Wreszcie – a stanowi to wyróżnik wzoru osobowego nauczyciela – powinien łączyć w harmonijną całość wymienione zawodowe cnoty moralne z cnotami ogólnoludzkimi (np. życzliwością) i cnotami obywatelskimi (np. patriotyzmem)”<sup>40</sup>. Na to trzeba jednak, aby pracę wychowawczą zaczęli od samych siebie. Zakończę uwagę natury ogólnej: prawdziwego autorytetu nie należy szukać tylko w środowisku szkolnym, ale i wśród rodziców, współobywateli, polityków, w prawie, w rządzie i w systemie sprawowania władzy. Tylko dzięki temu młodzi ludzie będą

---

<sup>40</sup> K. Szewczyk, *Wychować człowieka mądrego*, Warszawa 1998, s. 112.



akceptować wiarę i ufność w autorytet. Nie chcę przez to powiedzieć, że szkoła jako instytucja nie rozwija czy też nie może rozwijać wśród dzieci i młodzieży wielorakiego dobra, jednak w procesie wychowania nie można zastąpić roli rodziny i społeczności, w których wychowankowie żyją.

### Bibliografia

- Arendt H., *Co to jest autorytet?* w: *taż, Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, tłum. M. Godyń, W. Madej, Warszawa 1994, s.113–174.
- Bauman Z., *Ponowoczesne wzory osobowe*, „Studia Socjologiczne” 2001, nr 1, s. 435–458.
- Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000.
- Bocheński J.M., *Co to jest autorytet?*, w: *tenże, Logika i filozofia. Wybór pism*, Warszawa 1993.
- Chudy W., *Spółczesność zakłamana*. Warszawa 2007.
- Dominian J., *Autorytet. Chrześcijańska interpretacja psychologicznej ewolucji pojęcia autorytetu – władzy*, tłum. E. Różalska, Warszawa 1988.
- Dziewiecki M., *Wychowanie do wolności*, w: *Autorytet prawdy*, red. M. Ryś, Warszawa 2006, s. 55–80.
- Dyczewski L., *Kultura polska w procesie przemian*, Lublin 1995.
- Dymkowski Z., *Wzory osobowe Katechizmu Kościoła Katolickiego w katechezie współczesnej*, Płock 1999.
- Fromm E., *Mieć czy być*, Poznań 2000.
- Fromm E., *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*, Warszawa–Wrocław 2000.
- Giussani L., *Ryzyko wychowawcze jako tworzenie osobowości i historii*, Kielce 2002.
- Grzegorzczak A., *Wychowanie przez wskazywanie wzorów i autorytetów*, w: *Strategia wychowania młodzieży do odpowiedzialności za siebie i społeczeństwo. Materiały z konferencji Rzecznika Praw Obywatelskich i Fundacji „Świat na Tak”*, Warszawa 2004.
- Guardini R., *Bóg daleki, Bóg bliski*, Poznań 1991.

- Jasińska E., *Wzorzec osobowy*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 20, Lublin 2014, kol. 1116–1117.
- Jazukiewicz I., Autorytet nauczyciela, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t.1, red. T. Pilch [i in.], Warszawa 2003, s. 254–260.
- Jazukiewicz I., *Autorytet mistrza*, w: *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*, red. A. Szudra, K. Uzar, Lublin 2009, s. 303–311.
- Kierś B., *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie*, Lublin 2015.
- Konarzewski K., *Podstawy oddziaływań wychowawczych*, Warszawa 1982.
- Łobocki M., *Ideał moralny i wzór osobowy w procesie wychowawczym*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 1983, nr 11, s. 62–68.
- Melosik Z., *Kultura instant – paradoksy pop-tożsamości*, w: *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, red. M. Cyłkowska-Nowak, Poznań 2000.
- Melosik Z., Szkuclarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 1998.
- Milcarek P., *Jakiej szkoły potrzebujemy*, „Gość Niedzielny” 2016, nr 7, s. 54–55.
- Mitek E., *Autorytet*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, praca zbiorowa pod red. C. Rogowskiego, Warszawa 2007, s. 8–10.
- Morawski W., *Globalizacja wyzwania i problemy*, w: *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*, red. M. Marody, Warszawa 2007.
- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992.
- Olbrycht K., *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Toruń 2007.
- Ossowska M., *Etos rycerski i jego odmiany*, Warszawa 2000.
- Ossowska M., *Moralność mieszczańska*, Warszawa 1958.
- Ossowska M., *Wzór demokraty: cnoty i wartości*, Lublin 1992.
- Ossowski S., *Z zagadnień psychologii społecznej*, Warszawa 2000.
- Podzielska M., *Nauczyciel lider. Jak budować autorytet?*, Warszawa 2009.
- Ryłko J., *Chrześcijański wzór osobowy w moralnym wychowaniu młodzieży*, w: *Vivere in Christo: księga pamiątkowa ku czci księdza profesora Seweryna Ro-*

- sika w 65. rocznicę urodzin, red. J. Nagórny, A. Derdziuk, Lublin 1996, s. 381–396.
- Rynio A., *Autorytet osób znaczących w kształtowaniu osobowości dojrzałej*, „Ethos” 1997, nr 37, s. 121–128.
- Rynio A., *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Lublin 2004.
- Rynio A., *Przedmowa do wydania polskiego*, w: Franco Nembrini, *Między ojcem a synem. O budowaniu relacji*, Kraków 2015, s. 5–8.
- Rynio A., *Współczesna pedagogika a autorytet*, w: *Etyka nauczyciela*, red. M. Ba-  
jan, S.J. Żurek, Lublin 2011, s. 25–42.
- Scheler M., *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*, Warszawa 1986.
- Stróżewski W., *Mata fenomenologia autorytetu*, „W Drodze” 2007, nr 2.
- Tischner J., *Etyka solidarności*, Kraków 2000.
- Tomczyk M., *Rola wzorców i wzorów osobowych w wychowaniu chrześcijańskim według o. Jacka Woronieckiego*, w: *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, red. A. Rynio, Lublin 2007, s. 657–664.
- Wagner I., *Statość czy zmienność autorytetów. Pedagogiczno-społeczne studium funkcjonowania i degradacji autorytetu w zmieniającym się społeczeństwie*, Kraków 2005.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, red. T. Styczeń, W. Chudy [i in.], Lublin 1994.
- Wolicki M., *Znaczenie autorytetu w wychowaniu*, w: *Wartość autorytetu w procesie pedagogicznym*, red. J. Zimny, Stalowa Wola–Rużomberok 2008, s. 53–61.
- Wychowanie personalistyczne: wybór tekstów*, red. F. Adamski, Kraków 2005.
- Wysocka E., 2008, *Wzór osobowy*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 7, Warszawa, s. 628–639.

PERSONAL PATTERNS AND CREATING THE AUTHORITY  
OF A TEACHER AND EDUCATOR

**Summary**

The author of the following paper assumes that both the development and education of human needs formulas, authorities and masters. The aim of the following paper is to evoke the value of these terms. She draws attention to their place in the educational process and presents the urgent need to restore the authority of the teacher and educator. The publication points to selected reasons of the modern educational authority collapse, what simultaneously depreciating the whole education. The final part presents the need for education for both teachers and educators, who deserve obcalled champions and models of person all patterns.

*Tłum. Agata Sowińska*

*Jacek Parański*

Zakład Poprawczy w Jerzmanicach-Zdroju

**BUDOWANIE AUTORYTETU WYCHOWAWCY  
A DYSPOZYCJE MORALNE  
W DOŚWIADCZENIACH ZAKŁADU POPRAWCZEGO**

*Wychowanie całkowicie wyzwolone z autorytetu, tradycji i dogmatu  
kończy się nihilizmem*

Leszek Kołakowski

**Erozja pojęcia autorytetu  
w kontekście współczesnych przemian cywilizacyjnych**

Obecne przyspieszenie cywilizacyjne, technokratyczne i informacyjne jak nigdy dotąd, w zawrotnym tempie powoduje zmiany w sferze stosunków społecznych, obyczajowych i kulturalnych. Wolniej ewoluują takie zmienne, jak mentalność, oczekiwania, potrzeby i emocje towarzyszące społecznym relacjom osobowym. Na współczesnej, silnie skompresowanej czasowo i przestrzennie postmodernistycznej scenie, dokonują się działania detronizacji systemów wartości uznawanych przez dziesięciolecia. Pod naporem „Trzeciej fali”<sup>1</sup>, jak fazę postindustrialnych zmian cywilizacyjnych nazywa Alvin Toffler, postępuje totalny kryzys potężnych in-

---

<sup>1</sup> A. Toffler, *Trzecia fala*, Poznań 2006.

stytucji, takich jak opieka socjalna i zdrowotna, szkolnictwo, urbanizacja, energetyka, systemy bankowe i gospodarcze, które do niedawna stanowiły filary systemów państwowych i dotychczasowych, tradycyjnych stosunków społecznych. Modernistyczna dekadencja ustępuje miejsca ponowoczesnej fali nierównomiernego rozwoju, który przebiega pod znakiem nihilizmu i pojęcia „słabego podmiotu”<sup>2</sup>, zawieszonoego pomiędzy ciałem a przeżyciami niezliczonych ról społecznych, pełnionych we wzajemnie przenikających się światach – realnym i wirtualnym. W obliczu dekonstruowanych prawd i wartości oraz rozchwianych systemów prawnych, etycznych i normatywnych, które do niedawna stanowiły mapę socjalizujących drogowskazów w rozwoju człowieka i nadawały sens jego życiu, współczesny człowiek utracił jednolitą i holistyczną koncepcję samego siebie. Postmodernistyczna formuła słabego podmiotu spotęgowana została zaburzonym poczuciem tożsamości, sprawstwa i odpowiedzialności, implikowanymi zakwestionowaniem wartości naczelnych i wzmagającą się tendencją do absolutyzowania pojęcia wolności, rozumianej obecnie jako niezbywalne prawo do autonomicznych wyborów, wyzute z wszelkich ograniczeń, tzw. wolność od wszystkiego.

Opisywane zjawiska, charakterystyczne dla epoki *Wielkiego Wstrząsu*<sup>3</sup>, wpisując się w klimat upadku tradycyjnych wielkich narracji, zatarły różnicę pomiędzy *sacrum* i *profanum* i stały się bezpośrednią przyczyną postępującej detronizacji wszelkich autorytetów. Wolnorynkowe transformacje wraz z neoliberalną wizją rozwoju człowieka, promując konsumpcjonizm, indywidualizm i nowy rodzaj absolutnej wolności pozbawionej przymusu i jakichkolwiek ograniczeń, w skali jednostkowej przemycają sceptycyzm i nihilizm, odzierają tradycję i wiarę z ich naturalnych imperatywów i odbierają uznanym dotąd autorytetom – czy to w znaczeniu

---

<sup>2</sup> S. Czerniak, A. Szachaj, *Postmodernizm a filozofia*, Warszawa 1996, s. 183–203.

<sup>3</sup> Zjawisko to szeroko opisuje Francis Fukuyama w: tenże, *Wielki Wstrząs*, Warszawa 2000.

podmiotowym, czy instytucjonalnym – ich dotychczasową moc sprawczą, funkcje legitymizacyjne, organizacyjno-przywódcze, normatywne i edukacyjne. Bezprecedensowym w historii cywilizacji przykładem tego zjawiska jest dokonujące się na naszych oczach podważanie, kwestionowanie i upadek nie tylko autorytetów osobowych (przywódców, naukowców, ideologów, polityków) czy instytucji (wspomniane instytucje opieki zdrowotnej i socjalnej w wielu rozwiniętych państwach, poważne nadszarpnięcie prestiżu koncernów informatycznych, chemicznych, farmaceutycznych czy samochodowych), ale również totalna dekonstrukcja politycznych systemów totalitarnych, upadek bloku państw socjalistycznych, rozpad mocarstw Europy Środkowo-Wschodniej, arabska Wiosna Ludów, która – wbrew oczekiwaniom – doprowadziła do zastąpienia dotychczasowego systemu państw autorytarnych systemem totalitarnej organizacji fundamentalistycznego quasi-państwa wyznaniowego (ISIS) i wywołała ogólnoswiatowy chaos migracyjny.

Wszegobecna ideologia neoliberalna osadzona w orientacji hedonistycznej, utylitarystycznej i instrumentalnej, stwarzając warunki sprzyjające postępującej erozji pojęcia autorytetu, paradoksalnie rodzi pragnienie zwiększonego zapotrzebowania na trwałe punkty zaczepienia. „Takim odnośnikiem przez wieki trwania porządków społecznych były właśnie autorytety. Zapewniały ład i uporządkowanie normatywne, legitymizację władzy, organizowały światopogląd jednostek i bezpieczeństwo psychiczne, służyły jako czynnik trwałości drabiny stratyfikacyjnej, były niezastąpionym przekąźnikiem informacji i wartości socjalizacyjnych. [...] Nadal wartością pozostaje trwałość, bezpieczeństwo, identyfikacja, przynależność do wspólnoty ogniskowanej dawniej przez podmiot autorytetu. [...] Im bardziej zmieniają się na niekorzyść warunki funkcjonowania autorytetu, tym bardziej istnieje zapotrzebowanie na jego działalność”<sup>4</sup>. Rysuje

---

<sup>4</sup> J. Ziółkowski, *Paradoksy funkcjonowania autorytetu społeczno-politycznego*, w: *Paradoksy polityki*, red. M. Karwat, Warszawa 2007, s. 3.



się tutaj nasycona głęboką troską obawa, że w zdekonstruowanym postmodernistycznym świecie sprofanowanego sacrum, w ślad za frustracją spowodowaną brakiem poczucia bezpieczeństwa, afiliacji, zakorzenienia i grupowej identyfikacji ogniskowanej wspólną kulturą, ideami i dążeniami, pojawią się ekstremistyczne i fundamentalistyczne propozycje zagospodarowania pustej przestrzeni. W odniesieniu do pedagogiki scenariusz taki antycypuje Zbigniew Kwieciński, który zauważa, że „głównym wrogiem pedagogiki liberalnej jest ona sama ze swoimi skłonnościami zmienia się w permissywizm wychowawczy, [...] wyrzekający się działań dla wyraźnych celów i wartości, w końcu wpadający w objęcia takiego lub innego fundamentalizmu”<sup>5</sup>.

W kontekście tak opisywanej rzeczywistości jawi się zatem pytanie, czy w działalności edukacyjnej i wychowawczej w ogóle, a szczególnie w odniesieniu do młodzieży, u której stwierdzono socjalizacyjne zwichnięcie i zagrożenie dalszą patologizacją rozwoju, można ignorować wypieranie autorytetu wychowawczego przez powszechnie lansowany medialnie neoliberalny wzorzec osobowy. Czy możliwe jest podejmowanie wychowawczego, opiekuńczego i terapeutycznego wysiłku reedukacyjnego wobec nieletnich bez zaplecza, jakim bez wątpienia jest realny i stabilny autorytet wychowawczy? Jaką drogą podążać, jakich błędów unikać, jak nad sobą pracować, by być dla młodych ludzi autorytetem?

### Pojęcie autorytetu i jego stereotypy

Poszukiwania odpowiedzi na powyższe pytania należy rozpocząć od próby zdefiniowania i analizy pojęcia autorytetu. W świadomości społecznej i intuicji wychowawcy zagadnienie to funkcjonuje poprzez stereo-

---

<sup>5</sup> Z. Kwieciński, *Demokracja jako wyzwanie i zadanie edukacyjne*, w: *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, red. Z. Melosik i K. Przyszczypkowski, Poznań 1998, s. 28.

typy, czyli umysłowe reprezentacje dotyczące zbiorowych przekonań na temat fenomenu autorytetu, funkcjonujące za pomocą indywidualnych schematów poznawczych, przez które są przetwarzane i przechowywane<sup>6</sup>. Na własny użytek próbujemy definiować autorytet poprzez różnorodne funkcje, jakie obecnie pełni bądź też w historii mu przypisywano. Najczęściej autorytet utożsamiany jest z władzą, ponieważ służy jej powagą, respektem, szacunkiem i w znacznym stopniu sankcjonuje ją i uprawomocnia głoszone przez nią tezy. Innym funkcjonalnym skojarzeniem są kwalifikacje, wiedza i dostojeństwo, ponieważ autorytet przez wieki, jako nośnik paradygmatu i światopoglądu, zapewniał ład społeczny, uporządkowanie prawne i normatywne oraz legitymizował określoną stratyfikację społeczną. Obecnie specjalistyczna wiedza i umiejętności stawiają ekspertów w swojej dziedzinie w rzędzie najwyższych autorytetów naukowych. Łączenie autorytetu z określonym poziomem zaufania, estymy i charyzmy uwydatnia społeczno-polityczną funkcję tego pojęcia oraz podmiotowe, indywidualne zdolności do wywierania wpływu na tłumy. W tym przypadku autorytet jest utożsamiany z narzędziem wpływu, które przynależy określonej pozycji społecznej. Jest to tzw. autorytet instytucjonalny, niekoniecznie wypracowany, lecz z góry zadany z powodu pełnienia określonej funkcji zawodowej, społecznej lub politycznej. Taka konotacja społeczna autorytetu bywa mylona z rzeczywistym autorytetem wychowawczym przez większość początkujących wychowawców, oczekujących na samoistne zaistnienie własnego autorytetu wychowawczego z racji pełnionej przez nich funkcji zawodowej.

Kolejnym stereotypem funkcjonującym w świadomości niejednego pracownika zakładu poprawczego jest autorytet autorytarny, budowany na sile fizycznej i strachu. W tego rodzaju reprezentacji umysłowej powstaje i utrwała się przekonanie, że przewaga fizyczna i umiejętność dopro-

---

<sup>6</sup> C.N. Macrae, Ch. Stangor, M. Hewstone, *Stereotypy i uprzedzenia*, Gdańsk 1999, s. 13–20.

wadzenia do zwycięskiej konfrontacji fizycznej zmusi wychowanków do bezwzględnego podporządkowania w oparciu o poczucie strachu i zagrożenia. Takie rozumienie autorytetu prowadzi bezpośrednio do zaburzeń relacji osobowych w postaci eskalacji reakcji represyjnej nawet w sytuacji potencjalnie niewielkiego problemu. „Autorytetem jest przewodnik stada, należy się mu posłuch i uznanie, jakiekolwiek próby reinterpretacji są niedopuszczalne, a nawet sankcjonowane”<sup>7</sup>. Zabijanie muchy z armaty jest w tym przypadku najtrafniejszym powiedzeniem rekapitulującym opisany schemat myślowy. Wychowawca ze skłonnościami silnie autorytarnymi z pewnością sam w przeszłości ulegał autorytetowi opartemu na sile i władzy. Obecnie postrzega świat w kategoriach dwubiegunowych, dzieląc ludzi na posiadających władzę i jej podporządkowanych. Zbieżny z przedstawionym wyżej schematem jest stereotyp autorytetu wiecznego zwycięzcy, który nieustannie próbuje potwierdzać swoją omnipotencję i wyższość nad wychowankiem w każdym rodzaju współzawodnicstwa i rywalizacji. Jest to bardzo niebezpieczny dla relacji wychowawczej i rozwoju młodego człowieka sposób na nieustanne potwierdzanie swojej wartości jako wychowawcy-guru, autorytetu nieskażonego żadną przegraną. Tego rodzaju patologiczna relacja samopotwierdzającego się autorytetu z zawsze przegrywającym podopiecznym nie stwarza warunków do osiągnięcia przez niego sukcesu, pogłębia u wychowanka poczucie niższej wartości, frustracji, niskiej samoakceptacji, czyli jest ze wszech miar niepożądana. W rezultacie prowadzi najprostszą drogą do zakwestionowania przez niego tak realizowanego autorytetu wychowawcy.

Etymologicznie pojęcie autorytetu wywodzi się od łacińskiego słowa *auctoritas* i oznacza wpływ osobisty, godność, znaczenie, powagę moralną i odpowiedzialność, jak również porękę, uwierzytelnienie, przykład<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> J. Ziółkowski, dz. cyt. s. 2.

<sup>8</sup> M. Wolicki, *Znaczenie autorytetu w wychowaniu*, <http://www.pedkat.pl/index.php/239-ks-wolicki-marian-znaczenie-autorytetu-w-wychowaniu> [(27.02.2016).

Mianem tym określano również radę doświadczonych mężczyzn, których zadaniem było wzmacnianie decyzji senatu w starożytnym Rzymie. Istotną rolę w pedagogice odgrywa autorytet moralny – osoba o takim autorytecie staje się wzorem postępowania moralnego ze względu na walory osobowe, reprezentowane wartości oraz postępowanie zgodne z własnym sumieniem. Ten rodzaj autorytetu pozostaje w ścisłym związku ze swoim pierwotnym łacińskim odpowiednikiem<sup>9</sup>.

Ciekawą z punktu widzenia wychowawczego definicję zagadnienia sformułowały Maria Żebrowska i Barbara Łuczyńska, według których autorytet to „wynik jedno- lub dwustronnej interakcji między dwiema osobami, dwiema grupami lub osobą a grupą, w przebiegu której jedna ze stron nabywa tendencji do modelowania swojego sposobu myślenia lub ustosunkowania, lub zachowania reprezentowanymi przez drugą stronę”<sup>10</sup>.

W ujęciu spersonalizowanym autorytet jawi się jako osoba o szczególnych przymiotach, umiejętnościach, nieprzeciętnej wiedzy i kwalifikacjach, obdarzona charyzmą i estymą, ciesząca się niekwestionowanym zaufaniem, posłuchem, szacunkiem i respektem, osiągająca wymierne sukcesy. Ten rodzaj autorytetu, zwany również integralnym, omnipotentnym czy uniwersalnym, występuje coraz rzadziej. Wykrusza się on pod naporem czynników wcześniej opisanych, a w społeczeństwach wysoko rozwiniętych został wyparty przez autorytet wąsko wyspecjalizowanych ekspertów. Współczesne podmiotowe autorytety mają zdecydowanie krótsze żywoty, co jest swoistą pochodną dzisiejszych, mocno skompresowanych czasów, stąd też mylnie bywają utożsamiane z krótkotrwałą po-

---

<sup>9</sup> M. Błędowska, *Autorytet – surowość w granicach taktu*, „Edukacja i Dialog”, 1996 nr 7, s. 4.

<sup>10</sup> M. Żebrowska, B. Łuczyńska, *Problem autorytetu rodziców w świetle badań nad nieletnimi zakładów wychowawczych i poprawczych*, „Psychologia Wychowawcza” 1969, nr 4, s. 383.

pularnością i sławą, niekiedy sztucznie kreowaną i medialnie pompowaną na konsumpcyjne potrzeby chwili.

W podejściu funkcjonalnym mówi się o autorytecie bezosobowym i w tym rozumieniu dotyczy on idei bądź dziedziny (autorytet moralny, religijny), stanowiska, instytucji czy władzy (np. autorytet głowy państwa, kościoła, sądu). O ile podmiotowy aspekt pojęcia odnosi się do autorytetu wewnętrznego i pozwala na sformułowanie pojęcia „być autorytetem”, o tyle w drugim znaczeniu – nieożywionego autorytetu zewnętrznego – mówi się o „posiadaniu autorytetu”. Zaryzykuję zatem stwierdzenie, że autorytet wychowawczy to specyficzny rodzaj autorytetu, który łączy i godzi obie koncepcje. Mówiąc inaczej: aby mieć autorytet wśród młodych ludzi, podlegających intencjonalnym wpływom wychowawczym, trzeba wpiery być autorytetem. Warunkiem uzyskania tej koniunkcji jest optymalne zagospodarowanie trzech obszarów: zbioru przymiotów osobowych, zawodowego mistrzostwa w postaci wiedzy, warsztatu i umiejętności oraz duchowości wspartej na wartościach. Zdaniem ks. prof. Jana Zimnego, wartości chrześcijańskie stanowią fundament „autorytetu inspirandera”<sup>11</sup>. Wychowawca cieszący się tego rodzaju autorytetem wśród podopiecznych „ma inspirujący i konstruktywny wpływ na postępowanie osób, u których cieszy się uznaniem [...], mobilizuje swoich wychowanków do inicjatyw i podejmowania samodzielnych działań, pogłębia poczucie odpowiedzialności”<sup>12</sup>. Ten rodzaj autorytetu, szczególnie pożądanym w pracy wychowawczej, określanym bywa również mianem „autorytetu wyzwającego”. „Mówiąc o autorytecie wyzwającym ma się na myśli jego inspirujący i modelujący, wspierający i konstruktywny wpływ na postępowanie osób, których uznaniem się cieszy”<sup>13</sup>. Pedagog o takim profilu

---

<sup>11</sup> J. Zimny, *Rola autorytetu w procesie wychowania*, <http://www.pedkat.pl/images/czasopisma/pk8/art01.pdf>, s. 22 (22.02.2016).

<sup>12</sup> Tamże, s. 24.

<sup>13</sup> M. Błędowska, dz. cyt., s. 4.

autorytetu wychowuje do wolności z jednoczesnym naciskiem na odpowiedzialność za dokonany wybór. Wychowawczy autorytet wewnętrzny opiera się na sile wpływu, która jest wypadkową zespołu walorów osobowych cenionych w środowisku młodzieży, trafnej intuicji wychowawczej będącej funkcją bogatego doświadczenia w relacjach interpersonalnych oraz uznawanych, reprezentowanych i autentycznie realizowanych w życiu wartości osobowych. Zewnętrzny autorytet wychowawczy opiera się na pełnionej funkcji upoważniającej do formalnego podporządkowania sobie innych za pomocą prawnie dostępnych narzędzi, np. nagród i środków dyscyplinarnych oraz instytucjonalnie sankcjonowanej presji wywieranej na podopiecznych. Siła i trwałość tego rodzaju autorytetu wychowawczego jest zależna od sumiennosci, konsekwencji i czasu sprawowania określonej funkcji, jak również w pewnym stopniu od podatności wychowanków na instytucjonalną presję i formalne narzędzia wpływu. Ostatni czynnik w warunkach zakładu poprawczego ma szczególnie istotne znaczenie, nietrudno bowiem wyobrazić sobie sytuację, w której zdemoralizowany nieletni przestępca, dla którego nie ma różnicy, czy jest w poprawczaku, czy za chwilę zostanie zamknięty w więzieniu, mimo presji wszelkich formalnie dostępnych narzędzi zewnętrznego oddziaływania pozostaje niewzruszony i nie ma najmniejszego zamiaru podporządkować się poleceniom wychowawcy, biernie oczekującego na życzeniowo-magiczne wsparcie ze strony autorytetu instytucji, w której podjął pracę. Podatność podopiecznych zakładu na zewnętrzne atuty podporządkowania, którymi dysponuje on jako instytucja, jest czynnikiem istotnie moderującym siłę autorytetu zewnętrznego tejże instytucji. Zależność ta ma charakter wprost proporcjonalny, czyli w sytuacji obniżającej się podatności wychowanków spada siła oddziaływania formalnego autorytetu zewnętrznego, instytucjonalnego.



W tak trudnej sytuacji może pojawić się tendencja do posługiwania się „autorytetem ujarzmiającym”<sup>14</sup>. Osoba bazująca na tego rodzaju autorytecie dąży do bezwzględnego podporządkowania sobie wychowanków za wszelką cenę, stosując przy tym rozbudowany system nakazów i zakazów bez żadnego kompromisu. Nieustannie kontroluje, narzuca własną perspektywę, żąda okazywania szacunku, nagradza podporządkowanie, karze za jego brak. Ten rodzaj autorytetu niebezpiecznie współbrzmi ze wspomnianym wyżej stereotypem autorytetu opartego na sile i strachu. Jednym z wielu niepożądanych skutków wychowania autorytarnego, przebiegającego w oparciu o wachlarz zewnętrznych środków ujarzmiających tzw. pozornego autorytetu instytucjonalnej władzy, którym próbuje się zapełnić brak autentycznego autorytetu wewnętrznego „jest wytworzenie czegoś, co freudyści nazywają silnym superego. Superego jest zinternalizowaną postawą rodziców. Każde pogwałcenie życzeń władzy wzbudza silne poczucie strachu, wstydu oraz winy i tego rodzaju przesadnie skrupulatna, szalenie drobiazgowa osoba może mieć zniszczone życie, ponieważ najłżejsze przekroczenie, rzeczywiste czy wyimaginowanie, wywołuje u niej przesadnie paniczną reakcję”<sup>15</sup>. Zdaniem prof. Iwony Jazukiewicz, dokonywanie rozróżnienia pomiędzy autorytetem wyzwalającym a ujarzmiającym jest z punktu widzenia teorii wychowania nieuzasadnione, gdyż jego zniewalająca postać jest co najwyżej pseudoautorytetem wykluczonym ze znaczeniowego zakresu autorytetu w wychowaniu<sup>16</sup>. Zaryzykuję zatem kolejne twierdzenie, że autorytet wychowawczy zakładu poprawczego jako instytucji jest funkcją siły wewnętrznych autorytetów pracowników w nim zatrudnionych, którzy oprócz atutu

---

<sup>14</sup> B. Piwowarska, *Rola autorytetu w wychowaniu*, [http://www.szpnr1.home.pl/documents/rola\\_autorytetu.doc](http://www.szpnr1.home.pl/documents/rola_autorytetu.doc), s. 3.

<sup>15</sup> J. Dominian, *Autorytet*, Warszawa 1988, s. 89–90.

<sup>16</sup> I. Jazukiewicz, *Meandry autorytetu w wychowaniu*, „Studia z Teorii Wychowania” 2011, nr 2/1 (2), s. 55–56.



silnie ugruntowanego autentycznego autorytetu osobowego – mając na celu optymalny rozwój wychowanka, czyli najwyższą wartość w wychowaniu – sprawiedliwie, długomyślnie i racjonalnie dysponują środkami wpływu zewnętrznego, co skutecznie uzupełnia ich autorytet aspektem deontycznym, wynikającym z pełnionej funkcji przełożonego.

### **Prawidłowa adaptacja zawodowa jako warunek budowania autorytetu w zakładzie poprawczym – specyficzne zagrożenia adaptacyjne**

Jak łatwo wywnioskować z powyższych rozważań, autorytet wychowawcy winien być przede wszystkim autentyczny, czyli powstawać w oparciu o wewnętrzną bazę pozytywnych cech charakteru, walorów osobowych i wartości moralnych pedagoga; winien również budzić podziw, uznanie i szacunek oraz wywierać pożądaną, inspirującą i budującą wpływ na postawy i zachowanie podopiecznych. Nie bez znaczenia pozostaje kwestia profesjonalnego przygotowania zawodowego w zakresie wiedzy i umiejętności. Podziw, uznanie i respekt okazywane są przede wszystkim temu nauczycielowi i wychowawcy, który posiada niekwestionowane kompetencje merytoryczne oraz metodyczne w zakresie psychologii, pedagogiki i szeroko rozumianych umiejętności społecznych, w tym sprawnego komunikowania się i negocjowania, a także zdolność i motywację do ciągłej autoedukacji<sup>17</sup>. Autorytet wewnętrzny wychowawcy powinien być zatem wsparty intelektualnym autorytetem znawcy, tzw. epistemicznym oraz deontycznym, który nawiązuje do zewnętrznego autorytetu instytucji i wiąże się z pełnioną funkcją wychowawcy.

---

<sup>17</sup> W. Strykowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, „Edukacja Medialna”, 2002, nr 4, s. 5–13.

Oprócz wymienionych składowych części autorytetu wychowawczego i różnych jego rodzajów istnieje jeszcze jeden czynnik warunkujący jego zaistnienie, mianowicie prawidłowy przebieg adaptacji zawodowej nowego pracownika. Praktyka zawodowa w placówkach resortu Ministerstwa Sprawiedliwości bezlitośnie ujawnia fakt, że ten – w teoretycznych rozważaniach zupełnie niezauważany – aspekt pracy z nieletnimi w istotny sposób warunkuje zbudowanie trwałego i prawdziwego autorytetu wychowawczego. Wszyscy pracownicy zakładów dla nieletnich doświadczyli specyficznych trudności w początkowym okresie swojej pracy. Dla bardzo wielu z nich praca w tego typu placówce, głównie z powodu tych trudności, była tylko krótkim epizodem w ich pedagogicznej karierze. Ci, którzy obecnie cieszą się długim stażem pracy, niejednokrotnie mieli możliwość obserwować, jak olbrzymie bariery do pokonania stały na zawodowej drodze ich młodszych kolegów. Z tej przyczyny bardzo ważnym zadaniem wewnętrznym tak specyficznej placówki, jaką jest zakład poprawczy czy schronisko dla nieletnich, jest wielowymiarowa diagnoza zagrożeń, które stoją na drodze do pożądanej i prawidłowej adaptacji zawodowej nowo zatrudnionego pracownika pedagogicznego. W Zakładzie Poprawczym w Jerzmanicach-Zdroju tego rodzaju diagnoza i identyfikacja zagrożeń stała się asumptem do opracowania wewnętrznego programu, którego celem było udzielenie wsparcia dla nowo zatrudnionych pracowników pedagogicznych.

Szczegółowa analiza potencjalnych zagrożeń, które mogą utrudnić, wydłużyć lub zupełnie uniemożliwić prawidłową adaptację zawodową stażysty, a, co za tym idzie, skutecznie niweczyć próby zbudowania przez niego trwałego autorytetu, pozwala identyfikować je w aspekcie zagrożeń ze strony środowiska placówki, wychowanków, kadry bądź cech, postaw i niewłaściwych zachowań samego nowo zatrudnionego stażysty<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> J. Tyc, H. Florczak, J. Parański, *Program Stażysta*, dokument wewnętrzny, Zakład Poprawczy Jerzmanice-Zdrój, 2004 r., aktualizacja 2012.

Środowisko zakładu poprawczego w odbiorze osób sporadycznie się z nim stykających emanuje swoistym, w pierwszym wrażeniu mało przychylnym i raczej nieprzyjaznym klimatem. Kilka łącznie i w ciągły sposób występujących czynników może to wrażenie pogłębić i zgeneralizować. Jak większość placówek izolacyjnych, zakład poprawczy nosi cechy czy też symptomy instytucji o charakterze totalitarnym, jak np. zewnętrzny przymus opisany w niezliczonych regulaminach, procedurach, instrukcjach i przepisach, izolacja, presja zewnętrzna, ograniczenie naturalnej aktywności, specyficzna infrastruktura miejsca z mocno widocznymi desygnatami ograniczenia swobody, pewne przejawy tzw. drugiego życia z elementami nieformalnych reguł współżycia. Dla adepta praktycznej sztuki resocjalizacyjnej w początkowym okresie jaskrawo widoczny jest ostry konflikt pomiędzy formalnym i nieformalnym systemem wartości. Z pewnością stanowi to zasadniczą przeszkodę utrudniającą budowanie autorytetu rozumianego jako pozycja i prestiż osoby oparte na wartościach cenionych w środowisku, ponieważ w mikrośrodkowisku zakładu niejednokrotnie ścierają się wartości reprezentowane przez nieformalnych nieletnich liderów z ogólnie uznanymi wartościami, które reprezentuje przybyły pracownik. Nowo zatrudniony jest słabo zorientowany w realiach życia zakładowego, co przekłada się na adaptacyjne problemy z komunikacją interpersonalną, wynikające z nieznanomości specyficznego języka, skrótów i kodów, niepisanych zasad i norm subkulturowych. Dochodzi do tego stosunkowo rzadki kontakt stażysty z grupą wychowawczą oraz początkowo spore i widoczne zagubienie w gąszczu obowiązujących przepisów, wewnętrznych uregulowań, procedur i zasad bezpieczeństwa. W wyniku doznanych rozczarowań, początkowych niepowodzeń w nawiązywaniu satysfakcjonujących kontaktów i zaburzenia poczucia bezpieczeństwa może narastać u nowego wychowawcy obliczona na przetrwanie tendencja do wycofania lub do naśladowania biernych wzorców pracy zawodowej, reprezentowana przez zrutynizowanych, starszych kolegów.

Pretensjonalnie demonstrowane przez wychowanków wobec nowego wychowawcy brak akceptacji, dystans, często okazywana niechęć granicząca z wrogością, to kolejne bariery na drodze stażysty, który bywa obiektem prowokacji i kpin czynionych dla pustej rozrywki czy w celu przzerwania zakładowej monotonii. Zdarzyć się może, że stanie się on ofiarą szantażu i wymuszeń korzyści rzeczowych pod postacią papierosów czy innych przedmiotów lub zabronionych przysług, jak niekontrolowany dostęp do komunikatorów internetowych, telefonu komórkowego, pieniędzy, leków, środków chemicznych, informacji niejawnych itp. W przypadku sprzeciwu łatwo staje się obiektem agresji bezpośredniej lub przemieszczonej. Kosztem świeżego pracownika nieletni mogą podjąć próby realizacji specyficznych potrzeb, jak np. potrzeby dominacji, potwierdzenia swojej przynależności i przydatności do grupy nieformalnej poprzez dokuczanie i gnębienie. Wykorzystując jego zagubienie i słabszą od innych orientację, nieletni są bardziej skłonni do planowania aktów przemocy, nielegalnego handlu pomiędzy sobą, rozliczeń podczas jego dyżurów, planowania ucieczek lub innych zdarzeń o charakterze nadzwyczajnym.

Również kadra zatrudniona w zakładzie zamiast intencjonalnie organizować wsparcie dla poczynąń stażysty może stanowić dla niego znaczące zagrożenie, szczególnie gdy postrzega go w kategoriach konkurencyjnych, osoby, która wprowadza swoim działaniem chaos, zaburza dotychczasowe *status quo*, wytrąca z błogiej rutyny i swoim zaangażowaniem zmusza do pracy. Spory brak zaufania dla nowo zatrudnionego powoduje skrywanie przed nim istotnych dla wykonywania pracy informacji czy brak zainteresowania okazaniem mu konkretnej pomocy. Błędy, jakie popełnia stażysta, budzą niechęć starszej kadry do podjęcia działań podnoszących jego prestiż poprzez świadome cedowanie na niego części swojego autorytetu (ważne w początkowej fazie użyczenie z autorytetu osób z długoletnim stażem w celu stworzenia bazy dla budowania własnego, np. wsparcie w projek-

tach i realizacji pomysłów oraz przedsięwzięć stażysty). Zdarza się, że jego obecność to okazja do obarczania go winą za własne błędy, reperowania podupadłego autorytetu „starego wychowawcy”, co przejawia się osten-tacyjnym ignorowaniem młodego pracownika, okazywaniem mu niechęci, braku szacunku przy wychowankach, dyskredytowaniem wyników jego pracy czy głośnym kontestowaniem jego aktywności, co później jest traktowane przez wychowanków jako nieformalna norma obowiązująca w relacjach z nowym przełożonym. Karygodnym przewinieniem ze strony kolegów z pracy może być zawiązywanie z nieletnimi swoistego rodzaju kontraktów negatywnych, których ofiarą pada nowo przybyły pracownik (rażącym przykładem może być zakład z nieletnim, jak długo wytrzyma „nowy”). Tego typu przykłady występują incydentalnie, jednak potencjalne stanowią ogromne, nieuświadomione zagrożenie dla stażysty.

Ostatnią grupą potencjalnych zagrożeń są bariery endogenne, związane z osobą stażysty. Zasadniczą przeszkodą do zbudowania autorytetu wśród młodych ludzi z marginesu społecznego jest brak predyspozycji osobowościowych do pracy z taką grupą młodzieży, jak np. niska odporność na stres, brak zdolności przywódczych, zbyt niski poziom empatii i syntonii (chłód emocjonalny) bądź też zbyt wysoki poziom tym cech, skutkujący dużą podatnością na manipulacje ze strony wychowanków. Natomiast zupełnie naturalną barierą w początkowym okresie jest obawa przed wchodzeniem w bezpośrednie relacje z nieletnimi, ponieważ często z ich inicjatywy bywają one nasycone elementami konfrontacyjnymi, co u stażysty wzbudzać może lęk przed antycypowaną porażką, ośmieszeniem i kompromitacją. Z biegiem czasu, w miarę układania relacji według własnego, przemyślanego scenariusza, gdy stażysta nabiera pewności siebie i pojawia się atmosfera porozumienia i akceptacji, zjawisko to powinno ustępować. Element konfrontacyjny w relacjach z nieletnimi jest czynnikiem silnie diagnostycznym w ocenie przydatności do tego rodzaju pracy wychowawczej. Zarówno zbyt niska samoocena w zakresie gotowo-

ści do konfrontacji, jak i nieustanna gotowość do agresji bądź skłonność do uczynniania mechanizmów obronnych z agresją w tle w obliczu potencjalnie realnej sytuacji zastosowania środka przymusu bezpośrednio jest cechą dyskwalifikującą z zawodu, a już z pewnością negatywnie wpływającą na proces budowania autorytetu. Inne zagrożenia osobiste to wysoki poziom frustracji zawodowej wzmocniony niską kreatywnością oraz brakami warsztatowymi w zakresie metodycznym (socjotechnika, mediacja, narzędzia pedagogiczne), jak również presja na profesjonalizm przy jednocześnie słabych kompetencjach zawodowych. Częstym błędem powielanym przez kolejnych stażystów jest niechęć do wsparcia superwizyjnego, co wiąże się z fałszywym wstydem i lękiem przed ujawnieniem niepowodzeń i obaw. Powoduje to dodatkowe poczucie osamotnienia i bezradności. Inne zachowania młodego adepta wymierzone przeciw sobie i w konsekwencji niedające szans na zbudowanie autentycznego autorytetu to niebezpieczne skracanie dystansu z wychowankami (pseudopartnerstwo), oczekiwanie na samoczynne zadziałanie autorytetu instytucjonalnego, niezdecydowanie, brak konsekwencji w działaniu i egzekwowaniu oraz chwiejność emocjonalna w relacjach z podopiecznymi.

Wymienione bariery i zagrożenia nie wyczerpują listy wszystkich możliwych, a są jedynie reprezentacją problemów zaobserwowanych u stażystów, którzy w ciągu ostatnich kilkunastu lat usiłowali realizować się jako przyszły autorytet w dziedzinie wychowania resocjalizującego w placówce zarządzanej obecnie przez autora niniejszego opracowania. Większość z tych karier załamała się w okresie adaptacji zawodowej, stąd też uświadomienie zagrożeń oraz ich werbalna i sytuacyjna identyfikacja pozwala na zaplanowanie i przeprowadzenie działań o charakterze ochraniającym, wspierającym i wzmocniającym raczkujący autorytet nowo zatrudnionego pracownika pedagogicznego przez czas niezbędny do przebrnięcia przez okres adaptacyjny i przygotowania go do w pełni autonomicznych działań zawodowych.



### **Działania niszczące autorytet**

Relacje z nieletnimi w warunkach zakładowych mają charakter i przebieg dynamiczny. Wychowawca spędza z grupą wychowawczą tylko ok. 20 godzin tygodniowo, co powoduje, że dynamika zmian jest większa od możliwości percepcyjnych jednego pracownika. Zdarza się, że dobra znajomość wychowanków, struktury socjometrycznej grupy, rodzaju, siły i kierunku przebiegu relacji poziomych i pionowych pomiędzy wychowankami i wychowawcami a innymi pracownikami za chwilę okazuje się wiedzą niewystarczającą lub zdezaktualizowaną wobec nowych wydarzeń, faktów i innych mechanizmów grupowych, które zaistniały w krótkim okresie w obrębie tej samej grupy osób. Reakcje wychowawcy muszą być adekwatne i wyważone, delikatne i pewne w ocenie, jak również konsekwentne i zdecydowane oraz rzeczowo uargumentowane i emocjonalnie zdystansowane, szczególnie jeśli wzbudzają kontrowersje nieletnich. Wychowawca, świadomy zagrożeń związanych z okresem adaptacyjnym, musi również zdawać sobie sprawę z tego, jakie działania w późniejszym okresie mogą osłabić lub wręcz niszczyć jego pieczołowicie wznoszony autorytet. Pozycja, którą mozolnie zdobywał, musi być nieustannie umacniana. Wypracowany autorytet może ulec zachwianiu i podważeniu, tym bardziej że drugą stroną relacji jest niedojrzały społecznie i emocjonalnie, zaburzony osobowościowo nieletni, z całą masą dysfunkcji i parcjalnych ubytków, wrogo nastawiony do społecznego świata, który postawił przed wychowawcą zadanie przywrócenia młodego człowieka na swoje łono. Mówiąc o działaniach, które mogą zdestabilizować własny autorytet wychowawczy, przede wszystkim należy przestrzec przed prezentowaniem postaw nieliczących z wyznawanym systemem wartości. Przykładem takich zachowań jest zawieranie z wychowankami negatywnych kontraktów, polegających na „kupowaniu” spokoju i pozornego posłuszeństwa podopiecznych w zamian za korzyści czy przedmioty regulaminowo za-



bronione. Takie działania nie tylko nie służą budowaniu autentycznego autorytetu, ale są szkodliwe ze względu na niebezpieczeństwo wystąpienia trudnych do przewidzenia i niebezpiecznych zdarzeń. Zupełna uległość wobec wychowanków, skracanie dystansu, kumpelstwo w bezpośrednich relacjach, pozwalanie na mówienie do siebie po imieniu bądź zwracanie się według zaproponowanych przez nieletnich skrótów i kodów językowych zazwyczaj ma na celu doprowadzenie w przyszłości do legalizacji elementów subkultury językowej i wytworzenie takiej zależności, w której wychowawca nie będzie w stanie niczego od nieletniego wyegzekwować. Zupełnie przeciwstawna do nadmiernej uległości, choć równie niebezpieczna dla prawidłowo kształtowanego autorytetu, jest skłonność do agresywnego rozładowania napięć i stresów oraz utrata kontroli nad afektywnym zachowaniem w sytuacji trudnej. Takie zachowania są typowe dla osobowości o silnych rysach neurotycznych lub socjopatycznych i cechują osoby, które autorytet utożsamiają z siłą i bezwzględny posłuszeństwem. Tak samo kuszące, co i niebezpieczne jest odnajdywanie poczucia własnego bezpieczeństwa bądź szukanie drogi porozumienia z wychowankami poprzez niejawne wspieranie silniejszej frakcji subkulturowej. Sprzyjanie wychowankom o silniejszej pozycji, czyli milczące przyzwalanie na nieformalne podziały, niszczy w równym stopniu zarówno formalną strukturę grupy z jej pożądanymi z pedagogicznego punktu widzenia mechanizmami, jak i autorytet wychowawcy. Należy zdawać sobie sprawę z tego, że budowanie relacji z nieletnimi w oparciu o tzw. ciche współgrypsowanie doprowadzi co najwyżej do instrumentalnego wykorzystania wychowawcy przez grupę w celu osiągnięcia nieformalnych korzyści. Taki wychowawca nigdy nie zdobędzie pełnego zaufania i uznania swoich podopiecznych, zawsze w oczach negatywnych liderów będzie „obcym z administracji”, a z drugiej strony odbierze sobie szansę na budowanie autorytetu w oparciu o własne wartości, z którymi przybył do placówki jako adept. Rozpaczliwe próby ratowania swojej podupadającej pozycji mogą przybierać formy

świadomego ośmieszania i negatywnego oceniania innych pracowników, kontestowania decyzji przełożonych bądź współpracowników, czym dokumentnie niszczy się nie tylko własny autorytet, ale podrywa autorytet pozostałych i całej instytucji.

Nieco odmienną w swej charakterystyce grupę postaw i zachowań osłabiających autorytet wychowawczy stanowią te, które cechują pracowników łatwo ulegających rutynizacji i wypaleniu zawodowemu. Wychowawca, który nieustannie prolonguje obiecaną wychowankowi pomoc na później, wiecznie zapomina o załatwieniu ważnych dla niego spraw czy też nie dotrzymuje danego słowa, z biegiem czasu staje się zbędny. Wychowankowie przestają na niego liczyć, następnie przestają liczyć się z nim. Okazywanie podopiecznemu zniecierpliwienia, odnoszenie się do niego z widoczną niechęcią, lekceważenie jego potrzeb bądź nader częste przekierowanie jego niezłatwionych spraw i problemów do innych osób doprowadza wychowanka do oczywistej konstatacji, że jego wychowawca jest niekompetentny, nieudolny i w związku z tym bezwartościowy. Taki zespół cech deklasuje każdy autorytet. Czasem zauważa się czynione przez wychowawców próby zwrócenia na siebie uwagi otoczenia (wychowanków) poprzez rodzaj pozerstwa, polegający m.in. na lekceważeniu ustalonych wspólnie z pozostałymi wychowawcami i wychowankami norm grupowych i reguł postępowania w celu ukazania siebie w odbiorze otoczenia jako indywiduum stojącego poza normami bądź też bezmyślne naśladowanie symptomatycznych zachowań innych wychowawców z ugruntowaną pozycją w nadziei, że to przysporzy im tyle samo szacunku i posłuchu, co ich kolegom. Jest to przypadłość osób, które przypadkowo zostały zatrudnione do pracy z nieletnimi, kompletnie rozmijając się z powołaniem i zupełnie nie rozumieją pojęcia autorytetu.

## Działania budujące autorytet w aspekcie dyspozycji moralnych

Wychowankowie zakładów dla nieletnich to młodzież prezentująca wielopłaszczyznowe zaburzenia, niemniej – podobnie jak zdecydowana większość młodych ludzi – jest bardzo krytycznie i oceniająco nastawiona do otoczenia. Cechuje ją stosunkowo wysokie wyczulenie na poczucie niesprawiedliwości, okłamywanie i oszukiwanie. Przyczyn można doszukiwać się w głębszej, psychologicznej perspektywie warunków wzrastania i historii ich dzieciństwa, jednak nas interesuje bardziej obecna perspektywa pedagogiczna i to, jaki ma ona wpływ na kształtowanie się relacji z przełożonymi. U nieletnich dostrzec można wyostrzoną tendencję do postrzegania swoich wychowawców w kategorii prawdomówności, autentyczności i intuicyjnie spostrzeganej spójności osobowości, swoistej koherencji twierdzeń, postaw i działań. Zasadniczym zadaniem wychowawcy jest edukacja wychowanków w zakresie społecznie obowiązujących norm w odniesieniu do systemu wartości, z których wynikają, czyli ich kodyfikacja. Wychowawca uzasadniania potrzebę przestrzegania norm poprzez wyjaśnianie funkcji, jakie one pełnią w zorganizowanym społeczeństwie. „Znaczy to, że o deklarowanych wartościach i przekazywanych normach musi świadczyć on swoim zachowaniem. Na przykład, jeśli nietykalność i dobro drugiej osoby jest wartością, a normą kontraktu jest zakaz agresji werbalnej, to wychowawca nie może sobie pozwolić na żadne jej formy, np. w postaci aluzji, ironii, przytyków, które mogą być raniące dla uczniów”<sup>19</sup>. Poza systemem wartości i wewnętrzną spójnością osoby wychowawcy, która w oczach wychowanków utożsamiana jest z prawdomównością i autentycznością postępowania, podstawą do budowania fundamentu autorytetu są kompetencje wychowawcy, które powinny podlegać treningowi i rozwojowi. Do podstawowych kompetencji wychowawcy należy zaliczyć: efektywną komunikację interpersonalną

---

<sup>19</sup> A. Lubawska, dz. cyt., s. 12.

połączoną z umiejętnościami negocjacyjnymi i mediacyjnymi, optymalny poziom empatii i syntonii, świadomość własnych wartości i ich spójność z osobistą postawą, świadomość własnych uprzedzeń oraz ograniczeń, otwarty i twórczy umysł oraz asertywność. Kompetencje należy rozwijać w oparciu o treningi komunikacji, umiejętności społecznych i wychowawczych, warsztaty rozwiązywania konfliktów, pogłębioną auto-refleksję i samoobserwację, trening przyjmowania cudzej perspektywy czy asertywności. Tak przygotowany wychowawca może stać się wzorcem do naśladowania lub też surogatem rodzica. Ciągłość wewnętrznej spójności oraz utrzymywanie kompetencji wychowawczych na wysokim poziomie staje się podstawą do rozpoczęcia procesu modelowania zachowań wychowanków, czyli uczenia się społecznych zachowań poprzez obserwację i naśladowanie osób socjalizująco ważnych – w tym przypadku wychowawcy. Końcowym etapem umacniania autorytetu wychowawczego jest zaistnienie wychowawcy w odbiorze nieletniego jako przedmiotu identyfikacji, czyli internalizacji cech i właściwości wychowawcy jako modelu psychologicznego<sup>20</sup>. Ważne przy tym jest, aby model identyfikacji był zbieżny z autorytetem o cechach inspirujących, a podążanie za nim nie było bezrefleksyjnym naśladowaniem gotowego wzorca, lecz „zmudnym przebudowywaniem własnej tożsamości w dynamicznym i niesymetrycznym współuczestniczeniu w spotkaniu z osobą, która własną tożsamość już odnalazła”<sup>21</sup>.

W warunkach zakładu dla nieletnich przykład własny jest jedną z najprostszych i najskuteczniejszych metod oddziaływania. Pod warunkiem zachowania powyższych reguł wychowawca winien być rzecznikiem pozytywnej kultury wzajemnych relacji, co będzie stanowić skuteczną przeciwwagę do subkultury nieformalnej. Jego podstawowymi cechami

---

<sup>20</sup> Tamże, s. 14.

<sup>21</sup> I. Jazukiewicz, dz. cyt., s. 59.

powinna być wysoka kultura relacji ze współpracownikami i wychowanymi, umiejętność przyznania się do błędu wyżej ceniona od pozornej i naciąganej omnipotencji oraz autentyczność, polegająca na wymaganiu od siebie na tym samym lub wyższym poziomie co od podopiecznych.

Zbieżnym do psychotechniki opartej na autentycznie wyznawanych wartościach jest zagadnienie podmiotowego traktowania podopiecznych. Jeśli wychowawca aspirujący do bycia dla nich autorytetem traktuje swoje dzieło jako urzeczywistnianie osobowych wartości w twórczym rozwoju człowieka, winien on dostrzegać potencjał tych wartości w każdym wychowanku, co jest implikacją podmiotowego podejścia do drugiej strony interakcji wychowawczej. W sytuacji wychowawczej podopieczny jest podmiotem oddziaływań, w którym urzeczywistniane są wartości moralne, natomiast wychowawca jest nośnikiem wartości zrealizowanych oraz kwalifikatorem moralnym. Modelowa sytuacja wychowawcza, obejmująca obie strony interakcji i proces pomiędzy nimi zachodzący, musi być nasycona klimatem zaufania, przy czym to wychowawca jest liderem, który obdarza zaufaniem. Z istotną dozą obiektywnej i dyskretnej ostrożności obdarowuje on wychowanka kredytem zaufania, który jest rodzajem zainwestowanego kapitału procentującego w przyszłości szczególnym rodzajem pozytywnego zobowiązania, mającego szansę stać się regułą ich interakcji<sup>22</sup>. Klimat zaufania wzbogaca obie strony relacji. Autorytet obdarzający zaufaniem świadomie odsłania się, ryzykując doświadczenie straty, przewycięża własny egoizm i otwiera się na drugiego człowieka. Obdarowany zaufaniem doświadcza dowartościowania, przyływu wiary we własne siły, odczuwa wdzięczność w związku z podmiotowym i życzliwym traktowaniem. Ta szczególna relacja wychowawcza umacnia autorytet wychowawcy, jednak winna wspierać się na roztropności, gdyż nadmiar zaufania w odniesieniu do ludzi wyuczonych patologicznych nawyków w kontaktach interperso-

---

<sup>22</sup> W. Cichoń, *Wartości, człowiek, wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Kraków 1996, s. 121.

nalnych w warunkach izolacji penitencjarnej może przynieść fatalne skutki w postaci niepożądanych i nieoczekiwanych zdarzeń. W nakreślonych okolicznościach zaufanie winno przyjmować formułę pozytywnego nastawienia, gestu zaproszenia do głębszych relacji, do osobowego dialogu, wyrazem dobrej woli i gotowości do porozumienia. „Postawa otwartości rozumiana jako mądra cnota zaufania, [...] zachęca do stałego wychodzenia ku drugiemu człowiekowi i postrzegania go przede wszystkim jako bliźniego, który potrzebuje naszej obecności”<sup>23</sup>.

Kolejnym ważnym wskazaniem praktycznym w budowaniu relacji prawdziwy autorytet – młodociany wychowanek jest panowanie nad sobą i afektami. Wychowawca, który chce być autorytetem, musi umieć panować nad własnymi negatywnymi emocjami, oddzielać wychowanca do problemu, który tkwi w nim lub z nim współwystępuje i umieć pracować na jego emocjach, odcinając się jednocześnie od własnych. Tylko w ten sposób będzie umiał ocenić i usankcjonować zachowanie podopiecznego, nie oceniając negatywnie jego jako osoby i nie naruszając tym samym jego autonomii jako potencjału wartości osobowych nadal oczekujących na urzeczywistnienie. Jeśli zaufanie wychowawcy zostanie zawiedzione, umiejętność panowania nad negatywnymi emocjami i afektem wspomagana moralną dyspozycją długomyślności pozwoli mu opanować uczucie gniewu oraz chęć rewanżu i odpłaty. W bezpośredniej relacji z wychowankiem postawa wychowawcy, nacechowana cnotą długomyślności jako pochodnej męstwa, umożliwi zastosowanie środków dyscyplinujących czy nawet środków przymusu bezpośredniego z użyciem siły jako naturalnego następstwa negatywnego, nieprzemysłanego i w konsekwencji niebezpiecznego zachowania podopiecznego bez frustrującej i antywychowawczej konotacji tego działania (osobistej zemsty wychowawcy, który ucieka się do instytucjonalnie usankcjonowanego

---

<sup>23</sup> G. Graff, *Czy istnieje cnota zaufania*, „Przegląd Powszechny”, 2001 nr 12, s. 309–316.



autorytetu deontycznego). Zastosowanie środków dyscyplinarnych czy siłowych bez wulgarnej i brutalnej agresji z maksymalnym opanowaniem emocji własnych interweniującego wychowawcy pozwoli stosunkowo szybko odbudować relacje interpersonalne pomiędzy nim i nieletnim.

W początkowej fazie kariery specjalista w zakresie wychowania resocjalizującego czerpie z użyczonego autorytetu życzliwych współpracowników, dokonując diagnozy własnych predyspozycji zawodowych w kontekście warunków pracy i wymagań stojących przed nim jako wychowawcą. Następnym etapem jest zdobywanie kolejnych kompetencji zawodowych i szlifowanie już nabytych oraz rzeczywista praca nad sobą w celu zachowania wewnętrznej spójności i autentyczności w zakresie reprezentowanych wartości, uznawanych norm postępowania i zachowania na co dzień. W ten sposób żmudnie, z pomocą innych, lecz własną drogą, buduje się autonomiczny, mocny i prawdziwy autorytet wychowawczy, który, niestety, nie jest dany na zawsze. Dynamika zmian i rotacji wychowanków sprawia, że potrzebne są nieustanne zabiegi wzmacniające i ochraniające posiadany autorytet.

### **Podsumowanie**

Z powyższych rozważań można wysnuć wniosek, że zbudowanie prawdziwego autorytetu wychowawczego jest długotrwałym i intencjonalnym procesem, który nawet jeśli zostanie zwieńczony sukcesem, wciąż wymaga zabiegów pielęgnacyjnych. Dodatkowo trzeba mieć świadomość, że obecny czas nie jest łaskawy dla autorytetów, mimo że zawsze w intencjonalnych oddziaływaniach wychowawczych i edukacyjnych stanowiły one podwaliny systemów wychowania i wartościowania. Współczesna ideologia postmodernistyczna, będąc gwarantem równouprawnienia najprzeróżniejszych idei, poglądów i stanowisk, lansuje ogólną równość i nieskrępowaną wolność. Stawarza to pole do prawomocnego kwestionowania i wyzwole-



nia z okowów tradycyjnych idei pedagogicznych i systemu edukacyjnego opartego na uznanych wartościach. W proponowanym przez pedagogikę liberalną modelu edukacji krytyczno-kreatywnej coraz częściej zwraca się uwagę na zjawisko inwersji pedagogicznej oraz podważanie kompetencji i umiejętności nauczyciela i wychowawcy jako niewystarczających i ograniczających wobec rosnących możliwości rozwojowych podmiotu. Nachalna i ekspansywna w swych postulatach pedagogika liberalna odrzuca tradycję i wartość jako pojęcia skostniałe, natomiast autorytet – jako relikwiny przemieszczającej pedagogiki konserwatywnej – utożsamia z autorytaryzmem.

Współcześni pedagodzy, „przeciwstawiając się autorytaryzmowi, nie mogą porzucić własnego autorytetu, ale powinni go przekształcać w emancypacyjną praktykę, łącząc przeciwstawne stanowiska pedagogiczne”<sup>24</sup>. Autorytet współczesnego nauczyciela-wychowawcy polegać powinien na udzielaniu intelektualnego, emocjonalnego i empatycznego wsparcia i pomocy w kształtowaniu sprawności i kompetencji podopiecznego.

Wychowawca w zakładzie dla nieletnich, świadomie rezygnując z trudu budowania autorytetu w relacji z nimi, czyli zaistnienia w ich odbiorze jako osoba ważna, wyklucza się z osobowej interakcji z młodymi, godząc się tym samym na ograniczenie siebie do roli egzekutora powinności, którego skuteczność działania można będzie ocenić co najwyżej na poziomie pracownika ochrony. Postawa automarginalizacji wychowawcy dyskwalifikuje wychowanie w kategorii powołania, sprowadzając je do instrumentalnej pracy zawodowej, polegającej na zarabkowaniu, zatem postulat bycia autorytetem i posiadania autorytetu w pracy wychowawczej z nieletnim jest szczególnym wyzwaniem dla współczesnego pracownika zakładu dla nieletnich.

---

<sup>24</sup> J. Morbitzer, *Autorytet nauczyciela w społeczeństwie informacyjnym*, [http://www.przychodnia.gminachojnice.com.pl/data/files/e4/e44466a3e9a/morbit\\_1.pdf](http://www.przychodnia.gminachojnice.com.pl/data/files/e4/e44466a3e9a/morbit_1.pdf) (22.02.2016).

## Bibliografia

- Błądowska M., *Autorytet – surowość w granicach taktu*, „Edukacja i Dialog”, 1996 nr 7, s. 3–5.
- Cichoń W., *Wartości, człowiek, wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Kraków 1996.
- Czerniak S., Szachaj A., *Postmodernizm a filozofia*, Warszawa 1996.
- Dominian J., *Autorytet*, Warszawa 1988.
- Fukuyama F., *Wielki Wstrząs*, Politeja, Warszawa 2000.
- Graff G., *Czy istnieje cnota zaufania*, „Przegląd Powszechny” 2001, nr 12, s. 309–316.
- Jazukiewicz I., *Meandry autorytetu w wychowaniu*, „Studia z Teorii Wychowania” 2011, nr 2/1 (2), s. 53–62.
- Kwieciński Z., *Demokracja jako wyzwanie i zadanie edukacyjne*, w: *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, red. Z. Melosik, K. Przyszczypkowski, Toruń–Poznań 1998.
- Macrae C.N., Stangor Ch., Hewstone M., *Stereotypy i uprzedzenia*, Gdańsk 1999.
- Morbitzer J., *Autorytet nauczyciela w społeczeństwie informacyjnym*, [http://www.przychodnia.gminachojnice.com.pl/data/files/e4/e4466a3e9a/morbit\\_1.pdf](http://www.przychodnia.gminachojnice.com.pl/data/files/e4/e4466a3e9a/morbit_1.pdf) (22.02.2016).
- Piwowarska B., *Rola autorytetu w wychowaniu*, [http://www.szpnr1.home.pl/documents/rola\\_autorytetu.doc](http://www.szpnr1.home.pl/documents/rola_autorytetu.doc).
- Strykowski W., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, „Edukacja Medialna”, 2002, nr 4, s. 5–13.
- Toffler A., *Trzecia fala*, Poznań 2006.
- Tyc J., Florczak H., Parański J., *Program Stażysta*, dokument wewnętrzny, Zakład Poprawczy Jerzmanice-Zdrój, 2004 r., aktualizacja 2012.
- Wolicki M., *Znaczenie autorytetu w wychowaniu*, <http://www.pedkat.pl/index.php/239-ks-wolicki-marian-znaczenie-autorytetu-w-wychowaniu> (27.02.2016).
- Zimny J., *Rola autorytetu w procesie wychowania*, <http://www.pedkat.pl/images/czasopisma/pk8/art01.pdf> (22.02.2016).

Ziółkowski J., *Paradoksy funkcjonowania autorytetu społeczno-politycznego*, w: *Paradoksy polityki*, red. M. Karwat, Warszawa 2007.

Żebrowska M., Łuczyńska B., *Problem autorytetu rodziców w świetle badań nad nieletnimi zakładów wychowawczych i poprawczych*, „Psychologia Wychowawcza” 1969, nr 4, s. 381–397.

## BUILDING THE TUTOR'S AUTHORITY VERSUS MORAL DISPOSITIONS IN THE EXPERIENCES OF A YOUTH DETENTION CENTRE

### Summary

The purpose of this article is an endeavour to show what a significant meaning the authority in the tutor's work with adolescents in a youth detention centre has. The particular advantage of the study is, based on the own experiences of the author and his co-workers, the presentation of specific threats and assets connected with building and possessing authority among adolescents who are subject to a planned process of social rehabilitation. In the introduction, the author shows the authority from the perspective of factors relating to civilization, macroeconomics and world view which cause its erosion. Furthermore, the author concerns the said term in the context of definitions and stereotypes functioning in the social response in order to concentrate on its tutorial meaning, showing significant and specific threats to a learner of the art of social rehabilitation. In the final part hereof, the author indicates those moral dispositions that are indispensable to build the real and long-term tutor's authority, and he also reveals those attitudes and actions that effectively make the given process difficult or result in undermining, destroying and, in consequence, losing the authority.

*Thum. Marcin Szewczuk*



*Stanisław Gałkowski*

Akademia Ignatianum w Krakowie

## CHARAKTER JAKO CEL WYCHOWANIA

Tradycyjnie w literaturze pedagogicznej oraz dotyczącej filozofii wychowania wyróżnia się dwa najogólniej ujęte cele wychowania: socjalizację i autonomię wychowanka. Socjalizacja oznacza dostosowanie młodego człowieka do wymogów życia w przyszłym społeczeństwie, autonomia z kolei ma zagwarantować umiejętność kierowania się w życiu własnymi przekonaniem i często wbrew naciskom społecznym. W zależności od założeń własnej teorii różni autorzy traktowali te cele jako wykluczające się lub komplementarne, podkreślali lub uznawali za ważniejszy jeden lub drugi. Nie jest możliwe (ani potrzebne) w tak krótkim tekście odniesienie się do tych dyskusji. Chciałbym podkreślić jedynie, że niezależnie od tego, jak rozstrzygnęlibyśmy ten spór, jeden pogląd jest im wspólny: osobowość człowieka dojrzałego (która jest jednocześnie celem wychowania) powinna cechować się pewną stałością oraz prowadzić do przewidywalności jego zachowań.

Stażość zachowań danego człowieka jest dowodem na jego autonomię moralną, na to, że to on sam, a nie zewnętrzne okoliczności, decyduje o swoich wyborach. Jednocześnie jest to cecha stanowiąca konieczny warunek wstępny do uznania kogoś za pełnoprawnego członka jakiegokolwiek społeczeństwa. Człowiek, któremu nie jesteśmy w stanie przypisać cechy stałości przekonań i zachowań, jest całkowicie nieprzewidywalny. To

z kolei czyni go potencjalnie niebezpiecznym, ponieważ nie wiedząc, jak zachowa się on w przyszłości, musimy być również gotowi na sytuacje, w których jego działania będą nam zagrażać. Jest to wprawdzie zagrożenie tylko potencjalne, ale wystarczające do unicestwienia zaufania, jakie można by żywić wobec takiej osoby (ufać komuś to znaczy nie przypuszczać, by miał on wyrządzić nam krzywdę). Rozpowszechnienie z kolei postawy całkowitego braku zaufania automatycznie cofnęłoby nas do stanu naturalnego – w rozumieniu Hobbesa – a jest to stan barbarzyństwa: „natura wojny nie polega na rzeczywistym zmaganiu, lecz na widocznej do tego gotowości”<sup>1</sup>. Dopóki nie mam podstaw, by sądzić, że np. nie będę zaatakowany, muszę być gotowy do odparcia ataku. Gdy wiem, że druga osoba w żaden sposób nie odrzuca możliwości wojny, również i ja muszę być na nią gotowy.

Wychowanie musi więc polegać na kształtowaniu (czy też pomocy w kształtowaniu) takich cech osobowości wychowanka, które umożliwiłyby mu pewną stałość wewnętrzną, a w konsekwencji stabilność zachowań będącą podstawą przewidywalności.

Nie jest to proste już na poziomie konceptualnym (nie mówiąc o praktycznym), ponieważ przewidywalność zachowań nie może oznaczać po prostu ich bezrefleksyjnej powtarzalności. Wychowanie nie może z kolei polegać na trenowaniu zachowania we wszelkich możliwych przyszłych sytuacjach, cel taki zresztą nie byłby możliwy do osiągnięcia. Przyszłość jest dla nas zamkniętą księgą, możemy ją w jakiś sposób planować, przewidywać z większym lub mniejszym prawdopodobieństwem, jednak nigdy nie będzie to wiedza w sensie ścisłym.

Problem ten narasta zwłaszcza w dzisiejszych czasach charakteryzujących się niespotykaną do tej pory dynamiką zmian. Margaret Mead wyróżnia trzy typy kultur. Pierwsza z nich to kultura postfiguratywna (typowa dla chłop-

---

<sup>1</sup> T. Hobbes, *Lewiatan, czyli materia, forma i władza państwa kościelnego i świeckiego*, tłum. Cz. Znamierowski, Warszawa 1954, s. 110.

skiej kultury tradycyjnej), w której młodsza generacja była kształtowana poprzez proste naśladownictwo na wzór i podobieństwo swoich przodków. Kolejny typ to kultura konfiguracywna, typowa dla społeczeństwa przemysłowego, w którym każde pokolenie różni się od poprzednich, kształtując swoje własne postawy, normy i wzorce zachowań, lecz jednocześnie korzysta z doświadczeń poprzednich generacji. Ostatnim typem jest kultura prefiguratywna (w którą to fazę właśnie wkraczamy wraz z powstawaniem społeczeństwa postindustrialnego). Charakteryzuje ją pewne odwrócenie ról: wraz z niezwykle przyspieszeniem tempa przemian społeczno-cywilizacyjnych wszelkie nabyte dotychczas doświadczenia, nawyki, rutyna itp. stają się przeszkodą we właściwym funkcjonowaniu społecznym. Można z tego wnioskować, że to właśnie młodsze pokolenie winno być przewodnikiem i nauczycielem dorosłych, a nie odwrotnie. „Dziś młody człowiek może odpowiedzieć: »Nigdy nie byłeś młody w takim świecie, w którym ja jestem młody i nigdy już nie będziesz«, [...] młodzi ludzie w każdej części świata stają przed sytuacją, z którą nikt ze starszych nie spotkał się dotąd i nigdy nie spotka. I odwrotnie, starsze pokolenie nie może już absolutnie liczyć na to, że w życiu ich dzieci powtórzy się ich własne, nieznanne nikomu przed nimi doświadczenie stopniowo ujawniającej się zmiany»<sup>3</sup>.

Nie wydaje się, by społeczeństwo prefiguratywne było możliwe w sensie ścisłym, ponieważ już sam fakt istnienia społeczeństwa suponuje istnienie pewnej ciągłości i porozumienia – również międzypokoleniowego, tym niemniej jasne jest, że obecnie przygotowujemy młodzież do życia w świecie, który stanowi *terra incognita* nie tylko dla wychowanków, ale również wychowawców. W tej sytuacji wychowanie – pojmowane jako przekazywanie z pokolenia na pokolenie gotowych postaw i wzorów zachowania – jest we współczesnym świecie nie tylko nieprzydatne, ale również niemożliwe. Jak

---

<sup>2</sup> M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dyskursu międzypokoleniowego*, tłum. J. Hołówna, Warszawa 1978, s. 103.

<sup>3</sup> Tamże, s. 105.



pisał jeszcze w XIX wieku John Dewey: „Warunki istnienia nieustannie się zmieniają. [...] Niepodobna więc dzisiaj wychować dziecka, mając na oku jakieś jedno określone stanowisko w życiu. Wychowanie, które świadomie czy bezwiednie opierałoby się na takiej podstawie, dawałoby w rezultacie nie obywateli, lecz trutniów ustroju społecznego. Zamiast się zajmować sobą i innymi, byłiby istotami wiecznie zależnymi. I tu więc zadania moralne szkoły należy pojmować w sensie jak najszerszym; wychowanie powinno dać dziecku panowanie nad sobą, niezależność, zdolność przystosowania się do zmian środowiska, lecz zarazem i zdolność wprowadzenia samemu w nim zmian pożądanych”<sup>4</sup>.

Sytuacja wychowawców jest więc, przynajmniej z pozoru, patowa – powinniśmy wychowywać, ale nie mamy się na czym oprzeć. Jest to jednak trudność, którą stosunkowo łatwo rozwiązać. Wychowanie nie powinno być powielaniem starych wzorców postępowania, ale może być pojmowane jak pomoc w przyjęciu ogólnych zasad i wynikających z nich kryteriów postaw i sprawności, jakimi mógłby się kierować wychowanek w samodzielnym i twórczym budowaniu swego życia, przy podejmowaniu decyzji w sytuacjach, których w żaden sposób nie możemy teraz przewidzieć. Oznacza to, że w wychowaniu należy mniejszą wagę przykładać do rzeczywistości, której współtwórcą ma być wychowanek i do jego przyszłego zachowania, a większą do niego samego, do nabywania przezeń sprawności, trwałych dyspozycji i umiejętności przydatnych w każdej sytuacji, w której człowiek może się znaleźć. Te wymagania spełnia pochodząca jeszcze ze starożytności koncepcja cnoty.

---

<sup>4</sup> J. Dewey, *Szkola i dziecko*, tłum. H. Błeszczyńska, Warszawa 1933, s. 132–133.

## Cnoty – moralność działania

Pojęcie cnoty (*aretē*) jest tak stare jak kultura helleńska<sup>5</sup>, pierwsze jednak systematyczne opracowanie tego zagadnienia znajduje się dopiero w pismach Platona. Cnota dla niego jest doskonałością duszy ludzkiej, doskonałością o charakterze moralno-intelektualnym. Oznacza oczyszczenie się duszy z tego, co zmysłowe i otwarcie się ku temu, co transcendentne, ku prawdziwemu wymiarowi bytu. „Prawda zaś to oczyszczenie pewne od wszystkich tego rodzaju rzeczy, a rozsądne panowanie nad sobą i sprawiedliwość i męstwo, i nawet sam rozum to bodajże nic innego, jak tylko pewne oczyszczenie”<sup>6</sup>.

Cnota to „zdrowie, piękno, dobra forma duszy”<sup>7</sup> wynikająca z postępowania zgodnego z własną naturą, ale zarazem to właśnie ona umożliwia takie postępowanie, gdyż zapewnia człowiekowi kontrolę nad samym sobą<sup>8</sup>. Ponieważ istnieją trzy części duszy, trzy składniki ludzkiej psychiki i aktywności, muszą odpowiadać im trzy doskonałości duszy, co wraz z cnotą, harmonijnie je regulującą, daje cztery tzw. cnoty kardynalne.

Część racjonalna duszy jest doskonałona przez mądrość – „bo przecież ludzie nie dzięki głupocie, ale dzięki wiedzy radzą sobie dobrze”<sup>9</sup>. Wiedza nie oznacza tu znajomości szczegółowych przepisów zachowania czy technik wytwórczych, lecz właśnie mądrość, której przedmiotem są relacje między jednostkami oraz między nimi a państwem. Cnotą części impulsywnej jest męstwo. Polega ono na zdolności do zachowania „słusznego sądu” i wytrwania przy nim mimo niesprzyjających okoliczności

---

<sup>5</sup> Por. W. Jaeger, *Paideia*, t. 1, tłum. M. Plezia, Warszawa 1962, s. 34–46.

<sup>6</sup> Platon, *Fedon* 69 d, w: *Uczta, Eutyfron, Obrona Sokratesa, Kriton, Fedon*, tłum. W. Witwicki, Warszawa 1984, s. 391.

<sup>7</sup> Platon, *Państwo* 444d, tłum. W. Witwicki, Warszawa 1991, s. 230.

<sup>8</sup> Por. J.C.B. Gosling, *Plato*, London 1983, s. 80.

<sup>9</sup> Platon, *Państwo* 428b, dz. cyt., s. 198.

i niebezpieczeństw. Umiarkowanie z kolei jest cnotą powściągniętą i dyscyplinującą pragnienia i namiętności części pożądawczej, czego skutkiem jest podporządkowanie ich wyższym częściom duszy zgodnie z jej wewnętrzną hierarchią. Sprawiedliwość jest ogólnym stanem duszy, w której panuje harmonia między poszczególnymi jej częściami, z których każda wypełnia swoje funkcje.

Modyfikacji pojęcia cnoty dokonał Arystoteles. Odszedł on od platońskiego pojęcia cnoty jako immanentnej doskonałości duszy na rzecz bardziej aktywnej koncepcji cnoty jako sprawności czynu i skłonności do działania: „Dzielnosć etyczna jest trwałą dyspozycją do pewnego rodzaju postanowień, polegającą na zachowaniu właściwej ze względu na nas średniej miary, która określa rozum”<sup>10</sup>.

Skoro więc nie definiował cnoty jako doskonałości duszy, lecz jako sprawność działania, Stagiryta nie mógł ograniczać się do czterech cnót kardynalnych wyróżnionych przez swego mistrza. Musiał dopuścić istnienie znacznie większej ich liczby, należałoby więc przyjąć, że cnót może być tyle, ile jest możliwych czynności. Arystoteles określa więc cnotę poprzez czynności, dzięki którym się ona aktualizuje<sup>11</sup> oraz poprzez przedmiot tego działania. Twierdzi on, że cnota jest „trwałą dyspozycją, dzięki której człowiek staje się dobry i dzięki której spełniać będzie należycie właściwe sobie funkcje”<sup>12</sup>, jednak gdy przechodzi do opisu poszczególnych cnót, traktuje je jako usprawienie konkretnych czynności – funkcje dyspozycji.

Zasadniczym elementem koncepcji Arystotelesa jest umiar. Cnota ma polegać na zachowaniu „średniej miary”, a więc wyśrodkowaniu między nadmiarem a niedostatkiem, które to skrajności są zachowaniem

---

<sup>10</sup> Arystoteles, *Etyka nikomachejska* 1107a, tłum. D. Gromska, Warszawa 1996, s. 113.

<sup>11</sup> Tamże, I 8.1098b 38–1099a 10.

<sup>12</sup> Tamże, 1106a 23, s. 111.

niewłaściwym, czyli wadami<sup>13</sup>. Nie oznacza to jednak ani średniej arytmetycznej, ani pochwały przeciętności, nie może więc być jednego „uniwersalnego wymiaru” każdej cnoty, obowiązującego wszystkich ludzi.

To, co łączy te dwie koncepcje, to fakt, że w obu przypadkach koncepcja cnoty nie dostarcza gotowych rozwiązań i wzorów zachowań, nie podsuwa sztywnych szablonów postępowania, których wszyscy powinni przestrzegać. Cnota polega na takim usprawnieniu człowieka i jego postępowania, które umożliwia samodzielne i twórcze kształtowanie własnego człowieczeństwa w zmieniającej się rzeczywistości.

Cnota zawsze jest relacyjalna i inaczej się przejawia w zależności od indywidualnych możliwości oraz funkcji, jakie każdy spełnia w społeczności<sup>14</sup>.

Podjmując decyzję o działaniu zawsze musimy brać pod uwagę dwa czynniki: kim jest podmiot działający oraz to, w jakich okolicznościach przyszło nam działać. Kiedy mały chłopiec boi się przejść przez ciemny pokój, nie traktujemy tego jako wady, a dokonanie tego czynu nazywamy aktem odwagi; z kolei dorosły, który bałby się ciemności, uznany byłby za tchórza. Decyzja dorosłego o udziale w walce byłaby wykazaniem się cnotą męstwa, taka sama decyzja chłopca byłaby poczytana za głupotę. Wraz ze zmianą okoliczności rozsądek, w imię cnoty, może przed tą samą osobą stawiać inne wymagania, możemy więc wyobrazić sobie sytuację, w której decyzja chłopca o udziale w walce nie jest głupotą, lecz przeciwnie – najwyższym męstwem.

Zasadniczym pytaniem, które się tu nasuwa, jest: „Co to znaczy zmiana okoliczności i kto jest kompetentny, by ją ocenić?”. Jest to problem istotny choćby z tego względu, że podczas współczesnej dyskusji nad tzw. etyką cnót sytuacjoniści, powołując się na niektóre badania przeprowadzane w ramach psychologii społecznej, bronią tezy, że na dzia-

---

<sup>13</sup> Por. m.in. Arystoteles, *Etyka nikomachejska* 1106b–18–28.

<sup>14</sup> Por. M. Slote, *Goods and Virtues*, Oxford 1983, s. 44.

łanie człowieka znacznie większy wpływ mają czynniki zewnętrzne niż wewnętrzne dyspozycje i cechy charakteru<sup>15</sup>. Wskazują oni na eksperymenty, w których ci sami ludzie zachowują się jakby posiadali lub nie posiadali jakiejś cnoty w zależności od często nieistotnych okoliczności. Wyciągają stąd wniosek, że stałe dyspozycje *de facto* nie istnieją lub nie odgrywają większej roli podczas naszego działania (co zresztą z etycznego punktu widzenia wychodzi na jedno i to samo).

Na marginesie trzeba zauważyć, że teza sytuacjonistyczna wskazująca, że nasze wcześniejsze postanowienia, myśli i predyspozycje mają co najwyżej znikomy wpływ na nasze zachowanie, ponieważ jest ono zeterminowane przez przypadkowe okoliczności naszego działania, *de facto* nie stanowi polemiki tylko z jednym z kierunków etycznych, jakim jest etyka cnót, lecz kwestionuje całą etykę. Podważa ona również możliwość wychowania, niezależnie od tego, jak byśmy je pojmowali.

Głównym zarzutem wysuwany wobec sytuacjonizmu jest to, że koncentruje się on na czysto zewnętrznym opisie ludzkiego działania, pomijając całą złożoną sferę ludzkiej psychiki, w tym kwestię motywacji do danego czynu. Tymczasem już Arystoteles wyraźnie podkreślał, że o tym, czy dane zachowanie jest cnotliwe, decydują często czynniki niewidoczne dla zewnętrznego obserwatora. Bywa więc tak, że czyny, które zewnętrznie wyglądają identycznie, ale różnią się stanami psychicznymi przeżywanymi przez podmiot działający, zasługują na inną ocenę pod względem moralnym<sup>16</sup>. Widać to wyraźnie choćby podczas dokonywanej przez Arystotelesa analizy cnoty męstwa. Wykazuje on, że nie są męstwem czyny dokonywane np. pod wpływem nieopanowanych namiętności, gniewu, nieświadomości

---

<sup>15</sup> Por. m.in. N. Szutta, *Wprowadzenie, czyli o co chodzi w dyskusji nad moralnym charakterem*, w: *W poszukiwaniu moralnego charakteru*, red. N. Szutta i A. Szutta, Lublin 2015.

<sup>16</sup> Por. m.in. D. C. Russell, *Arystotelesowska teoria cnoty: po debacie na temat „osoba – sytuacja”*, w: *W poszukiwaniu moralnego charakteru*, s. 310–312.

niebezpieczeństwa, niepoprawnego optymizmu itd., mimo że sam przebieg czynności jest taki sam jak w wypadku czynów mężnych (nie są więc odróżnialne dla zewnętrznego obserwatora)<sup>17</sup>. Daniell Russell ilustruje to następującym przykładem: „Wyobraźmy sobie Jacka, który przechodząc przez pusty pokój, spostrzega leżącą na stole monetę i zostawia ją tam. A teraz wyobraźmy sobie, że przez ten sam pokój przechodzi Placek i chowa monetę do kieszeni. Czy Jacek i Placek zachowali się w sposób przeciwny? Czy znaleźli się w tej samej sytuacji?”<sup>18</sup>. Dla zewnętrznego obserwatora jest oczywiste, że pierwszy z chłopców jest uczciwy, a drugi nie, ponieważ w tej samej sytuacji zachowali się różnie. Jednak, jak zauważa dalej Russell: „Przypuśćmy, że Jacek pozostawił monetę na stole, gdyż pomyślał: »Ktoś ją zgubił, to nie moja własność«, a więc spostrzegł sytuację jako okazję do kradzieży, zaś swoje zachowanie jako powstrzymanie się od niej. Dla odmiany Placek mógł schować monetę do kieszeni, myśląc: »Ktoś ją zgubił. Trudno – znalezione nie kradzione«. Placek widział to tak, że uśmiechnęło się do niego szczęście, jakby znalazł monetę na chodniku, gdzie trudno mówić o kradzieży. Jeśli skupimy się na tym, jak dany podmiot analizuje sytuację i jak to wpływa na jego zachowanie, to musimy dojść do wniosku, że dwie sytuacje mogą nie być takie same, a zachowania koniec końców nie są sobie naprawdę przeciwne”<sup>19</sup>.

### Jedność cnót

Russell z tego przykładu wyprowadza wnioski podważające sytuacjonistyczną krytykę etyki cnót, wydaje mi się jednak, że można ten przykład potraktować jako ilustrację trochę innej tezy, a mianowicie, że nie można

---

<sup>17</sup> Arystoteles, dz. cyt., 1116b–1117b.

<sup>18</sup> D.C. Russell, dz. cyt., s. 293.

<sup>19</sup> Tamże, s. 295–296.

zachowania człowieka tłumaczyć poprzez odwołanie się tylko do jednej z jego sprawności – cnoty. Człowiek jest jednością, a więc w każdym jego czynie biorą udział wszystkie jego władze psychiczne, usprawnienia i dyspozycje. Poszczególne cnoty tworzą bardzo złożoną całość, wzajemnie się warunkując przeplatając i wpływając na siebie, dlatego niezwykle uproszczeniem byłoby traktowanie jakiegokolwiek (nawet pozornie prostego) czynu ludzkiego jako rezultatu jakiejś pojedynczej cnoty, pojmowanej jako struktura wyizolowana i działająca autonomicznie. Analizując poszczególne czyny człowieka w oderwaniu od całości jego życia bardzo trudno ocenić, czy posiada on jakąś cnotę, czy też nie (dotyczy do zarówno obserwatora zewnętrznego, jak i samopoznania dokonywanego poprzez introspekcję). Konsekwencje pedagogiczne tego spostrzeżenia są znaczące, chodzi bowiem o to, że w wychowaniu moralnym nie możemy koncentrować się na rozwijaniu w wychowanku jednej cnoty, nawet uważanej przez nas za najważniejszą, ani nawet na kilku cnotach, ale traktowanych osobno, lecz na całej osobowości wychowanka – jego charakterze moralnym.

Istotą koncepcji charakteru moralnego nie jest – tyleż banalne, co w sposób oczywisty prawdziwe – przeświadczenie, że każdy człowiek posiada zbiór typowych tylko dla niego dyspozycji, przekonań i pragnień, które stanowiąc o indywidualności są podstawą tożsamości osobowej<sup>20</sup>. Pojęcie charakteru, oprócz znaczenia opisowego, ma również znaczenie normatywne – jego podstawą jest przekonanie, że wszystkie cnoty z istoty swojej muszą stanowić jedną harmonijną całość.

---

<sup>20</sup> Por. m.in. R.B. Brand, *Etyka. Zagadnienia etyki normatywnej i metaetyki*, tłum. B. Stanosz, Warszawa 1996, s. 788–594 oraz B. Williams, *Ile wolności powinna mieć wola?*, tłum. T. Baszniak, T. Duliński, M. Szubiałka, Warszawa 1999, s. 244–262.



Charakter moralny jest więc ukoronowaniem etyki cnót<sup>21</sup>. Człowiek dobry – *kalos kagathos*, tzn. człowiek o dobrym charakterze – to ktoś, kto posiada wszystkie cnoty powiązane razem wewnętrzną harmonią. Filozofia klasyczna idzie nawet dalej, wysuwając tezę o jedności i nierozdzielności wszystkich cnót<sup>22</sup>.

Nie jest możliwe – w tym ujęciu – posiadanie jakiegokolwiek cnoty w izolacji od innych, np. nie można być mężnym, nie będąc ani trochę roztroprnym, umiarkowanym itd. I odwrotnie – nie można posiadać wszystkich cnót z wyjątkiem jednej, której dana osoba nie posiadałaby w ogóle. Ważne są tutaj podkreślenia „ani trochę” czy „w ogóle”, ponieważ autorzy odwołujący się do tradycji arystotelesowskiej – w przeciwieństwie do np. stoików – uznają stopniowalność poszczególnych cnót wchodzących w skład charakteru moralnego i owa gradacja stanowi właśnie o bogactwie i różnorodności osobowości poszczególnych ludzi<sup>23</sup>.

---

<sup>21</sup> „To, cośmy zaznaczyli, mówiąc o pojedynczej cnotcie, o wiele bardziej odnosi się jeszcze do całego ich zespołu, tj. do charakteru. Nie jest on tylko czymś pożytecznym, ale jest dobrem samym w sobie. Nie tylko bowiem zapewnia nam sprawność działania we wszystkich kierunkach, ale czyni nas samych lepszymi, doskonalszymi w samej naszej jaźni wewnętrznej”, J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1, Lublin 1986, s. 385.

Terminu „etyka cnót” używam tu w znaczeniu najszerszym – „etyka postępująca się pojęciem cnoty”, a nie współczesny nurt etyki, zapoczątkowany przez prace Gertrude Anscombe.

<sup>22</sup> Por. m.in. S. Gałkowski, *Pojęcie charakteru moralnego w filozofii klasycznej*, w: *Wierność rzeczywistości. Księga pamiątkowa z okazji jubileuszu 50-lecia pracy naukowej na KUL o. prof. Mieczysława A. Krąpca*, Lublin 2001, s. 419–430; S. Kowalski, *Charakter moralny człowieka i jego wychowanie*, „Odpowiedzialność i Czyn” 1988, nr 2, s. 41–46.

<sup>23</sup> „Ani więc brak niektórych cnót, ani ich niecałkowity rozwój lub też niedostateczne ugruntowanie, ani wreszcie istnienie pewnych niewykorzystanych jeszcze wad nie dowodzi braku dobrego charakteru, póki dążenie rozumu i woli zmierza do ogólnej harmonii”, J. Woroniecki, dz. cyt., s. 384.

Formowanie charakteru – podobnie jak proces powstawania i ugruntowywania się cnót – trwa całe życie, stwierdzenie więc, że się go posiada już w pełni, byłoby tylko oznaką niedojrzałości. „Charakter nie jest czymś statycznym, ale dynamicznym, nie jest on pewnym stanem dokończonym, którego by nie można było już ani dalej rozwinąć, ani utracić [...]. Przeciwnie – jest on procesem życiowym, który się w nas wciąż rozwija, dąży bowiem do nadania wszystkim naszych władzom psychicznym coraz większej sprawności i coraz większego umiaru wewnętrznego, a jednocześnie do związania ich coraz ściślej w ich wzajemnym oddziaływaniu na siebie w jeden, jednolity i harmonijny zespół sił duchowych”<sup>24</sup>.

Kluczowe dla omawianej koncepcji charakteru jest przekonanie, że w tak specyficznej dziedzinie ludzkiego życia, jaką jest moralność, niemożliwa jest „specjalizacja”, typowa dla innych obszarów ludzkiej działalności<sup>25</sup>, czyli człowiek nie może być moralny tylko częściowo.

Najważniejszą przyczyną jedności cnót jest sama ich natura i fakt, że tak wielką rolę odgrywa w nich roztropność, pełniąca nadrzędną funkcję wobec pozostałych cnót kardynalnych. Umożliwia ona orientację podmiotu działającego w zmiennych okolicznościach życia codziennego i pozwala zachować właściwą miarę w działaniu. Umiar ten nie ogranicza się do poszczególnych aktów, ale musi być cechą całego postępowania człowieka i wszystkich jego postaw, a więc charakteru. Arystoteles w ten sposób określa wzajemną zależność rozsądku z innymi cnotami: „Z powyższych więc wywodów wynika, że niepodobna być we właściwym tego słowa znaczeniu dzielnym etycznie, nie będąc rozsądnym – ani też rozsądnym bez dzielności etycznej. Ale w ten sposób można odeprzeć ewen-

---

<sup>24</sup> Tamże, s. 383–384; „Wychowanie moralne, w przeciwieństwie do wykształcenia umysłowego i usprawnienia technicznego, nie dopuszcza specjalizacji, ale wymaga ujęcia wszystkich władz duszy w karby cnoty i zbudowania z nich jednolitego charakteru”, J. Woroniecki, dz. cyt., t. 2, cz. 2, s. 413.

<sup>25</sup> Por. tamże, t. 1, s. 378–382.

tualny zarzut, wedle którego różne cnoty istniały każda z osobna: nie ten sam człowiek byłby z natury najzdolniejszy do wszystkich, tak że jedną z nich już by posiadał, drugiej zaś jeszcze nie. To jednak jest możliwe w odniesieniu do wrodzonych cnót, ale nie jest możliwe w odniesieniu do tych cnót, które sprawiają, że nazywa się kogoś w znaczeniu bezwzględny dzielny etycznie. Wraz z rozsądkiem bowiem, który jest jeden, współlistnieją wszystkie cnoty. Jasne więc, że gdyby nawet nie miał on wartości dla działania, to jednak byłby potrzebny, ponieważ jest dzielnością [jednej] części duszy i dlatego, że nie ma trafnego postanowienia bez rozsądku ani bez dzielności etycznej, bo pierwszy z nich jest celem, a druga każe czynić to, co prowadzi do celu”<sup>26</sup>.

Rozumowanie Arystotelesa i jego następców można podsumować następująco: z faktu, że ktoś potrafi zachować złoty środek – umiar – w jakiejś dziedzinie (tzn. wykazał się jedną cnotą) możemy wywnioskować, że posiada on również cechę – sprawność to umożliwiającą, tzn. rozsądek. Posiadanie przez kogoś rozsądku pozwala nam z kolei przypuszczać, że potrafi on zachować się właściwie również w innej sytuacji (a więc posiada również inne cnoty). Wykazanie się przez kogoś cnotą roztropności stanowi – do pewnego stopnia, gdyż o pewności nie może tu być mowy – rękojmię, że osiągnął też (przynajmniej w minimalnym zakresie) i inne cnoty. Odwracając rozumowanie – gdybyśmy mogli z całą pewnością stwierdzić u jakiegoś człowieka cnotę np. męstwa, to możemy z bardzo dużym prawdopodobieństwem przypisać mu posiadanie (choć być może w znacznie mniejszym stopniu) pozostałych cnót kardynalnych, gdyż ten sam rozsądek, dyktujący umiar w jednej dziedzinie, będzie powodował zachowanie go w pozostałych.

Wzajemne relacje pomiędzy roztropnością a pozostałymi cnotami mają charakter cyrkularny, gdyż nie tylko żadna cnota nie jest możliwa

---

<sup>26</sup> Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, 1144b–1145a, w: Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 5, s. 208.

bez udziału rozsądku, ale też „nie można posiadać rozsądku, nie będąc dzielnym etycznie”<sup>27</sup>. Już posiadane dyspozycje mają wpływ na sądy rozumu praktycznego, a więc brak jakiejś cnoty czy wręcz posiadanie jakiejś wady nie tylko stanowi o niedoskonałości w pewnym ograniczonym zakresie, ale również zakłóca funkcjonowanie całego rozumu praktycznego, czyli pośrednio (poprzez brak umiaru w podejmowanych decyzjach) odbija się ujemnie na wszystkich sprawnościach moralnych. Roztropność – tak jak wszystkie cnoty – powstaje poprzez podejmowanie właściwych czynów, a nie poprzez działalność czysto teoretyczną. Oczywiście, dotyczy to również charakteru jako całości, „albowiem charakter nasz zależy od tego, czy postanawiamy to, co dobre, czy też to, co złe, a nie od tego, czy jesteśmy o czymś przekonani”<sup>28</sup>.

Podobnie jest z relacjami pomiędzy innymi naszymi usprawnieniami, np. kłopoty w opanowaniu strachu, czyli pewne niedostatki w zakresie odwagi, wpływają na umiejętność rozpoznania sytuacji, a więc ostatecznie na wszystkie pozostałe sprawności i to zarówno etyczne, jak i intelektualne. Skąpstwo będzie wpływać na nasze poczucie sprawiedliwości, co może w konsekwencji prowadzić do nieuczciwości (jak to – być może – miało miejsce w przykładzie o Jacku i Placku). Oczywiście, mając czysto zewnętrzną wiedzę o przebiegu pojedynczego aktu, nie możemy orzekać o całym charakterze moralnym podmiotu działającego.

### **Charakter moralny i wychowanie**

Tak zarysowana koncepcja charakteru moralnego uwikłana w wiele założeń antropologicznych i epistemologicznych – tak jak koncepcja cnoty, której jest częścią – nie może być oczywiście powszechnie akceptowa-

---

<sup>27</sup> Tamże, 1143b.

<sup>28</sup> Tamże, 1112a.

na. Zastrzeżenia zgłaszają nawet autorzy nawiązujący w swoim dorobku do Arystotelesa i św. Tomasza. Z jedną z ciekawszych krytyk wystąpił niedawno Alisdair MacIntyre. Według niego jednym z elementów ceny, którą trzeba zapłacić za uwspółcześnienie tomizmu, jest odrzucenie koncepcji charakteru moralnego. Pisał on: „Gra toczy się tu zarówno o stawkę moralną, jak i epistemologiczną. Peter T. Geach, współczesny zwolennik św. Tomasza – przynajmniej pod tym względem – w następujący sposób sformułował problem jedności cnót. Przypuśćmy, że ktoś, mówiąc o człowieku o ogólnie złych celach i zamiarach, np. o gorąco oddanym sprawie i inteligentnym naziście, przypisuje mu cnotę odwagi. Geach powiada, że powinniśmy na to odpowiedzieć, iż albo to nie jest odwaga, albo też że w tego rodzaju przypadku odwaga nie jest cnotą. Każdy, kto podziela pogląd św. Tomasza na temat jedności cnót – albo pogląd zbliżony – będzie zmuszony przyjąć stanowisko sformułowane przez Geacha. Stanowisko to jednak jest błędne. Dlaczego?

Zastanówmy się, co byłoby celem ewentualnej reedukacji moralnej nazisty z przytoczonego przykładu. Musiałby on odrzucić wiele występnych cech i skłonności, wielu cnót musiałby uczyć się od nowa. Pokora i miłosierdzie byłyby czymś dla niego nowym albo prawie nowym. Nie musiałby jednak uczyć się – czy też uczyć na nowo – tego wszystkiego, co już wiedział o zachowaniach tchórzliwych lub o zachowaniach dokonywanych w stanie nieokiełznanej gwałtowności w obliczu krzywdy lub niebezpieczeństwa. Właśnie dlatego, że taki nazista nie byłby całkowicie pozbawiony cnót, kontakt o charakterze moralnym między nim i ludźmi podejmującymi się zadania jego reedukacji byłby w ogóle sensowny, ponieważ byłoby na czym budować. Stwierdzenie, że taki nazista nie jest odważny, czy też jego odwaga nie jest cnotą zaciera różnice pomiędzy tym, co w takiej osobie wymaga reedukacji, a tym, co tego procesu nie wymaga. Uznaję zatem, że gdyby każdy wariant arystotelizmu moralnego

musiał głosić silną tezę o jedności cnót (jaką głosił nie tylko Tomasz, ale i sam Arystoteles), stanowisko takie byłoby obciążone poważną wadą<sup>29</sup>.

Główny tok rozumowania MacIntyre'a sprowadza się do zarzutu, że w imię integralności charakteru negowane jest istnienie cnoty tam, gdzie ona realnie występuje oraz że taka negacja uniemożliwia znalezienie wspólnej płaszczyzny, na której możliwe byłoby porozumienie w sprawach moralnych.

Wydaje się jednak, że powyższe zarzuty nie są do końca przekonujące. W cytowanym przykładzie nazisty błąd MacIntyre'a polega na zbyt powierzchownym widzeniu problemu istnienia cnoty, który sprowadził on do jedynie czysto zewnętrznych działań bez zastanowienia się nad głębią motywów i przyczyn wewnętrznych. Niewątpliwie bardzo często nie można – obserwując z zewnątrz cudze działania – rozstrzygnąć, czy dany czyn jest wynikiem cnoty, nawyku, przypadku czy wręcz jakiejś wady.

Ponownie pojawia się też zagadnienie roztropności leżącej u podstaw cnoty. Jeżeli określimy roztropność jako sprawność praktycznego kierowania się w życiu rozumem znającym prawdę w odniesieniu do postępowania dobrego i złego<sup>30</sup>, to bardzo trudno byłoby przypisać tę cnotę zaangażowanemu naziście. Zgodnie zaś z myślą Arystotelesa tam, gdzie nie ma rozsądku, nie może być mowy o prawdziwej cnotcie. Zachowania opisanego narodowego socjalisty, mimo zewnętrznego podobieństwa, nie są znamiem cnoty odwagi, a raczej objawem zuchwalstwa będącego skutkiem braku rozsądku.

Podstawą reedukacji moralnej tego człowieka nie mogą być dyspozycje do pewnych zachowań, choć fakt, że nie ucieka on w obliczu niebezpieczeństwa, jest sam w sobie godny pochwały (być może będzie to nawet

---

<sup>29</sup> A. MacIntyre, *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*, tłum. A. Chmielewski, PWN, Warszawa 1996, s. 325.

<sup>30</sup> Por. m.in. M.A. Krąpiec, *Dlaczego zło? Rozważania filozoficzne*, Warszawa 1962, s. 126.



jedyna cecha, którą możemy u nazisty zaakceptować), lecz to, że posiada on – przynajmniej potencjalnie – zdolność rozeznania w naturze rzeczy i na tej podstawie kierowania swoim życiem. Zapewne nie będzie musiał zmieniać wszystkich swoich wzorców zachowań, lecz nie one mają stanowić wspólną podstawę porozumienia między nim a kimś, kto chciałby dokonać takiej reedukacji, lecz to, co leży u podstaw wszelkich zachowań – odpowiednio usprawnione władze człowieka, ostatecznie zaś właśnie roztropność zapewniająca takie usprawnienie.

Przykład MacIntyre'a jest o tyle pouczający, że pokazuje, jak ważną rolę w dyskusjach nad rolą cnót odgrywają ogólniejsze założenia metafizyczne i teoriopoznawcze. Badacz nie uznaje możliwości dotarcia poznawczego do obiektywnej rzeczywistości<sup>31</sup>. Konsekwencją tego stanowiska to niedostrzeżenie roli cnót intelektualnych – przede wszystkim rozsądku – których rola właśnie na tym polega.

Wychowanie oczywiście – i tu MacIntyre ma bez wątpienia rację – musi się odwoływać się do tego, co wspólne między wychowawcą a wychowankiem, jednak w przykładzie reedukacji wspomnianego narodowego socjalisty redukuje je on do faktu, że obie strony podobnie oceniają pewne czysto zewnętrzne sposoby zachowań, nie wnikając w przyczyny tych ocen. Negując rolę rozsądku, MacIntyre redukuje cnoty do pewnych nawyków, odrzucając mimowolnie to, co w teorii cnoty najważniejsze.

Charakter jest czymś indywidualnym i w znacznym stopniu niepowtarzalnym, nie ma zatem jednego ogólnego wzorca dobrego charakteru (tak jak nie ma jednego wzorca cnoty). Gdy więc stwierdzamy u jakiejś osoby jedną z cnót – nawet tak fundamentalną jak roztropność czy miłość

---

<sup>31</sup> „Nie ma żadnych powodów do wiary w uniwersalne, konieczne zasady – poza czysto formalnymi dyscyplinami wiedzy – z wyjątkiem tych, które są zależne od określonych zestawów pytań. [...] Filozoficzne teorie moralności wyrażają moralność charakterystyczną dla określonego społecznego i kulturowego punktu widzenia, bez względu na to, jak bardzo starałyby się osiągnąć coś więcej”, A. MacIntyre, dz. cyt., s. 472–475.



– niewiele nam to mówi o pozostałych sprawnościach moralnych oprócz ogólnego przypuszczenia, że w większym lub mniejszym stopniu je ona posiada. Być może samo pojęcie charakteru jako zespołu cnót, gdy już znamy poszczególne cnoty, nic do nich nie dodaje. Wiedząc jednak, jaki dana osoba ma charakter, możemy z pewnym prawdopodobieństwem przypuszczać, jakich zachowań można się po niej spodziewać. Ogólność pojęcia charakteru sprawia jednocześnie, że można ów stan harmonii cnót stawiać za cel wychowania<sup>32</sup>, nie uchybiając niczyjemu prawu do samodzielnych decyzji i wyboru własnych wzorców osobowych. „Wychowanie personalistyczne na tym właśnie polega, aby nieświadomą swych celów i zadań jednostkę ludzką, czyli indywiduum, przetworzyć w samodzielną osobowość, umiejącą sprawnie władać w pełni świadomości wszystkimi swymi uzdolnieniami. Osobowość ludzka winna się skryształizować w postaci charakteru, gdyż on jeden może jej dać dość mocy, zarówno aby się oddać ofiarnie na usługi społeczeństwa, jak i aby nie pozwolić się przez nie pochłonąć i zniszczyć”<sup>33</sup>.

Odwołanie się do pojęcia charakteru podczas formułowania celów wychowania pokazuje również, że rozdział między wychowaniem moralnym a kształceniem czy też między rozwojem intelektualnym i moralnym jest tylko umowny i niemożliwy do przeprowadzenia w praktyce. Celem wychowania jest przecież harmonijny rozwój całego człowieka.

---

<sup>32</sup> O tym, jak bardzo pojęcie charakteru jako głównego przedmiotu wychowania moralnego weszło na stałe do dorobku myśli europejskiej, świadczy najlepiej fakt, że posługują się nim nawet autorzy nawiązujący do tak odległych od tomizmu nurtów, jak np. pedagogika marksistowska. Por. m.in. H. Muszyński, *Teoretyczne problemy wychowania moralnego*, Warszawa 1965, s. 60.

<sup>33</sup> J. Woroniecki, dz. cyt., t. 1, s. 384.

**Bibliografia**

- Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, przeł. D. Gromska, Warszawa 1996.
- Brand R.B., *Etyka. Zagadnienia etyki normatywnej i metaetyki*, tłum. B. Stanosz, Warszawa 1996.
- Dewey J., *Szkoła i dziecko*, przeł. H. Bleszczyńska, Warszawa 1933.
- Gałkowski S., *Pojęcie charakteru moralnego w filozofii klasycznej*, w: *Wierność rzeczywistości. Księga pamiątkowa z okazji jubileuszu 50-lecia pracy naukowej na KUL o. prof. Mieczysława A. Krąpca*, Lublin 2001.
- Gosling J.C.B., *Plato*, London 1983.
- Hobbes T., *Lewiatan, czyli materia, forma i władza państwa kościelnego i świeckiego*, tłum. Cz. Znamierowski, Warszawa 1954.
- Jaeger W., *Paideia*, przeł. M. Plezia. t. 1, Warszawa 1962.
- Kolewski S., *Charakter moralny człowieka i jego wychowanie*, „Odpowiedzialność i Czyn” 1988, nr 2, s. 41–46.
- Krapiec M. A., *Dlaczego zło? Rozważania filozoficzne*, Warszawa 1962.
- MacIntyre A., *Dziedzictwo cnoty, Studium z teorii moralności*, tłum. A. Chmielewski, Warszawa 1996, s. 325.
- Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dyskursu międzypokoleniowego*, tłum. J. Hołówka, Warszawa 1978.
- Muszyński H., *Teoretyczne problemy wychowania moralnego*, Warszawa 1965.
- Platon, *Fedon*, w: *Uczta, Eutyfron, Obrona Sokratesa, Kriton, Fedon*, tłum. W. Witwicki, Warszawa 1984.
- Platon, *Państwo*, tłum. W. Witwicki, Warszawa 1991.
- Russell D.C., *Arystotelesowska teoria cnoty: po debacie na temat „osoba – sytuacja”*, w: *W poszukiwaniu moralnego charakteru*, red. N. Szutta i A. Szutta, Lublin 2015.
- Slote M., *Goods and Virtues*, Oxford 1983, s. 44.
- Szutta N., *Wprowadzenie, czyli o co chodzi w dyskusji nad moralnym charakterem*, w: *W poszukiwaniu moralnego charakteru*, red. N. Szutta i A. Szutta, Lublin 2015.

Williams B., *Ile wolności powinna mieć wola?*, przeł. T. Baszniak, T. Duliński, M. Szczubiałka, Warszawa 1999.

Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1, Lublin 1986.

## CHARACTER AS THE GOAL OF EDUCATION

### Summary

The text presents the concept of moral character which is the conclusion deduced from the ancient concepts of the moral virtues. Human being is a unity which means that in his or her every action take part all his or her mental powers, all the capabilities and dispositions. Character of human being is constituted by his or her virtues which are mutually interlinking and affecting each other. Therefore, an extraordinary simplification would be to treat any (even the seemingly simple) human act as a result of a single virtue, understood as isolated and autonomously operating structure. The consequence of this on the basis of pedagogics is the belief that moral education cannot concentrate on promoting any single virtue – even considered by us to be the most important – or a few virtues treated separately but on the whole personality of a learner – his or her moral character.

*Tłum. Stanisław Galkowski*

*Marta Komorowska-Pudło*

Uniwersytet Szczeciński

## **JAKOŚĆ WYCHOWANIA W RODZINIE POCHODZENIA A ZDOLNOŚĆ DO MIŁOŚCI U MŁODYCH DOROSŁYCH**

### **Wprowadzenie**

Zdolność do dojrzałej miłości kształtuje się u człowieka od początku jego życia, w domu rodzinnym, poprzez miłość kierowaną do niego w dzieciństwie od własnych rodziców oraz poprzez obserwację jakości miłości między nimi jako małżonkami<sup>1</sup>. Charakter więzi rodzinnych i jakość relacji pomiędzy poszczególnymi członkami rodziny oddziałuje na to, jaka zdolność do miłości w dorosłości zostanie ukształtowana u jednostki.

W niniejszym artykule zostanie przedstawiona analiza związku pomiędzy ukształtowanym u dziecka stylem przywiązaniowym oraz przejawianymi wobec niego postawami rodzicielskimi matek i ojców w okresie dzieciństwa i dorastania a poziomem jego zdolności do miłości w okresie dorosłości. W pierwszej części artykułu dokonano analizy merytorycznej pojęcia miłości i znaczenia jakości wychowania w domu rodzinnym dla

---

<sup>1</sup> M. Ryś, *Wychowanie do miłości*, w: *Jaka rodzina, takie społeczeństwo*, red. M.T. Kozubek, Katowice 2012, s. 27.

umiejętności przejawiania dojrzałej miłości wobec współmałżonka w dorosłości. W drugiej części przedstawiono wyniki badań własnych, ukazujących wyżej wskazany związek.

### Istota dojrzałej miłości

Miłość jest podstawowym czynnikiem powstawania więzi między kobietą i mężczyzną<sup>2</sup>. Jej jakość jest uzależniona od powtarzalności bezwarunkowych aktów responsywności partnerów wobec siebie w zakresie czynności, które sprzyjają wzajemnemu dobrostanowi<sup>3</sup>.

Definiowanie istoty miłości opiera się najczęściej na emocjonalnym i behawioralnym aspekcie relacji osób zaangażowanych w tego rodzaju więź. Po wielowiekowym okresie poszukiwania sposobu najtrafniejszego określenia tego, czym jest miłość, współcześni autorzy coraz częściej kierują się ku traktowaniu jej jako postawy.

Bazując na koncepcji pojęcia postawy wobec określonego zjawiska czy osób, obejmującej jej trzy komponenty: poznawczy, emocjonalno-motywacyjny i behawioralny<sup>4</sup>, w definiowaniu istoty miłości należy uwzględnić jej szeroki kontekst określania stosunku dwojga osób wobec siebie. W komponencie poznawczym postawy miłości do drugiej osoby zawiera się m.in. wiedza osoby kochającej o jej partnerze, zainteresowanie różnorodnymi aspektami jego życia, świadomość jego właściwości osobowościowych i nawyków, znajomość jego rodziny, przyjaciół czy wiedza

---

<sup>2</sup> J. Rostowski, *Zarys psychologii małżeństwa*, Warszawa 1987, s. 82; M. Płopa, *Więzi małżeńskie i rodzinne w perspektywie teorii przywiązania*, w: *Psychologia rodziny*, red. I. Janicka, H. Liberska, Warszawa 2014, s. 120–121.

<sup>3</sup> M.S. Clark, J.K. Monin, *Miłość jako responsywność społeczna*, w: *Nowa psychologia miłości*, red. R.J. Sternberg, K. Weis, Taszów 2007, s. 302.

<sup>4</sup> T. Mądrzycki, *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Warszawa 1977, s. 24–26.

o różnych przeszłych doświadczeniach życiowych. W kompetencje emocjonalno-motywacyjnym zawarta jest cała gama emocji, uczuć i ustosunkowań do partnera wyrażających się w gotowości do podejmowania lub niepodejmowania określonych zachowań wobec niego. W kompetencje behawioralnym mieszczą się podejmowane działania, za pomocą których jednostka wyraża swoją miłość wobec partnera<sup>5</sup>.

Wśród różnorodnych określeń, którymi opisywane są cechy miłości, znajdują się wszystkie szczegółowe elementy składające się na opisaną wyżej postawę miłości. Cechy miłości dojrzałej są według wielu autorów następujące: mądrość, odwaga, wytrwałość, uczciwość, wierność, autentyczność, sprawiedliwość, obowiązkowość, lojalność, samokontrola, roztropność, skromność, duchowość, wdzięczność, optymizm, wielkoduszność, miłosierdzie, życzliwość, dobroć, wybaczenie, tolerancja, radość, akceptacja, zaufanie, odpowiedzialność, poczucie bezpieczeństwa, zaangażowanie się w rozwój związku, zmysłowość, płodność, otwartość na siebie, działanie na rzecz dobra partnera, wrażliwość na potrzeby drugiej osoby, zrozumienie, uznanie, porozumienie, wsparcie, altruizm, afirmacja współmałżonka, troska, szacunek, autonomia, gotowość do poświęceń, wzajemność relacji, poszanowanie godności drugiego człowieka, poczucie realizmu<sup>6</sup>.

Współcześnie powszechnie analizuje się istotę miłości w kontekście koncepcji Roberta Sternberga, który wskazuje na występowanie trzech

---

<sup>5</sup> Por. M. Jankowska, *Miłość jako najpełniejszy sposób wyrażania siebie*, „Fides et Ratio. Kwartalnik Naukowy” 2010, nr 3 (3), s. 30; M. Ryś, *Miłość jako psychologiczna podstawa wspólnoty małżeńskiej*, „Fides et Ratio. Kwartalnik Naukowy” 2010, nr 4 (4), s. 23; M. Ryś, *Wychowanie...*, s. 19.

<sup>6</sup> M. Seligman, za: M. Ryś, *Miłość...*, s. 29–30; J. Rostowski, dz. cyt., s. 32–74; M. Ryś, *Psychologia małżeństwa w zarysie*, Warszawa 1999, s. 64–71; K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 2001, s. 67–125; M. Ryś M., *Wychowanie...*, s. 2. 3. 19; T. Rostowska, J. Rostowski, *Miłość jako wyznacznik jakości małżeńskiej*, w: *Rodzina – rozwój – praca. Wybrane zagadnienia*, red. T. Rostowska, J. Rostowski, Łódź 2002, s. 9–20.

głównych elementów składających się na tzw. miłość pełną. Mówi on o namiętności, intymności i zaangażowaniu. Namiętność wiąże się z fascynacją partnerem, z silnymi emocjami skierowanymi na niego, z napięciem seksualnym i dążnością do bliskości fizycznej obojga partnerów. Intymność obejmuje psychologiczną stronę miłości. Wiaże się z bliskością emocjonalną, poznawaniem siebie, zaufaniem, zrozumieniem, poczuciem dobra, poczuciem więzi, czyli swego rodzaju przyjaźnią między partnerami. Zaangażowanie wiąże się z decyzją dotyczącą dbałości o związek, o jego jakość i trwałość. Jest to czynnik związany ze stabilizacją, poczuciem bezpieczeństwa, troską o wspólne rozwiązywanie problemów i konfliktów pojawiających się w małżeństwie i rodzinie<sup>7</sup>.

### **Kształtowanie zdolności do miłości**

Kształtowanie zdolności do miłości to długotrwały proces, trwający od początku życia człowieka. Jego głównym źródłem jest środowisko rodzinne, w którym człowiek się wychowuje. Jest to więc m.in. atmosfera w rodzinie – jakość więzi między małżonkami oraz między rodzicami a dziećmi, klimat emocjonalny i duchowy w rodzinie, komunikacja w rodzinie, system wartości rodziny, styl wychowania i postawy rodzicielskie, granice w wychowaniu i ich respektowanie<sup>8</sup>. Fundamentem zdolności do miłości są zrealizowane w dzieciństwie najważniejsze potrzeby dziecka, m.in. potrzeby więzi, afiliacji, bezpieczeństwa, szacunku, czułości, afir-

---

<sup>7</sup> R.J. Sternberg, *Dwuskładnikowa teoria miłości*, w: *Nowa psychologia miłości*, red. R. J. Sternberg, K. Weis, Taszów 2007, s. 276–277; B. Wojciszke, *Psychologia miłości*, Gdańsk 2010, s. 10–23; tenże, *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Warszawa 2006, s. 295–300.

<sup>8</sup> Zob. M. Ryś, *Wychowanie...*, s. 26–31; też, *Miłość...*, s. 25; T. Kukołowicz, *Rodzina w procesie wychowania*, w: *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku*, red. A.W. Janke, Toruń 2004, s. 43–46.



macji<sup>9</sup> oraz doznawane wówczas doświadczenia emocjonalne<sup>10</sup>. W dzieciństwie wykształca się wzorzec relacji z najważniejszym opiekunem, który, z dużym prawdopodobieństwem, zostanie przeniesiony w przyszłości na relacje z innymi dorosłymi, szczególnie zaś na relacje o charakterze intymnym<sup>11</sup>. Sposoby ujawniania intymności w związku małżeńskim są podobne do tych, które ujawniają się w relacji między matką i jej małym dzieckiem<sup>12</sup>. „Człowiek, aby móc kochać innych, musi najpierw sam doświadczyć miłości”<sup>13</sup>. Proces uczenia się miłości do drugiego człowieka bazuje przede wszystkim na podstawowych psychologicznych mechanizmach wychowania, czyli na obserwacji, naśladownictwie, modelowaniu i identyfikacji<sup>14</sup>.

Fundamentem zdolności do miłości jest dojrzałość w różnych sferach życia człowieka, głównie w sferze osobowości (akceptacja samego siebie, poczucie własnej wartości, poczucie tożsamości i autonomii, optymizm, odpowiedzialność, postawy, samowychowanie), w sferze emocjonalności (inteligencja emocjonalna, empatia), w sferze moralności (system wartości) oraz w sferze seksualności i umiejętności budowania intymnych relacji z drugim człowiekiem (szacunek wobec innych, czułość, serdeczność, przebaczenie, altruizm, życzliwość, troskliwość, prawdomówność, współ-

---

<sup>9</sup> P. Olesiński, *Rozwojowe ujęcie trójczynnikowej teorii miłości Sternberga – trójwarstwowa miłość*, „Psychologia Rozwojowa” 2013, nr 2 (18), s. 13, M. Ryś, *Wychowanie...*, s. 28.

<sup>10</sup> P. Olesiński, dz. cyt., s. 13.

<sup>11</sup> Por. B. Tryjarska, *Style przywiązania partnerów a tworzenie bliskich związków w dorosłości*, w: *Bliskość w rodzinie. Więzy w rodzinie a zaburzenia w dorosłości*, red. B. Tryjarska, Warszawa 2010, s. 186.

<sup>12</sup> P. Olesiński, dz. cyt., s. 13.

<sup>13</sup> Tamże, s. 21.

<sup>14</sup> Por. M. Ryś, *Miłość...*, s. 25; M. Farnicka, H. Liberska, *Transmisja międzypokoleniowa – procesy zachodzące w styku pokoleń*, w: *Psychologia rodziny*, red. I. Janicka, H. Liberska, Warszawa 2014, s. 186–190.

działanie, uczciwość, wzajemność, delikatność, wrażliwość, otwartość, szczerowość, zrozumienie itp.)<sup>15</sup>. Dojrzałość osobowości w dużym stopniu uzależniona jest od jakości środowiska rodzinnego, w którym wzrasta jednostka. Im bardziej prawidłowo funkcjonująca rodzina generacyjna, tym dojrzałsza osobowość wychowywanych w niej dzieci<sup>16</sup>.

### **Elementy wychowania rodzinnego kształtujące zdolność dziecka do miłości**

W pedagogice i w psychologii podkreśla się, że proces wychowania prowadzi do „względnie trwałych skutków (zmian) w rozwoju fizycznym, umysłowym, społecznym, kulturowym i duchowym jednostki ludzkiej”<sup>17</sup>, a szczególnie do zmian w osobowości i w zachowaniu dziecka, w jego ocenie poznawczej świata i w nadawaniu nowych znaczeń różnym zjawiskom i doświadczeniom<sup>18</sup>.

Najsilniej i najdłużej oddziałującym wychowawczo środowiskiem jest rodzina<sup>19</sup>, która względnie trwale kształtuje u wzrastających w niej dzieci fundamentalne właściwości osobowościowe niezbędne dla zdolności do miłości. Wychowywanie się w rodzinie prawidłowej skutkuje ukształtowaniem

---

<sup>15</sup> M. Ryś, *Wychowanie...*, s. 21; też, *Miłość...*, s. 25–26; M. Gawęcka, *Miłość wiktymologiczna jako pułapka współzależnienia*, w: *Oblicza miłości w pedagogice*, red. M. Białas, D. Ruszkiewicz, Łódź 2007, s. 28; S. Konefał, *Wychowanie jako doświadczenie miłości opartej na przyjaźni*, „Roczniki Pedagogiczne” 2011, nr 3 (39), s. 95–96.

<sup>16</sup> Zob. M. Ryś, *Wychowanie...*, s. 20.

<sup>17</sup> W. Pomykało, *Wychowanie*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993, s. 917.

<sup>18</sup> M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, t. 2, Warszawa 1998, s. 16–24.

<sup>19</sup> Zob. M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, dz. cyt., s. 113, 124–127; T. Kukołowicz, dz. cyt., s. 43.

dojrzałszej osobowości i dojrzalszego nastawienia do miłości niż wychowywanie się w rodzinie dysfunkcyjnej. Szczególnie silnie determinującymi u dziecka jakość cech, służących umiejętności przyjmowania miłości i obdarzania miłością, są ukształtowany w dzieciństwie styl przywiązaniowy oraz postawy rodzicielskie kierowane przez ojców i matki wobec własnych dzieci.

### **Jakość przywiązania w okresie dzieciństwa a zdolność do miłości w dorosłości**

Niezwykle ważny dla ukształtowania u jednostki zdolności do miłości jest uformowany we wczesnym dzieciństwie jej styl przywiązaniowy. Jest on, zdaniem Johna Bowlby'ego, silną potrzebą tworzenia więzi uczuciowej z drugą osobą, zaspokajającą jednocześnie potrzebę poczucia bezpieczeństwa<sup>20</sup>. Jakość stylu przywiązaniowego zdeterminowana jest jakością pierwotnej więzi i responsywności<sup>21</sup> z głównym opiekunem, najczęściej z matką, w okresie niemowlęstwa i w pierwszych latach życia dziecka. Charakter relacji z obiektem przywiązania, a głównie jego sposób reaktywności na ujawniane przez dziecko potrzeby, wpływa na powstanie u niego umysłowej reprezentacji doświadczeń relacji przywiązaniowych. Powstają wówczas tzw. wewnętrzne modele operacyjne, czyli trzy modele pracujące: model obrazu samego siebie („Czy zasługuję na zainteresowanie ze strony bliskich?”), model figury przywiązania („Czy te osoby są dostępne dla jednostki w trudnych sytuacjach?”) i model relacji jednostki z innymi w zakresie więzi<sup>22</sup>. Ukształtowany w okresie dzieciństwa styl przywiązaniowy ma zwykle charakter stały i w dużym stopniu oddziału-

---

<sup>20</sup> J. Bowlby, *Przywiązanie*, Warszawa 2007, s. 209–216.

<sup>21</sup> K. Oatley, J.M. Jenkins, *Zrozumieć emocje*, Warszawa 2003, s. 196.

<sup>22</sup> P. Marchwicki, *Teoria przywiązania J. Bowlby'ego*, „Seminare” 2006, nr 23, s. 372–374; M. Stawicka, *Teoria więzi w wyjaśnianiu autodestruktywności*, „Forum Oświatowe” 2001, nr 2 (25), s. 105–108.

je na jakość tworzonych relacji jednostki z innymi w okresie dorosłości, szczególnie na powtarzanie wzorca przywiązania z okresu dzieciństwa w związkach romantycznych<sup>23</sup>. „Podobnie jak dzieci przywiązane w sposób bezpieczny, lękowy lub unikowy, osoby dorosłe rozgrywiają kontakt między sobą, stosując wprawdzie zachowania dopasowane do wieku, ale o tym samym znaczeniu emocjonalnym”<sup>24</sup>.

Twórcy teorii przywiązania, John Bowlby i Mary Ainsworth, wymieniają trzy występujące w niej style: bezpieczny, lękowo (nerwowo)-ambiwalentny i unikowy. W stylu bezpiecznym interakcja: opiekun-dziecko jest zsynchronizowana. Opiekuna cechuje dostępność, osiągalność, responsywność, adekwatność reakcji na potrzeby dziecka, zaangażowanie, opiekuńczość, czułość. W stylu lękowo-ambiwalentnym dziecko odzuwa brak pewności co do dostępności opiekuna podczas ujawniania własnych potrzeb. Obiekt przywiązania charakteryzuje w tym stylu niespójność, niestabilność emocjonalna, niska wrażliwość, niekonsekwencja. Styl unikowy kształtowany jest u dziecka wychowywanego przez opiekuna sztywnego emocjonalnie, chłodnego, zdystansowanego, niedostępnego, obojętnego, niezaangażowanego, niewrażliwego na potrzeby dziecka, odtrącającego je fizycznie, karzącego, irytującego się, niezaspokajającego w sposób adekwatny jego potrzeb<sup>25</sup>.

Wysokie prawdopodobieństwo występowania związku pomiędzy zdolnością do miłości w dorosłości a ukształtowanym w dzieciństwie stylem

---

<sup>23</sup> Zob. M. Płopa, *Więzi małżeńskie...*, dz. cyt., s. 153–154; C. Hazan, P. Shaver, za: H. Liberska, D. Suwalska, *Styl przywiązania a relacje partnerskie we wczesnej dorosłości*, „Psychologia Rozwojowa” 2011, t. 16, nr 1, s. 26; B. Wojciszke, *Człowiek...*, s. 295; J. Rostowski J., *Style przywiązania a kształtowanie się związków interpersonalnych w rodzinie*, w: *Psychologia w służbie rodziny*, red. I. Janicka, T. Rostowska, Łódź 2003, s. 24–25.

<sup>24</sup> J. Bowlby, za: P.K. Oleś, *Psychologia człowieka dorosłego*, Warszawa 2011, s. 113.

<sup>25</sup> J. Bowlby, dz. cyt., s. 365–382; M. Stawicka, *Autodestruktywność dziecięca w świetle teorii przywiązania*, Poznań 2008, s. 89–96; J. Rostowski, *Style...*, s. 23–24.

przywiązaniowym wiąże się z tym, że jego rodzaj pełni ważną rolę w rozwoju osobowości człowieka<sup>26</sup>. Rozwój prawidłowy, prowadzący do zbudowania dojrzałej osobowości, wspomagany jest przez przywiązanie bezpieczne, a jego zakłócenie, utrudniające funkcjonowanie psychospołeczne jednostki i jej osobowościowe dojrzewanie, warunkowane jest przez przywiązanie pozabezpieczne<sup>27</sup>. Odbywa się to nie tylko na poziomie relacji interpersonalnych i procesu uczenia się, ale także na poziomie neurofizjologicznym<sup>28</sup>.

Osoby przejawiające bezpieczny styl przywiązaniowy cechuje większa dojrzałość emocjonalna, społeczna i osobowościowa, sprzyjająca tworzeniu intymnej relacji oraz umiejętności przyjmowania miłości i obdarzania nią. Ukształtowaniu zdolności do dojrzałej miłości służą właściwości osobowościowe utworzone u osób o bezpiecznym stylu przywiązaniowym, takie jak: autonomia, wysokie poczucie bezpieczeństwa, ufność wobec innych, pozytywny obraz siebie, adaptacyjność, odporność na sytuacje trudne, optymizm, poczucie sensu życia, poczucie kompetencji, umiejętność ujawniania i zaspokajania własnych potrzeb, niższa agresywność, niższa gniewliwość i kłótność, większa umiejętność rozwiązywania problemów i konfliktów, większa dojrzałość emocjonalna, empatyczność, samokontrola, towarzyskość, komunikatywność, nastawienie na współpracę, pozytywne odnoszenie się do innych. Właściwości osobowościowe osób z ukształtowanym lękowo-ambiwalentnym stylem przywiązaniowym, utrudniające uzyskanie przez nie zdolności do dojrzałej miłości, to m.in.: mniejsza integracja własnej tożsamości, obniżone poczucie bezpieczeństwa, niskie poczucie własnej wartości, poczucie nieatrakcyjności, niższy poziom dojrzałości

---

<sup>26</sup> J. Rostowski, *Style...*, s. 19–20.

<sup>27</sup> Por. T. Czub, M. Stawicka, *Wrażliwość macierzyńska – charakterystyka, uwarunkowania i możliwość wspierania*, w: *Rola więzi w rozwoju dzieci i młodzieży niepełnosprawnej*, Wrocław 2007, s. 31.

<sup>28</sup> M. Płopa, *Rozwój i znaczenie bliskich więzi w życiu człowieka*, w: *Osobowość a procesy psychiczne i zachowanie*, red. B. Wojciszke, M. Płopa, Kraków 2003, s. 57; M. Płopa, *Więzi małżeńskie...*, s. 145–146.

emocjonalnej (niższy poziom kontrolowania emocji – nadmierna ekspresja emocji lub ich tłumienie), podatność na stres, skłonność do depresji, niższy poziom zaufania wobec innych, poczucie alienacji, lęk przed innymi, lęk przed porzuceniem z jednoczesnym pragnieniem bliskości, nadmierna zależność od innych, niska asertywność. Osoby z ukształtowanym unikowym stylem przywiązaniowym także mają mniejsze predyspozycje do przyjmowania i obdarzania innych dojrzałą miłością. Cechuje je: brak poczucia bezpieczeństwa, niska samoocena, egocentryzm, introwertywność, lęk przed brakiem akceptacji, niski poziom zdolności do intymności, samotność, minimalizowanie relacji z innymi, wycofywanie się z kontaktów, brak ufności wobec innych, brak wiary we wsparcie od innych i unikanie go, brak swobody, dyskomfort i napięcie w relacjach z innymi, nieumiejętność tworzenia bliskich i zależnych od siebie związków interpersonalnych, przedwczesna, pozorna autonomia i poczucie kompetencji, niski poziom dojrzałości emocjonalnej, rozwinięte mechanizmy obronne, częstsze podejmowanie zachowań ryzykownych i antyspołecznych<sup>29</sup>.

Wybrane właściwości osób dorosłych wiążące się z poszczególnymi stylami przywiązaniowymi wskazują, że największą zdolnością do miłości powinni cechować się dorośli z bezpiecznym, a najmniejszą z pozabezpiecznym (lękowo-ambiwalentnym i unikowym) stylem przywiązaniowym<sup>30</sup>. Osoby o bezpiecznym stylu przywiązaniowym są ufne, stabilne, otwarte na intymne zwierzenie się, gotowe na przyjmowanie i udzielanie wsparcia, pozytywnie nastawione do relacji heteroseksualnych. Częściej

---

<sup>29</sup> K. Oatley, J.M. Jenkins, dz. cyt., s. 193; J. Rostowski, *Style...*, s. 20–21; M. Płopa, *Rozwój...*, s. 56, 72–74; M. Płopa, *Więzi w małżeństwie i rodzinie*, Kraków 2006, s. 271–284; por. tenże, *Kwestionariusz stylów przywiązaniowych (KSP). Podręcznik*, Warszawa 2008, s. 22–23, 38–42; M. Stawicka, *Autodestruktywność...*, s. 82–86.

<sup>30</sup> Zob. B. Wojciszke, *Człowiek...*, s. 295; M. Kaźmierczak, M. Płopa, *Style przywiązania partnerów a jakość komunikacji w małżeństwie*, „Psychologia Rozwojowa” 2006, t. 11, nr 4, s. 115.



postrzegają swoje związki jako pełne responsywności i miłości<sup>31</sup>, przejawiają wyższy poziom intymności, namiętności i zaangażowania<sup>32</sup>, są bardziej usatysfakcjonowane charakterem łączących ich relacji<sup>33</sup>. Osoby o stylu lękowo-ambiwalentnym cechują się skłonnością do miłości neurotycznej, do zazdrości, do skrajności w emocjach, do zależności od partnera i lęku przed opuszczeniem przez niego oraz skłonności do dystansowania się od drugiej osoby. Przy dominującym u dorosłych unikowym stylu przywiązaniowym częściej zdarzają się doświadczenia w tworzeniu związków burzliwych, lecz krótkotrwałych. Osoby te cechuje nieufność, zaprzeczanie potrzeby więzi, unikanie intymności, unikanie szukania wsparcia u partnera, brak komfortu w relacji z drugą osobą<sup>34</sup>.

Związki osób z pozabezpiecznymi stylami przywiązaniowymi są mniej satysfakcjonujące, przy czym osoby o stylu lękowo-ambiwalentnym częściej, mimo braku poczucia szczęścia i lęku przed rozpadem związku, trwają w tych związkach, a osoby o stylu unikowym częściej kończą je rozwodem<sup>35</sup>. Zarówno jedni, jak i drudzy – choć silniej ci ze stylem unikowym – przejawiają niższy poziom namiętności, intymności i zaangażowania<sup>36</sup> oraz zadowolenia z relacji<sup>37</sup>.

<sup>31</sup> M.S. Clark, J.K. Monin, dz. cyt., s. 312.

<sup>32</sup> W. Juroszek, O. Haberba, W. Kubeczko, *Zależności między stylami przywiązania a intymnością, namiętnością i zaangażowaniem u narzeczonych*, „Fides et Ratio. Kwartalnik Naukowy” 2012, nr 2 (10), s. 96.

<sup>33</sup> H. Liberska, D. Suwalska, dz. cyt., s. 26; por. M. Plopa, *Kwestionariusz...*, s. 275.

<sup>34</sup> C. Hazan, P.R. Shaver, K. Brennan, za: B. Wojciszke, *Człowiek...*, s. 296; M. Plopa, *Rozwój...*, s. 62; M. Kaźmierczak, M. Plopa, dz. cyt., s. 123–124; M. Plopa, *Więzi małżeńskie...*, s. 155–157.

<sup>35</sup> M. Mikulincer, P.R. Shaver, za: M. Karbowa, *Samotność w świetle teorii przywiązania*, „Studia Psychologiczne” 2012, t. 50, z. 1, s. 32; H. Liberska, D. Suwalska, dz. cyt., s. 26.

<sup>36</sup> W. Juroszek, O. Haberba, W. Kubeczko, dz. cyt., s. 94–95.

<sup>37</sup> H. Liberska, D. Suwalska, dz. cyt., s. 26; por. M. Plopa, *Kwestionariusz...*, s. 275.



### Postawy rodzicielskie matek i ojców a zdolność do miłości ich dzieci w dorosłości

W literaturze opisanych jest wiele koncepcji postaw rodzicielskich, lecz dla potrzeb badań rodzinnych uwarunkowań zdolności do miłości przyjęto koncepcję postaw Mieczysława Plopy<sup>38</sup>, który wyróżnia postawy akceptacji lub odrzucenia, autonomii, wymagania, niekonsekwencji i ochraniań. Ukształtowane w wyniku stosowania przez rodziców określonych postaw właściwości osobowościowe ich dzieci, podobnie jak w przypadku opisanych wyżej stylów przywiązaniowych, mogą mieć znaczenie dla nabycia przez jednostki zdolności do miłości kierowanej wobec własnych partnerów w zakładanych przez siebie związkach heteroseksualnych w dorosłości.

Wysoki poziom akceptacji kierowanej wobec dzieci z dużym prawdopodobieństwem będzie skutkował ukształtowaniem u nich właściwości osobowościowych służących umiejętności przyjmowania i obdarzania innych miłością. Są to: wysoka i adekwatna samoocena, inteligencja emocjonalna, poczucie bezpieczeństwa, ufność wobec innych, umiejętność zaspokajania własnych potrzeb, umiejętność komunikacji interpersonalnej, umiejętność funkcjonowania w relacjach z innymi, zdolność do nawiązywania bliskich, intymnych relacji, wrażliwość, empatia, poczucie koherentnej tożsamości oraz poczucie własnej wartości i godności. Dzieci, którym rodzice oferują wysoki poziom autonomii, są w dorosłości samodzielne, odpowiedzialne, otwarte na doświadczenia, na nowości i innych ludzi, spontaniczne, refleksyjne, przekonane o posiadaniu praw do własnych emocji, myśli, przestrzeni, posiadania własnych rzeczy czy decydowania o sobie. Dorosli, którzy w dzieciństwie doświadczali od rodziców postaw nadmiernie wymagających, mogą mieć problemy z odczuwaniem

---

<sup>38</sup> M. Plopa, *Skala postaw rodzicielskich. Wersja dla rodziców. Podręcznik*, Warszawa 2008.

własnej autonomii, z samodzielnością, odpowiedzialnością, ujawnianiem i kontrolowaniem własnych emocji, z wysokim poziomem lęku, z depresyjnością lub własną gniewliwością i agresywnością, ze skłonnością do perfekcjonizmu, niską samooceną i z poczuciem winy. Niekonsekwencja w wychowaniu dzieci może prowadzić do ukształtowania takich cech, jak niepewność, lęklivość, znerwicowanie, niestabilność, nieufność wobec innych, niedojrzałość emocjonalna, nieumiejętność nawiązywania relacji interpersonalnych, zamykanie się w sobie i niechęć do tworzenia otwartych i bliskich relacji z innymi. Nadmiernie ochraniające postawy rodziców wobec dzieci wiążą się z ukształtowaniem u nich problemów z samodzielnością, z autonomią i poczuciem swobody. Są to często osoby lękliwe i niedojrzałe emocjonalnie, bierne, bez inicjatywy, ustępliwe, niepewne lub nadmiernie pewne siebie i egocentryczne<sup>39</sup>.

Z powyższej analizy wynika, że postawy rodzicielskie wyznaczają w dużym stopniu kierunek rozwoju dziecka. Jeśli rodzice przejawiają postawy prawidłowe, dziecko ma możliwość ukształtowania w przyszłości pełnej dojrzałości osobowej, niezbędnej dla dojrzałości do przyjmowania miłości i obdarzania miłością. Jeśli jednak przejawiają postawy nieprawidłowe, budują u niego osobowość opartą na wielu właściwościach niesprzyjających dojrzałości do miłości<sup>40</sup>.

---

<sup>39</sup> Tamże, s. 72–76; tenże, *Więzi w małżeństwie...*, s. 171–174; M. Ziemska, dz. cyt., s. 66–85; M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, dz. cyt., s. 132–139.

<sup>40</sup> Zob. M. Komorowska-Pudło, *Zaburzenia życia rodziny – wybrane obszary jej wspomaganie*, w: *Socjalizacja – wyzwania współczesności*, red. J. Stala, Tarnów 2010, s. 338–339; M. Komorowska-Pudło, *Wychowanie w rodzinie czy przemoc? Przejawy toksycznej pedagogiki rodzinnej i jej skutki w aspekcie typów rodziny D. Fielda*, „Fides et Ratio. Kwartalnik Naukowy” 2013, nr 4 (16), s. 155–171.

### Podstawy metodologiczne badań własnych

Badania zostały przeprowadzone w 2013 i 2014 roku wśród małżonków w wieku wczesnej dorosłości (20–35 lat) zamieszkujących województwo zachodniopomorskie. W badaniach wzięło udział 128 mężczyzn i 128 kobiet (razem 256 osób).

Celem przeprowadzonych badań była analiza związku pomiędzy ukształtowanym u respondentów w okresie wczesnego dzieciństwa stylem przywiązaniowym oraz przejawianymi wobec nich postawami rodzicielskimi matek i ojców w późniejszym okresie ich życia w rodzinie generacyjnej a poziomem ich zdolności do miłości w okresie dorosłości. Przyjęto hipotezę, że wzrastanie w rodzinie, w której ukształtowano bezpieczny styl przywiązaniowy u jednostki i przejawiano wobec niej wysoki poziom postawy akceptacji, autonomii i konsekwencji, a niski poziom wymagania i ochraniań wiąże się z nabyciem zdolności do miłości w dorosłości. Wzrastanie w rodzinie, w której ukształtowano pozabezpieczny (lękowo-ambiwalentny lub unikowy) styl przywiązaniowy u jednostki i przejawiano wobec niej niski poziom postawy akceptacji, autonomii i konsekwencji, a wysoki poziom wymagania i ochraniań wiąże się z mniejszą zdolnością do miłości w dorosłości.

Zastosowano następujące metody badawcze: Kwestionariusz Retrospektywnej Oceny Postaw Rodziców (KPR-Roc) M. Plopy<sup>41</sup>, Kwestionariusz Stylów Przywiązaniowych (KSP) M. Plopy<sup>42</sup>, Kwestionariusz Pomiar Miłości R. Sternberga<sup>43</sup> i kwestionariusz danych metryczkowych. Analiza statystyczna została przeprowadzona z wykorzystaniem współczynnika korelacji r-Pearsona.

---

<sup>41</sup> M. Plopa, *Skala...*

<sup>42</sup> Tenże, *Kwestionariusz...*

<sup>43</sup> B. Wojciszke, *Psychologia...*, s. 20–21.

## **Jakość wychowania w rodzinie pochodzenia a zdolność do miłości u młodych dorosłych w świetle badań własnych**

Na podstawie analizy koncepcji miłości Sternberga można stwierdzić, że miłość pełna, spełniona występuje u małżonków wówczas, gdy używają oni wysokie wskaźniki na skali namiętności, intymności i zaangażowania. W tabeli 1 przedstawiono wyniki określające poziom pomiaru miłości w powyższych skalach.

Tabela 1. Pomiar poziomu składników miłości przejawianych przez respondentów

Składniki pomiaru miłości	Poziom miłości					
	Mężczyźni			Kobiety		
	wysoki	średni	niski	wysoki	średni	niski
	%					
Namiętność	11,9	74,6	13,5	9,4	69,5	21,1
Intymność	12,7	72,2	15,1	15,6	63,3	21,1
Zaangażowanie	11,1	80,9	7,9	5,5	89,1	5,5
Miłość pełna	11,9	75,9	12,2	10,2	74,0	15,9

Z badań przeprowadzonych wśród respondentów wynika, że zdecydowaną większość z nich (74,9%) cechuje przeciętny poziom pełnej miłości, co dziewiątą (11%) wysoki poziom miłości, a co siódmą (14%) niski jej poziom. Rozkład danych na poszczególnych skalach miłości był porównywalny. Nie stwierdzono jednocześnie różnic istotnych statystycznie w poziomie miłości pomiędzy kobietami i mężczyznami.

Pierwszym analizowanym czynnikiem warunkującym zdolność do miłości młodych dorosłych był cechujący ich styl przywiązaniowy. W tabeli 2 przedstawiono wyniki wskazujące na ukształtowany u respondentów określony styl przywiązania.

Tabela 2. Styl przywiązaniowy respondentów

Styl przywiązania	Poziom stylu przywiązaniowego					
	Mężczyźni			Kobiety		
	wysoki	średni	niski	wysoki	średni	niski
	%					
Bezpieczny	34,1	42,1	23,8	37,5	36,7	25,8
Lękowo-ambiwalentny	30,9	39,7	29,4	31,3	35,9	32,8
Unikowy	28,6	41,3	30,1	30,4	39,1	30,5

Wśród respondentów w niewielkim stopniu przeważają osoby z wysokim poziomem bezpiecznego stylu przywiązaniowego (35,8%), nieco mniej badanych (31,1%) przejawiało wysoki poziom stylu lękowo-ambiwalentnego, a ponad jedna czwarta (29,5%) wysoki poziom unikowego stylu przywiązaniowego. Różnice w stylu przywiązaniowym pomiędzy kobietami i mężczyznami okazały się niewielkie.

W tabeli 3 przedstawiono analizę związku pomiędzy ukształtowanym u respondentów stylem przywiązaniowym a poziomem przejawianej przez nich miłości wobec współmałżonków.

Tabela 3. Związek stylu przywiązaniowego respondentów z ich zdolnością do miłości

Styl przywiązania	Namiętność		Intymność		Zaangażowanie		Miłość pełna	
	M*	K	M	K	M	K	M	K
	Wskaźnik korelacji r-Pearsona, $p < 0,05$							
Bezpieczny	0,64	0,59	0,73	0,72	0,58	0,48	0,71	0,68
Lękowo-ambiwalentny	-	-0,23	-0,28	-0,40	-	-	-0,17	-0,23
Unikowy	-0,47	-0,37	-0,48	-0,47	-0,38	-0,38	-0,48	-0,45

\*M – mężczyźni, K – kobiety

Wyniki badań wskazują na korelację dodatnią pomiędzy bezpiecznym stylem przywiązaniowym respondentów a poziomem przejawianej przez nich miłości do współmałżonków. Związek ten jest dość wysoki u respondentów obojga płci, szczególnie w zakresie intymności. Wśród osób o pozabezpiecznym stylu przywiązaniowym ujawnił się ujemny związek z przejawianą miłością małżonków wobec siebie. Związek ten okazał się silniejszy przy dominującym unikowym stylu przywiązania u respondentów niż przy stylu lękowo-ambiwalentnym. Analiza statystyczna wyników potwierdza, że największą zdolnością do miłości w zakresie namiętności, intymności i zaangażowania, a w konsekwencji w skali miłości pełnej, cechowali się respondenci – zarówno mężczyźni, jak i kobiety – o bezpiecznym stylu przywiązaniowym, dużo mniejszą zaś osoby z pozabezpiecznymi stylami przywiązaniowymi.

Wyniki wskazujące na retrospektywną ocenę postaw rodzicielskich przejawianych przez matki i ojców respondentów przedstawiono w tabeli 4.

Tabela 4. Postawy rodzicielskie ojców i matek respondentów

Poziom postaw rodzicielskich rodziców respondentów		Mężczyźni			Kobiety		
		wysoki	średni	niski	wysoki	średni	niski
%							
Akceptacji	Matki	10,2	9,4	80,5	18	8,6	73,4
	Ojcowie	5,5	9,4	85,2	10,9	17,2	71,9
Wymagania	Matki	18,8	52,3	28,9	22,7	50,8	26,6
	Ojcowie	22,7	46,9	30,5	18,0	46,9	35,2
Autonomii	Matki	13,3	25,8	60,9	9,4	25	65,6
	Ojcowie	7,0	32,8	60,2	17,2	34,4	48,4
Niekonsekwencji	Matki	53,1	36,7	10,2	52,3	35,2	12,5
	Ojcowie	61,7	30,5	7,8	55,5	31,3	13,3
Ochraniania	Matki	14,1	32,8	53,1	11,7	45,3	43,0
	Ojcowie	3,9	38,3	57,8	8,6	42,2	49,2

Z otrzymanych danych wynika, że niewielka grupa respondentów odczuwała przejawy akceptacji i autonomii ze strony rodziców w stopniu w pełni zadowalającym. Wysoki poziom akceptacji odczuwało ze strony matek 14,1% respondentów, natomiast ze strony ojców 8,2% spośród nich. Kobiety częściej niż mężczyźni wskazywały na odczuwany wyższy poziom akceptacji ze strony rodziców. Dominującą grupą okazali się respondenci odczuwający odrzucenie ze strony matek (77%) i ojców (78,5%), przy czym ojcowie zostali ocenieni jako bardziej odrzucający przez respondentów płci męskiej (85,2%) w porównaniu do badanych kobiet (71,9%). Niewielka grupa respondentów określiła postawy rodziców względem siebie jako częściowo akceptujące i częściowo odrzucające (9% osób w odniesieniu do matek i 13,3% osób w odniesieniu do ojców).

Co ósmy respondent wskazał, że odczuwał ze strony rodziców wiarę w jego samodzielność, co ujawniło się w wysokich wynikach poczucia autonomii (11,3% osób w odniesieniu do matek i 12,1% w odniesieniu do ojców). Ponad połowa respondentów oceniła rodziców jako osoby ograniczające ich poczucie niezależności i samostanowienia o sobie (63,3% w odniesieniu do matek i 54,3% w odniesieniu do ojców). Retrospektywna ocena tej postawy rodzicielskiej w odniesieniu do matek niewiele różniła się u respondentów obojga płci, natomiast ojcowie pozwalali na mniejszą autonomię synom niż córkom. Co trzeci respondent (33,6%) wskazywał, że odczuwał częściowe zezwolenie i częściowy brak zezwolenia na przejawy własnej autonomii ze strony ojca, a co czwarty (25,4%) miał takie odczucia w ocenie postaw przejawianych ze strony matek.

Co piąty respondent odczuwał wymagania stawiane im przez oboje rodziców jako zbyt wysokie. Jako właściwy (niski) poziom wymagań ze strony rodziców określiło 32,8% respondentów w odniesieniu do ojców i 27,7% w odniesieniu do matek. Prawie połowa pozostałych badanych osób oceniła postawy swoich rodziców względem siebie jako średnio wymagające. Niewielka grupa osób (12,9% w odniesieniu do matek



i 6,3% w odniesieniu do ojców) określiła postawy rodziców względem siebie jako nadmiernie ochraniające. Niski (właściwy) poziom ochrony ze strony rodziców dotyczył połowy respondentów (48% ze strony matek i 53,5% ze strony ojców). Nieco częściej właściwe postawy ochraniańa rodzice kierowali do synów niż do córek. Retrospektywna ocena postaw rodzicielskich dokonana przez respondentów wykazała, że ich rodzice mieli duży problem z konsekwencją w ich wychowywaniu. Ponad połowa z nich (52,7% w odniesieniu do matek i 58,6% w odniesieniu do ojców) wskazała na wysoki poziom niekonsekwencji w ich wychowaniu, a jedynie co dziewiąta badana osoba była wychowywana przez rodziców konsekwentnych.

W tabeli 5. przedstawiono wskaźniki korelacji pomiędzy retrospektywną oceną postaw rodzicielskich przejawianych przez matki i ojców wobec respondentów a poziomem miłości przejawianej przez nich wobec współmałżonków.

Z analizy korelacyjnej wynika, że istnieje dodatni, istotny statystycznie związek pomiędzy wyższym poziomem akceptacji i autonomii, kierowanych wobec dzieci przez ich rodziców z wyższym poziomem namiętności, intymności i zaangażowania, a w konsekwencji z wyższym poziomem w skali miłości pełnej. Okazuje się jednocześnie, że związek zdolności do miłości w dorosłości w przypadku większości analizowanych korelacji jest silniejszy w odniesieniu do postaw rodzicielskich matek niż ojców.

Korelacja obejmująca związek postawy niekonsekwencji rodziców ze zdolnością do miłości okazał się ujemny. Okazało się, że brak konsekwencji w wychowaniu ze strony rodziców w okresie dzieciństwa i wczesnej młodości wiąże się z uzyskaniem przez dorosłych respondentów niższym poziomem namiętności, intymności i zaangażowania, a w konsekwencji z niższym poziomem wyników w skali miłości pełnej. Związek ten jest, w większości przypadków analizowanych korelacji, silniejszy w odniesieniu do postaw rodzicielskich ojców niż matek.

Tabela 5. Związek postaw rodzicielskich matek i ojców ze zdolnością ich dorosłych dzieci do miłości

Postawy rodzicielskie matek i ojców respondentów		Składniki pełnej miłości							
		Namiętność		Intymność		Zaangażowanie		Miłość pełna	
		M*	K	M	K	M	K	M	K
Wskaźnik korelacji r-Pearsona, $p < 0,05$									
Akceptacji	Matki	0,41	0,37	0,38	0,30	0,42	0,24	0,44	0,34
	Ojcowie	0,33	0,25	0,36	0,21	0,28	–	0,35	0,25
Wymagania	Matki	–	–	–	–	–	–	–	–
	Ojcowie	–0,23	–0,27	–	–0,28	–	–0,24	–	–0,33
Autonomii	Matki	0,36	0,30	0,34	0,29	0,26	0,24	0,35	0,31
	Ojcowie	0,37	0,21	0,28	0,20	0,24	0,18	0,31	0,22
Niekonsek- -wencji	Matki	–0,23	–0,25	–0,25	–0,26	–0,23	–0,21	–0,25	–0,27
	Ojcowie	–0,30	–0,3	–0,24	–0,31	–0,26	–0,28	–0,28	–0,32
Ochraniania	Matki	–	–	–	–	0,19	–	–	–
	Ojcowie	–	–	–	–	0,18	–	–	–

\*M – mężczyźni, K – kobiety

Przejawianie postawy określającej poziom wymagania ze strony matek wobec ich dzieci nie miało związku z poziomem przejawianej przez nich w dorosłości postawy miłości wobec współmałżonków, uzyskane dane wskazują jednak na korelację ujemną pomiędzy wymaganiami stawianymi przez ojców wobec dzieci, szczególnie wobec córek, a ich później przejawianą zdolnością do miłości. Im wyższe, w ocenie retrospektywnej, były wyniki wskazujące na postawy wymagające ojców wobec córek, tym niższy był poziom przejawianej przez nie namiętności, intymności i zaangażowania. W przypadku badanych mężczyzn ta ujemna korelacja dotyczyła tylko namiętności. Analiza związku postawy ochraniania przejawianej wobec dzieci przez rodziców wskazała na korelację dodatnią jedynie w przypadku mężczyzn na skali zaangażowania. Wynika z tego, że im wyższy był poziom tej postawy ze strony matek i ojców wobec ich

synów, tym wyższym poziomem zaangażowania w skali miłości cechowali się dorośli mężczyźni.

W dalszej analizie wyników badań podjęto próbę zbadania związku ukształtowanego we wczesnym dzieciństwie stylu przywiązaniowego respondentów z jakością przejawianych wobec nich postaw rodzicielskich przez ich matki i ojców. Dane te zawiera tabela 6.

Tabela 6. Związek postaw rodzicielskich rodziców respondentów z ujawnianym przez nich stylem przywiązaniowym

Postawy rodzicielskie rodziców respondentów		Styl przywiązaniowy respondentów					
		Bezpieczny		Lękowo-ambivalentny		Unikowy	
		M*	K	M	K	M	K
Wskaźnik korelacji r-Pearsona, $p < 0,05$							
Akceptacji	Matki	0,28	0,18	–	–0,18	–	–0,17
	Ojcowie	0,28	0,26	–	–0,24	–	–0,34
Wymagania	Matki	–	–	–	0,20	–	–
	Ojcowie	–0,20	–0,26	–	–	0,20	0,31
Autonomii	Matki	0,25	0,18	–	–	–0,17	–0,20
	Ojcowie	0,24	–	–	–	–0,20	–0,25
Niekonsekwencji	Matki	–0,21	–0,19	0,17	0,17	–	0,17
	Ojcowie	–0,26	–0,28	0,29	–	0,34	0,36
Ochraniania	Matki	–	–	0,20	–	–	–
	Ojcowie	–	–	0,27	–	–	–

\*M – mężczyźni, K - kobiety

Uzyskane dane wskazują na korelacje dodatnie pomiędzy bezpiecznym stylem przywiązaniowym a przejawianymi przez rodziców prawidłowymi postawami rodzicielskimi, czyli postawą akceptacji i autonomii. Jednocześnie ujawniła się korelacja ujemna pomiędzy ukształtowanym we wczesnym dzieciństwie bezpiecznym stylem przywiązaniowym a postawami matek i ojców w odniesieniu do niekonsekwencji wobec dzieci

oraz postawą wymagania przejawianą przez ojców. Wynika z tego, że istnieje ścisły związek obejmujący stałość relacji rodziców wobec dziecka, kształtujących u niego w pierwszych latach jego życia bezpieczny styl przywiązaniowy, z jakością relacji wychowawczych obejmujących akceptację i otwartość na autonomiczny rozwój dziecka oraz konsekwencję rodziców wobec dzieci w dalszych etapach jego rozwoju.

W badaniu związku lękowo-ambivalentnego stylu przywiązaniowego z przejawianymi w dzieciństwie przez matki i ojców postawami rodzicielskimi wykazano niewiele korelacji. W przypadku badanych mężczyzn objęły one korelację dodatnią w odniesieniu do postawy niekonsekwencji i ochraniań w przypadku obojga rodziców, co oznacza, że wraz ze wzrostem nasilenia tych postaw wobec dzieci nasila się poziom lękowo-ambivalentnego stylu przywiązaniowego respondentów. W przypadku badanych kobiet ujawniła się korelacja dodatnia obejmująca związek omawianego stylu przywiązaniowego z postawą niekonsekwencji i wymagania przejawianych przez matki, a korelacja ujemna obejmująca związek tego stylu z postawą akceptacji kierowaną przez oboje rodziców do swych córek. Oznacza to, że lękowo-ambivalentny styl przywiązaniowy wzmacnia się u badanych kobiet poprzez poczucie bycia odrzuconymi przez rodziców oraz poprzez nadmierne wymaganie i niekonsekwencję w wychowaniu ze strony matki.

Wśród osób o pozabezpiecznym stylu przywiązaniowym więcej związków z postawami ich rodziców wobec nich w dzieciństwie i wczesnej młodości ujawniło się u respondentów przejawiających unikowy styl przywiązaniowy. W przypadku badanych mężczyzn stwierdzono korelację dodatnią obejmującą związek unikowego stylu przywiązaniowego z przejawianą wobec nich postawą wymagania i niekonsekwencji ojców. Korelacja ujemna objęła w grupie mężczyzn związek ich stylu przywiązaniowego z postawą autonomii kierowanej wobec nich przez oboje rodziców. Dane te wskazują, że ukształtowany we wczesnym dzieciństwie unikowy styl przywiązaniowy

u badanych mężczyzn był u nich wzmacniany w kolejnych latach przez przejawiany wobec nich wysoki poziom wymagań stawianych przez ojców przy jednoczesnym braku konsekwencji w wychowaniu z ich strony. Wśród kobiet stwierdzono korelację dodatnią obejmującą związek ich unikowego stylu przywiązaniowego z postawą wymagania przejawianą wobec nich przez ich ojców oraz postawą niekonsekwencji ze strony obojga rodziców. Korelacje ujemne ujawniły się w związku ukształtowanego wśród respondentek unikowego stylu przywiązaniowego z przejawianymi wobec nich postawami akceptacji i autonomii obojga rodziców. Oznacza to, że ukształtowany we wczesnym dzieciństwie unikowy styl przywiązaniowy u badanych kobiet był wzmacniany przez kolejne lata ich życia przez przejawiane wobec nich nadmierne wymaganie ze strony ojców oraz ich niekonsekwencję wychowawczą, a także przez niski poziom autonomii w rozwoju oraz odrzucenie ze strony obojga rodziców.

### **Podsumowanie**

Zdolność jednostki do dojrzałej miłości wiąże się ściśle z dojrzałością jej osobowości w sferze poznawczej, emocjonalnej, moralnej, społecznej i seksualnej. Dojrzałość tę od początku życia człowieka w największym stopniu kształtuje środowisko rodzinne, w którym on wzrasta. Szczególne znaczenie dla kształtowania osobowości i jednocześnie zdolności do miłości ma charakter więzi pomiędzy rodzicami a dzieckiem oraz między samymi rodzicami, a także atmosfera domu rodzinnego i sposoby wychowania podejmowane przez dorosłych wobec dziecka. W psychologii i w pedagogice podkreśla się w tym obszarze tzw. styl przywiązaniowy, jaki kształtuje się u dziecka w konsekwencji jakości jego relacji z głównym opiekunem (szczególnie z matką) oraz charakter postaw rodzicielskich, jakie dorośli przejawiają wobec dzieci. Miłość do drugiego człowieka jest coraz częściej traktowana jako postawa, obejmująca wymiar poznawczy,

emocjonalno-motywacyjny i behawioralny tej relacji. Jednocześnie powszechną przy analizach empirycznych dotyczących pomiaru miłości jest obecnie koncepcja Sternberga, który za miłość pełną przyjmował taką, która obejmuje jednocześnie trzy jej elementy składowe, takie jak namiętność, intymność i zaangażowanie.

Z opisanych w artykule danych z badań przeprowadzonych wśród młodych małżonków wynika, że istnieje znacząca istotność statystyczna określająca związek poziomu miłości respondentów wobec współmałżonków z przejawianym przez nich stylem przywiązaniowym oraz retrospektywną oceną postaw rodzicielskich własnych ojców i matek wobec nich. Respondenci, którzy przejawiają wyższy poziom zdolności do miłości, pochodzą z rodzin, które funkcjonowały w sposób prawidłowy i umożliwiły ukształtowanie u nich bezpiecznego stylu przywiązaniowego. Jednocześnie też rodzice tych osób przejawiali wobec nich w ich dzieciństwie wyższy poziom postawy akceptacji, autonomii, konsekwencji i niższy poziom wymagania. Z kolei niższy poziom zdolności do miłości ujawnił się wśród respondentów, u których w dzieciństwie został ukształtowany lękowo-ambiwalentny lub unikowy styl przywiązaniowy (ten drugi styl determinuje w większym stopniu niższy poziom zdolności do miłości). Niższy poziom wyników w pomiarze miłości dotyczył także tych dorosłych, których rodzice przejawiali wobec nich w ich dzieciństwie niższy poziom akceptacji i autonomii i brak konsekwencji w wychowaniu, a jednocześnie byli wobec dzieci nadmiernie wymagający. Okazało się również, że istnieje związek pomiędzy ukształtowanym we wczesnym dzieciństwie stylem przywiązaniowym respondentów a postawami, jakie kierowali wobec swych dzieci w późniejszych latach życia ich rodzice. Wobec osób o bezpiecznym stylu przywiązaniowym częściej stosowano wysoki poziom postawy akceptacji i autonomii, a niski poziom postawy niekonsekwencji. Wobec osób o pozabezpiecznych stylach przywiązaniowych, głównie wobec tych o stylu unikowym, częściej przejawiano wyso-

ki poziom postawy odrzucającej, wymagającej i niekonsekwencji, a niższy poziom postawy akceptacji i autonomii.

Wyniki uzyskane w badaniach potwierdziły dane z literatury, wskazujące, że dojrzałości osobowości i zdolności do miłości sprzyja bycie wychowywanym w prawidłowo funkcjonującym środowisku rodzinnym, a niedojrzałości osobowościowej i mniejszej zdolności do miłości sprzyja pochodzenie z domów funkcjonujących mniej prawidłowo i dysfunkcyjnych.

Wnioski z powyższych badań warto byłoby wykorzystać do pracy z młodymi dorosłymi podczas różnych form przygotowywania ich do małżeństwa i rodzicielstwa. Ukazanie im powyższych zależności pozwoliłoby zarówno na podniesienie ich świadomości dotyczącej postaw wobec własnych dzieci, jak i do zwrócenia uwagi na ewentualne przyczyny ich trudności pojawiających się w relacjach ze współmałżonkiem. Świadomość ta mogłaby stać się przyczynkiem do poszukiwania przez nich pomocy na rzecz poprawy relacji rodzinnych np. w szkołach dla rodziców lub podczas własnej psychoterapii.

### **Bibliografia**

- Bowlby J., *Przywiązanie*, Warszawa 2007.
- Clark M.S., Monin J.K., *Miłość jako responsywność społeczna*, w: *Nowa psychologia miłości*, red. R.J. Sternberg, K. Weis, Taszów 2007, s. 297–327.
- Czub T., Stawicka M., *Wrażliwość macierzyńska – charakterystyka, uwarunkowania i możliwość wspierania*, w: *Rola więzi w rozwoju dzieci i młodzieży niepełnosprawnej*, red. J. Patkiewicz, Wrocław 2007, s. 31–45.
- Farnicka M., Liberska H., *Transmisja międzypokoleniowa – procesy zachodzące w styku pokoleń*, w: *Psychologia rodziny*, red. I. Janicka, H. Liberska, Warszawa 2014, s. 185–202.
- Gawęcka M., *Miłość wiktymologiczna jako pułapka współzależnienia*, w: *Oblicza miłości w pedagogice*, red. M. Białas, D. Ruszkiewicz, Łódź 2007, s. 27–36.



- Jankowska M., *Miłość jako najpełniejszy sposób wyrażania siebie*, „Fides et Ratio. Kwartalnik Naukowy” 2010, nr 3 (3), s. 30–44.
- Juroszek W., Haberba O., Kubeczko W., *Zależności między stylami przywiązania a intymnością, namiętnością i zaangażowaniem u narzeczonych*, „Fides et Ratio. Kwartalnik Naukowy” 2012, nr 2 (10), s. 89–101.
- Karbowska M., *Samotność w świetle teorii przywiązania*, „Studia Psychologiczne” 2012, t. 50, z. 1, s. 27–38.
- Kaźmierczak M., Płopa M., *Style przywiązania partnerów a jakość komunikacji w małżeństwie*, „Psychologia Rozwojowa” 2006, nr 4 (11), s. 115–126.
- Komorowska-Pudło M., *Wychowanie w rodzinie czy przemoc? Przejawy toksycznej pedagogiki rodzinnej i jej skutki w aspekcie typów rodziny D. Fielda*, „Fides et Ratio. Kwartalnik Naukowy” 2013, nr 4 (16), s. 155–171.
- Komorowska-Pudło M., *Zaburzenia życia rodziny – wybrane obszary jej wspomaganiania*, w: *Socjalizacja – wyzwanie współczesności*, red. J. Stala, Tarnów 2010, s. 315–363.
- Konefał S., *Wychowanie jako doświadczanie miłości opartej na przyjaźni*, „Roczniki Pedagogiczne” 2011, nr 3 (39), s. 93–102.
- Kukołowicz T., *Rodzina w procesie wychowania*, w: *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku*, red. A.W. Janke, Toruń 2004.
- Liberska H., Suwalska D., *Styl przywiązania a relacje partnerskie we wczesnej dorosłości*, „Psychologia Rozwojowa” 2011, nr 1 (16), s. 25–39.
- Marchwicki P., *Teoria przywiązania J. Bowlby’ego*, „Seminare” 2006, nr 23, s. 365–383.
- Mądrycki T., *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Warszawa 1977.
- Oatley K., Jenkins J.M., *Zrozumieć emocje*, Warszawa 2003.
- Olesiński P., *Rozwojowe ujęcie trójczynnikowej teorii miłości Sternberga – trójwarstwowa miłość*, „Psychologia Rozwojowa” 2013, t. 18, nr 2, s. 9–18.
- Oleś P.K., *Psychologia człowieka dorosłego*, Warszawa 2011.
- Płopa M., *Kwestionariusz stylów przywiązaniowych (KSP). Podręcznik*, Warszawa 2008.
- Płopa M., *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Kraków 2008.

- Plopa M., *Rozwój i znaczenie bliskich więzi w życiu człowieka*, w: *Osobowość a procesy psychiczne i zachowanie*, red. B. Wojciszke, M. Plopa, Kraków 2003, s. 49–79.
- Plopa M., *Skala postaw rodzicielskich. Wersja dla rodziców. Podręcznik*, Warszawa 2008.
- Plopa M., *Więzi małżeńskie i rodzinne w perspektywie teorii przywiązania*, w: *Psychologia rodziny*, red. I. Janicka, H. Liberska, Warszawa 2014, s. 141–166.
- Plopa M., *Więzi w małżeństwie i rodzinie*, Kraków 2006.
- Pomykało W., *Wychowanie*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993, s. 913–926.
- Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, t. 2, Warszawa 1998.
- Rostowska T., Rostowski J., *Miłość jako wyznacznik jakości małżeńskiej*, w: *Rodzina – rozwój – praca. Wybrane zagadnienia*, red. T. Rostowska, J. Rostowski, Łódź 2002, s. 9–21.
- Rostowski J., *Style przywiązania a kształtowanie się związków interpersonalnych w rodzinie*, w: *Psychologia w służbie rodziny*, red. I. Janicka, T. Rostowska, Łódź 2003, s. 19–31.
- Rostowski J., *Zarys psychologii małżeństwa*, Warszawa 1987.
- Ryś M., *Miłość jako psychologiczna podstawa wspólnoty małżeńskiej*, „Fides et Ratio. Kwartalnik Naukowy” 2010, nr 4 (4), s. 22–30.
- Ryś M., *Psychologia małżeństwa w zarysie*, Warszawa 1999.
- Ryś M., *Wychowanie do miłości*, w: *Jaka rodzina, takie społeczeństwo*, red. M.T. Kozubek, Katowice 2012, s.17–32.
- Stawicka M., *Autodestruktywność dziecięca w świetle teorii przywiązania*, Poznań 2008.
- Stawicka M., *Teoria więzi w wyjaśnianiu autodestruktywności*, „Forum Oświatowe” 2001, nr 2 (25), s. 93–109.
- Sternberg R.J., *Dwuskładnikowa teoria miłości*, w: *Nowa psychologia miłości*, red. R.J. Sternberg, K. Weis, Taszów 2007, s. 275–296.

- Tryjarska B., *Style przywiązania partnerów a tworzenie bliskich związków w dorosłości*, w: *Bliskość w rodzinie. Więzy w rodzinie a zaburzenia w dorosłości*, red. B. Tryjarska, Warszawa 2010, s. 185–217.
- Wojciszke B., *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Warszawa 2006.
- Wojciszke B., *Psychologia miłości*, Gdańsk 2010.
- Ziemska M., *Postawy rodzicielskie*, Warszawa 2009.

## THE QUALITY OF AN UPBRINGING IN THE FAMILY OF ORIGIN AND THE ABILITY TO LOVE IN YOUNG ADULTS

### Summary

The ability to mature love is formed in humans from the beginning of their life, in the family home. The nature of family ties, the quality of relationships between family members, the quality of attachment and the parents' attitudes to a child affects it, how the ability to love in adulthood will be formed in the unit. The article presents an analysis of the relationship between the two factors relevant to the process of raising a child in the family, shaped his attachment style and expression of the parenting attitudes towards him and the level of his ability to love in adulthood. The study was conducted among young spouses. They show that the respondents, who imperf a higher level of ability to love manifested safe attachment style and were brought up by parents, who have expressed as their attitude towards child as acceptance, autonomy, consistence in bringing up and lower level of requirements. The lower level of the capacity to love revealed among the respondents, who in childhood was shaped anxiety-ambivalent or evasion attachment style and among whose parents evinced an attitude of rejection, low autonomy, lack of consistence in bringing up and showed higher level of requirements.

*Thum. Marta Komorowska-Pudło*

*Grażyna Kowalczyk*  
Uniwersytet Szczeciński

## **FUNKCJONOWANIE NASTOLATKA W RODZINIE W PERCEPCJI RODZICÓW I DZIECKA**

### **Wprowadzenie**

Dorastanie to długi i wewnętrznie zróżnicowany proces. Najważniejszym zadaniem, przed którym stoi nastolatek, jest gromadzenie i poszukiwanie nowych doświadczeń, mających na celu formowanie własnej tożsamości i przygotowanie do dorosłego życia. Wymaga to od dorastającego integrowania zmian dokonujących się w sferze biologicznej, umysłowej, emocjonalnej, społecznej i poznawczej.

W okresie dorastania szczególnego znaczenia nabierają relacje z rówieśnikami. Nie oznacza to, że rodzice stają się dla nastolatka mniej ważni. To, co ulega zmianie, to różnice w sposobie postrzegania przez obie strony ról pełnionych w rodzinie.

Celem prowadzonych badań jest opisanie relacji w rodzinie z perspektywy dorastających dzieci i ich rodziców. Ze względu na obszerny kontekst zjawisk występujących w rodzinie zastosowano metodę badań jakościowych, które pozwalają poznać problem w jego naturalnej rzeczy-

wistości. Do zebrania danych posłużono się wywiadem, który przeprowadzono z nastolatkami i ich rodzicami.

Dorastanie – zdaniem Ireny Obuchowskiej – to „okres zmian w rozwoju psychicznym zapoczątkowany dojrzewaniem płciowym i przebiegający w sposób indywidualnie zróżnicowany pod wpływem czynników społecznych, przy czym jego zakończeniem jest uzyskanie stanu rozwoju psychicznego, którego właściwością jest zdolność do podjęcia ról społecznych człowieka dorosłego”<sup>1</sup>. Proces przechodzenia od dzieciństwa do dorosłości jest czasem z jednej strony pięknym, z drugiej zaś przepełnionym wieloma emocjami. Dotyczą one zarówno samych dorastających, jak i tych, którzy im w tym procesie towarzyszą<sup>2</sup>.

Rodzina jest miejscem, w którym dorastanie dziecka zaznacza się w sposób szczególny. Wynika to z faktu, że dorastający nadal pozostaje pod wpływem rodziców, a „jednocześnie oddziałuje na ich postępowanie i łączące ich relacje”<sup>3</sup>.

Nastolatek zaczyna poszukiwać idywiduacji, która „pojawia się wtedy, gdy dorastający zaczynają uwalniać swe postawy i przekonania od postaw i przekonań swych rodziców”<sup>4</sup>.

Według Marioli Bardziejewskiej czas dorastania dziecka może okazać się dużo trudniejszy dla rodziców aniżeli dla samego dorastającego. Rodzice obawiają się, że mogą utracić kontrolę nad jego zachowaniem, zwłaszcza wtedy, gdy buntuje się ono i dystansuje wobec wartości, jakie ci prezentują<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> I. Obuchowska, *Psychologiczne aspekty dojrzewania*, w: *Dojrzewanie*, red. A. Jaczewski, B. Woynarowska, Warszawa 1982, s. 134.

<sup>2</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Stereotypy młodzieży: konieczność i możliwość odczarowania młodości*, w: *Wychowanie: Pojęcia, procesy, konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, t. 1, Gdańsk 2007, s. 173.

<sup>3</sup> L. Bakiera, *Czy dorastanie musi być trudne*, Warszawa 2009, s. 68.

<sup>4</sup> J.S. Turner, D.B. Helms, *Rozwój człowieka*, Warszawa 1999, s. 356.

<sup>5</sup> M. Bardziejewska, *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?*, w: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańsk 2005, s. 363.

Aby proces dorastania przebiegał w sposób konstruktywny, rodzice winni stworzyć swoim dorastającym dzieciom warunki do pełnego rozwoju. „Rodzice muszą działać w sposób, który pozwoli dorastającym dzieciom na zachowanie godności, doprowadzi do rozwoju ich poczucia własnej wartości oraz wskaże im dalszą drogę, aby mogły osiągnąć większą dojrzałość społeczną. Dorastający młodzi ludzie potrzebują ponadto przestrzeni psychicznej dla swoich zmiennych nastrojów, irracjonalnych pomysłów, niekiedy dziwacznych zachowania, nowego słownictwa, głupawych popisów”<sup>6</sup>.

### Podstawy metodologiczne

Badania prowadzono w ciągu czterech lat: 2011–2014. Dotyczyły one rodzin, które uczestniczyły w zajęciach szkół dla rodziców. Problem prowadzonych badań zawarto w pytaniu: „Jak funkcjonuje dorastające dziecko w rodzinie?”. Funkcjonowanie nastolatka w rodzinie rozpatrywano z perspektywy jego rodziców i samego dorastającego.

Przeprowadzono rozmowy z 50 ojcami i ich dorastającymi dziećmi (25 synów i 25 córek) oraz z 50 matkami i ich dorastającymi dziećmi (25 synów i 25 córek). Wiek badanych rodziców mieścił się w przedziale od 35 do 46 lat. Wiek badanych nastolatków to przedział od 12. do 15. roku życia. Poziom wykształcenia rodziców: 20 ojców i 27 matek – wykształcenie wyższe; 15 ojców i tyle samo matek – wykształcenie średnie; 15 ojców i 7 matek – wykształcenie zawodowe oraz jedna matka legitymująca się wykształceniem na poziomie podstawowym.

W celu zdobycia informacji wykorzystano wywiad własnego autorstwa. Rozmowy prowadzono indywidualnie z każdym z rodziców i oddzielnie z jego dzieckiem. Te same pytania stawiano zarówno rodzicom,

---

<sup>6</sup> V. Satir, *Rodzina. Tu powstaje człowiek*, Gdańsk 2000, s. 285.

jak i ich dzieciom. W pytaniach nie sugerowano odpowiedzi, zatem udzielane informacje okazały się być bardzo zróżnicowane. Dla potrzeb analizy uzyskanych wyników dokonano kategoryzacji odpowiedzi udzielonych na poszczególne pytania.

### **Rodzina i rodzice w percepcji badanych nastolatków**

Nie budzi wątpliwości fakt, że rodzina to instytucja odznaczająca się specyficznym rodzajem więzi. To miejsce, w którym zaspokajane są podstawowe potrzeby dziecka, w którym doświadcza ono przekazu wartości i wzorców zachowań<sup>7</sup>.

Struktura systemu rodzinnego ma znaczący wpływ na kształtowanie się u dorastających dzieci wizerunku własnej osoby, ich wizji świata i miejsca w strukturach społecznych<sup>8</sup>. Potwierdza to również Jadwiga Izdebska, uznając dom rodzinny za podstawowe miejsce wychowania młodego człowieka. Autorka motywuje swój pogląd faktem, że to właśnie tam kształtuje się charakter dziecka. W atmosferze domu rodzinnego młody człowiek uczy się oceny własnych umiejętności intelektualnych, emocjonalnych i społecznych<sup>9</sup>.

Pierwsze z pytań, jakie postawiono badanym nastolatkom, dotyczyło tego, czym dla każdego z nich jest rodzina. Badani w swobodnych odpowiedziach uznali, że rodzina jest dla nich „najważniejsza” (12 chłopców i 23 dziewcząt) i „ważna” (14 chłopców i 16 dziewcząt). Jeden z badanych chłopców stwierdził, że chciałby, aby rodzina była najważniejsza,

---

<sup>7</sup> K. Ostrowska, *Nie wszystko o wychowaniu*, Warszawa 2000, s. 33.

<sup>8</sup> B. Ziółkowska, *Okres dorastania. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?*, w: *Psychologiczne portrety człowieka...*, s. 395.

<sup>9</sup> S. Kowalski, *Rodzina jako środowisko zaspokajania potrzeb młodzieży*, w: *Pedagogika społeczna w służbie rodzinie*, red. K. Gąsior, T. Sakowicz, t. I, Kielce 2005, s. 165–171.



ale obawia się, że tak nie jest. Na uwagę zasługuje też wypowiedź jednej z nastolatek, która stwierdziła, że jej rodzina jest specyficzna: „wszyscy się od siebie różnimy, każdy z nas jest zupełnie inny, chociaż interesujemy się też wspólnymi rzeczami”. Inna napisała, że „bez bliskich chyba by sobie nie dała rady, chociaż czasem ją denerwują”.

Poproszono nastolatków o wyrażenie swojego zdania na temat tego, jak czują się w swoich rodzinach. 29 badanych stwierdziło, że w swojej rodzinie czują się dobrze, że rodzina daje im poczucie bezpieczeństwa (17 chłopców i 28 dziewcząt). Aż 11 dziewcząt i 6 chłopców stwierdziło, że w swoich rodzinach czują się źle, mają poczucie zagubienia, czują się mało ważni, są ignorowani przez rodziców.

Dla młodych ludzi w czasie, kiedy zaczynają poszukiwać własnej tożsamości, najważniejszymi osobami pozostają nadal ich rodzice<sup>10</sup>. To właśnie oni – zdaniem Krystyny Ostrowskiej – są dla dorastającego dziecka „modelami przyszłego stylu życia – modelami, gdyż z nimi łączy nas najsilniejsza więź emocjonalna – poprzez bliskość fizyczną, długotrwałe oddziaływanie i możliwość obserwowania”<sup>11</sup>.

Powyższe stwierdzenie znalazło swoje uzasadnienie w prowadzonych badaniach. Ponad połowa badanych adolescentów (64 osoby – 26 chłopców i 38 dziewcząt) uznało, że są dla swoich rodziców kimś bardzo ważnym. Wśród wypowiedzi w tej grupie znalazły się takie jak: „jestem dla rodziców całym życiem; oczkiem w głowie; skarbem”. Były też wypowiedzi mówiące o tym, że dziecko ma poczucie, że jest kimś zbędnym (2 chłopców i 2 dziewczęta). W trakcie rozmowy kilkoro badanych (5 chłopców i 7 dziewcząt) określiło siebie jako dzieci trudne, leniwe, źle się zachowujące, co często wyprowadza rodziców z równowagi i przyczynia się do tego, że ich nie lubią. Jedna z badanych nastolatek stwierdziła,

---

<sup>10</sup> Tamże.

<sup>11</sup> K. Ostrowska, dz. cyt., s. 34.

że dla mamy jest ważna, a dla taty nie, choć na pytanie dodatkowe, dlaczego tak sądzi, odpowiedziała, że tak mówi jej mama.

Jednym z pytań stawianych badanym nastolatkom było pytanie: „Jakimi przymiotnikami opisałiby swoich rodziców?”. Dla 19 chłopców i 25 dziewcząt mama jest kochana, miła, spokojna, wrażliwa, cudowna. Zbliżony wynik uzyskali ojcowie badanych nastolatków: 14 córek i 14 synów uznało, że ich ojcowie to „kochani, dobrzy ludzie”. Trzech synów i pięć córek oceniło matki jako osoby, które są nerwowe i krzykliwe, z kolei na impulsywność u ojców wskazało tyle samo chłopców i dziewcząt (po trzy wskazania). Pięć córek określiło swoich ojców jako osoby odważne, silne, wysportowane. Czternastu nastolatków zwróciło uwagę na fakt zbyt dużego zaangażowania rodziców w pracę zawodową. Na uwagę zasługuje kilka wypowiedzi: „mama jest bardzo wymagająca, chce, żeby wszystko było elegancko i podobało się innym”; „mama często zmienia humor i czasem nie nadążam za nią”; „tata jest kłamczuchem, obiecuje i nie dotrzymuje słowa”; „mama rzadko rozumie moje problemy”; „moi rodzice dają się wykorzystywać, na zbyt wiele mi pozwalają”; „tata jest agresywny, nie trzyma łap przy sobie”.

### **Nastolatek w percepcji rodziców**

Zapytano rodziców o to, kim dla nich jest ich dorastające dziecko. Uzyskane odpowiedzi (68 osób, w tym 28 ojców i 40 matek) oscylowały wokół takich określeń jak: „moje dziecko jest dla mnie bardzo ważną osobą, „kimiś wyjątkowym”, „skarbem”, „moją radością, największym szczęściem”, „sensem życia”, „wypełnieniem wszystkich moich myśli”.

Kiedy dziecko zaczyna dojrzewać, wielu rodziców zaczyna martwić się o to, jak poradzi sobie ono z nowymi, niejednokrotnie trudnymi doświadczeniami. Pojawiają się pytania o to, czy jako rodzice potrafią

zmierzyć się ze zmieniającymi się emocjami i zachowaniami dziecka, czy są dobrymi rodzicami<sup>12</sup>.

Zapytano badanych rodziców, jakie uczucia im towarzyszą, kiedy myślą o swoim dorastającym dziecku. Wśród odpowiedzi przeważały tym razem odczucia negatywne (48 rodziców – 25 ojców i 23 matki). Okazuje się, że tej grupie rodziców towarzyszy strach, niepewność, zdenerwowanie, obawa co do przyszłości dziecka. Wśród uczuć pozytywnych (35 rodziców – 17 ojców i 18 matek) przeważały takie jak: uczucie ciepła, radość, szczęście, dumna, wzruszenie.

Za dobrych rodziców uważa się 33 badanych ojców i 32 matki. Rodzice z tej grupy stwierdzali, że jeszcze dużo muszą się nauczyć, ale starają się jak najlepiej wypełniać swoje obowiązki wobec dorastających dzieci. Rodzicem wymagającym okazało się być 14 ojców i 15 matek, przy czym ojcowie są bardziej wymagający wobec synów (9 wskazań na synów, 5 na córki), natomiast matki wobec córek (10 wskazań na córki, 5 na synów). Ośmiu ojców przyznało, że są za bardzo zajęci i mają zbyt mało czasu dla swoich dzieci. Mało konsekwentnym rodzicem okazało się być 10 badanych ojców i 11 matek, przy czym zarówno ojcowie, jak i matki brak konsekwencji wykazywali zdecydowanie po stronie synów (wskazania ojców: 9 na synów i 1 na córkę, wskazania matek: 9 na synów i 2 na córki). Dwie z badanych matek wychowujących nastoletnie córki uznało siebie za złego rodzica.

### **Kształtowanie relacji nastolatków z rodzicami – czynniki pomagające i utrudniające ich budowanie**

W literaturze psychologicznej i pedagogicznej wymienia się wiele czynników, które warunkują budowanie zdrowych relacji rodziców z dorastającymi dziećmi oraz takich, które te relacje zaburzają. Jednym

---

<sup>12</sup> N.G. Ribner, *Terapia nastolatków*, Gdańsk 2005, s. 23.

z ważnych czynników, który może zarówno pomagać, jak i utrudniać ich budowanie, jest zachowanie nastolatka.

Poproszono badanych adolescentów o ocenę swojego zachowania oraz ich rodziców o ocenę zachowania dziecka. Blisko połowa badanych dzieci (44 osoby) oceniła swoje zachowanie jako dobre i poprawne, przy czym w tej grupie znalazło się 25 chłopców i 19 dziewcząt. Zachowanie zmienne oraz zależne od sytuacji zaobserwowało 4 chłopców i 9 dziewcząt. Żaden z chłopców – w przeciwieństwie do 7 dziewcząt – nie określił swojego zachowania jako wzorowego. Jeden nastolatek stwierdził, że jest złym dzieckiem i jego zachowanie jest złe. Dość liczna grupa (12 osób) nie potrafiła wypowiedzieć swojej opinii w kwestii oceny zachowania.

Połowa spośród badanych rodziców oceniła zachowanie swoich dorastających dzieci jako bardzo dobre. Rodzice częściej podkreślali takie zachowanie po stronie swoich córek (ojcowie wskazali 15 córek, matki 14) aniżeli synów (ojcowie wskazali 10 synów, matki 11). Zachowanie swoich dzieci jako adekwatne do wieku zaobserwowało 21 rodziców. Ojcowie trzech synów i trzech córek stwierdzili, że ich zachowanie jest naganne, podobne zdanie miały matki dwóch synów i dwóch córek.

Zapytano też badanych nastolatków, czy rozumieją swoje zachowanie, a jeśli nie, to czego w nim nie rozumieją. 17 chłopców i 12 dziewcząt stwierdziło, że nie rozumieją tego, że są niegrzeczni, że krzyczą na rodziców, obrażają ich, kłócą się z rodzeństwem, są skłonni do bójek. Łatwości popadania w złość, denerwowania się i obrażania nie rozumie 16 chłopców i 12 dziewcząt. Na uwagę zasługują wypowiedzi 9 dziewcząt, które nie rozumieją tego, że są naiwne, nieśmiałe, wstydlive i zdręczają się problemami.

Elżbieta Jundziłł stwierdza, że choć młodzi ludzie bywają często krytyczni wobec swoich rodziców, a oni z kolei wobec dzieci, to jednak ojciec i matka są nadal najważniejszymi osobami i tymi, z którymi nastolatkowie chcą dzielić swoje radości i problemy. Choć bywa, że dochodzi do

różnych konfliktów, którym często towarzyszą negatywne uczucia i emocje, to takie sytuacje są przynależne do zmian zachodzących w dorastającym dziecku i mogą okazać się konstruktywne<sup>13</sup>.

Poproszono rodziców i ich dorastające dzieci o wskazanie, które z zachowań przyczynia się do zakłócania relacji między nimi. Najliczniejsza 57-osobowa grupa rodziców (w tym ojcowie 17 synów i 8 córek oraz matki 19 synów i 13 córek) jako powód swojego denerwowania się na dziecko uznała to, że nie liczy się ono z ich zdaniem, „nie wykonuje poleceń, nie słucha, cwaniakuje, próbuje nimi manipulować”. Rodzice wskazywali też na kłótnie dorastających z nimi i z rodzeństwem (ojcowie 14 synów i 14 córek oraz matki 11 synów i 8 córek). 14 ojców i 6 matek denerwuje się wtedy, kiedy dziecko nie przychodzi na czas do domu oraz z powodu niewywiązywania się przez nie z obowiązków szkolnych, przy czym w tam zakresie zarówno ojcowie (10), jak i matki (15) wskazało na synów i tylko dwie matki na córki.

Badani nastolatki w zdecydowanej większości wskazań (32 ze strony chłopców i 37 ze strony dziewcząt) uznali krzyk rodziców i złoszczenie się za najpoważniejsze z zachowań, które stanowią przyczynę konfliktów w rodzinie. 34 nastolatków (16 wskazań na matki i 18 wskazań na ojców) stwierdziło, że przyczyną nieporozumień w rodzinie jest brak czasu rodziców na sprawy rodzinne i lekceważenie problemów dzieci. Na uwagę zasługują między innymi takie wypowiedzi, jak: „praca jest dla niego ważniejsza niż rodzina”; „ojciec wraca do domu późnym wieczorem i jest zmęczony”; „mama woli psa ode mnie”; „tata zawsze ma rację, nie słucha nikogo, wszystko musi być tak, jak on chce”.

Nie budzi wątpliwości fakt, że czas poświęcony dzieciom przez rodziców – również wtedy, kiedy zaczynają dorastać – ma wszechstronny wpływ na ich dalszy rozwój. Przebywanie ze sobą kształtuje kontakty

---

<sup>13</sup> E. Jundziłł, *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży. Diagnoza – Zaspokojenie*, Gdańsk 2005.

między rodzicami i dziećmi oraz atmosferę w rodzinie<sup>14</sup>. W okresie dorastania dzieci preferują spędzanie czasu wolnego z rówieśnikami. Potwierdzają to badania Bardziejewskiej, z których wynika, że tylko 5% swojego czasu wolnego nastolatek spędza z rodzicami. Nie oznacza to jednak, że rodzice stają się mniej ważni od rówieśników<sup>15</sup>.

W rozmowie z dorastającymi i z ich rodzicami postawiono pytanie o sposoby spędzania czasu wolnego w rodzinie. Badani nastolatki zapytani o to, co lubią najbardziej w czasie wolnym robić ze swoimi rodzicami, najliczniej wskazali czas spędzany poza domem (61 nastolatków – 26 chłopców i 35 dziewczyn). Wśród najczęściej wymienianych sposobów spędzania czasu wolnego znalazły się: spacer, basen, wyjazdy na ryby, mecze, wycieczki rowerowe, bieganie, wyjścia do kina, wyjazdy nad morze. Grupa 10 synów i 14 córek stwierdziła, że lubią z mamą rozmawiać o różnych rzeczach, z kolei z tatą lubi rozmawiać tylko 3 synów i 3 córki. Czterdziestu siedmiu badanych nastolatków w czasie wolnym w domu lubi z rodzicami żartować, śmiać się, oglądać telewizję, słuchać muzyki, pomagać w kuchni i majsterkować. Uzyskane wyniki potwierdzają badania przeprowadzone przez Patrycję Hanygę-Janczak, z których wynika, że 25% badanych chłopców ogląda z rodzicami telewizję, 22,2% dziewcząt i 19,5% chłopców odwiedza z rodzicami rodzinę i tylko 1,3% chłopców chodzi na spacer z rodzicami<sup>16</sup>.

Ważnym czynnikiem warunkującym budowanie relacji w rodzinie są cechy charakteru poszczególnych członków rodziny. Wśród zalet, które badani nastolatki dostrzegają w sobie, a które ułatwiają ich relacje z rodzicami, jest przede wszystkim pracowitość (16 chłopców i 15 dziewczyn).

---

<sup>14</sup> P. Hanyga-Janczak, *Środowisko rodzinne a organizacja czasu wolnego dzieci i młodzieży*, w: *Pedagogika społeczna w służbie rodzinie...*, s. 217–223.

<sup>15</sup> M. Bardziejewska, *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?*, w: *Psychologiczne portrety człowieka...*, s. 363.

<sup>16</sup> P. Hanyga-Janczak, dz. cyt., s. 217–223.



czą), rozumiana jako chęć pomagania rodzicom w różnych zajęciach domowych, a także uczynność wobec członków rodziny i innych osób. Dla 10 chłopców i 4 dziewcząt ważną cechą jest umiejętność słuchania oraz rozmawiania. Według 13 badanych nastolatków (8 chłopców i 5 dziewczyn) cechą charakteru, która pomaga im budować dobre relacje z rodzicami, jest poczucie humoru. 17 wskazań uzyskała nauka – to, że dobrze się uczyć, cieszy ich rodziców i tym samym relacje z nimi są bardzo dobre.

Zapytano też badaną młodzież o to, jakie jej zdaniem zalety rodziców sprzyjają budowaniu zdrowej atmosfery w rodzinie. Na pierwszym miejscu (35 wskazań) zdaniem badanych nastolatków znalazła się otwartość na ich potrzeby, wyrażająca się przede wszystkim przychodzeniem im z pomocą w różnych sprawach i problemach – ze strony chłopców 14 wskazało na ojców i 9 na matki; ze strony dziewcząt na ojca wskazało 9, zaś na matkę 7. Badana młodzież (17 synów i 13 córek) uznała, że pożądaną cechą, którą zauważają u rodziców, jest poczucie humoru. Dla 17 badanych nastolatków i dla 11 nastolatek cechami, które podziwiają u rodziców, są spokój, opanowanie, wyrozumiałość i cierpliwość. Na uwagę zasługuje to, że 9 badanych wskazało na konsekwencję w postępowaniu, przy czym w grupie tej aż 7 chłopców wskazało na ojca i jeden na matkę, natomiast w grupie dziewcząt tylko jedna wskazała na ojca. Cztery badane nastolatki nie potrafiły wymienić żadnej zalety u swoich rodziców (2 u ojca i 2 u matki).

30 badanych nastolatków (20 chłopców i 10 dziewcząt) nie miało wątpliwości, że wadą, która zaburza ich relacje z rodzicami, jest ich lenistwo. Niewiele mniej wskazań (15 chłopców i 12 dziewcząt) uzyskały takie cechy jak: wybuchowość, złośliwość i obrażanie się. Według 8 badanych nastolatków i 7 nastolatek kłótnie z rodzeństwem to kolejna przyczyna konfliktów z rodzicami.

Aż 70 badanych nastolatków (37 wskazań na ojców i 33 na matki) uznało, że największymi wadami, które ze strony rodziców wywołują



konflikty, są: złośliwość, wybuchowość, impulsywność, łatwość wpadania w złość, przy czym w tym obszarze bardziej krytyczni okazali się być synowie, zwłaszcza wobec swoich ojców. 12 synów uznało, że cechą ich ojców, która zaburza relacje rodzinne, jest niecierpliwość, na tą samą cechę matek wskazało 11 ich córek. 9 nastolatków (7 dziewcząt i 2 chłopców) podkreślało nadopiekuńczość matek jako zachowanie konfliktogenne, natomiast żadne z dzieci nie zauważyło tej cechy u swoich ojców. Dziewczęta (11 wskazań) wskazywały też na zbytnią dociekliwość swoich matek.

Wypowiedzi rodziców na temat wad dziecka, które ich zdaniem przyczyniają się do konfliktów rodzinnych, były bardzo różnicowane, niemniej znalazły się wśród nich takie, które otrzymały największą liczbę wskazań. Na pierwszym miejscu według 49 badanych rodziców znalazły się takie wady, jak: złośliwość, nerwowość, wybuchowość, nadpobudliwość – ojcowie te cechy zauważyli u 19 swoich dzieci (11 synów i 8 córek), matki u 30 swoich dzieci (19 synów i 11 córek), co oznacza, że matki są bardziej wrażliwe na te zachowania swoich dzieci aniżeli ojcowie. Kolejną wadą wskazaną przez rodziców jest kłótność i pyskowanie – według ojców dotyczy to 10 synów i 5 córek, według matek 15 synów i 9 córek. Na trzecim miejscu znalazło się lenistwo – 15 ojców wskazało tę wadę u swoich 13 synów i 2 córek oraz 21 matek u 15 synów i 6 córek. Ten wynik świadczy o tym, że chłopcy okazują się być bardziej leniwi aniżeli dziewczęta. Matki 10 synów i 11 córek podkreślały też, że wadą, która przyczynia się do nieporozumień z nimi, jest ich „upór i buntowanie się bez powodu”. Ojcowie 14 dzieci (9 synów i 5 córek) oraz matki 11 nastolatków (8 córek i 3 synów) uznali, że do konfliktów dochodzi też z powodu bałaganiarstwa dzieci, ich braku obowiązkowości i nieorganizowania.

Konflikty pomiędzy rodzicami i dorastającymi dziećmi, jeśli nie przybierają zbyt intensywnych form, są zjawiskiem naturalnym i nie muszą prowadzić do zerwania więzi. Podkreśla to między innymi Obuchowska, która twierdzi, że „w sytuacji konfliktowej między dorastającymi a ich

rodzicami utrzymuje się zazwyczaj pozytywna więź, co sprawia, że dorastający pomimo konfliktu czują się przez nich kochani<sup>17</sup>.

Ważnym elementem życia rodzinnego jest zaangażowanie członków rodziny w odpowiedzialność za wykonywanie różnych obowiązków na rzecz wspólnego dobra. Rodzice winni wdrażać dzieci w obowiązki domowe od najmłodszych lat – dotyczy to również nastolatków. Z badań Hanygi-Janczak wynika, że aż 45,2% dziewcząt i 12,8% chłopców nie ma żadnych obowiązków domowych. 27,7% dziewcząt i 17,5% chłopców przyznaje, że ich jedynym obowiązkiem domowym jest udział w porządkach<sup>18</sup>.

Jednym z pytań zawartych w wywiadzie było pytanie o obowiązki domowe. 31 badanych nastolatek i 26 nastolatków stwierdziło, że ich obowiązkiem jest sprzątanie własnego pokoju i wyrzucanie śmieci. To wskazanie znalazło też potwierdzenie u 37 ojców i 45 matek. Zarówno badani rodzice, jak i badane dzieci wykazały zgodność, wskazując naukę jako drugi ważny obowiązek przynależny nastolatkom – na ten obowiązek wskazało 25 chłopców i 20 dziewcząt oraz 30 ojców i 27 matek. 40 rodziców stwierdziło, że ich dzieci mają obowiązek pomagać im w różnych zajęciach, takich jak: koszenie trawnika, zmywanie naczyń, gotowanie, robienie drobnych zakupów. Obowiązki te znalazły potwierdzenie u 22 badanych nastolatków. Pięciu ojców (żadna z matek) odpowiedziało, że ich dzieci nie mają żadnych obowiązków.

Proces dorastania nie jest łatwy ani dla dorastających, ani dla rodziców, wymaga cierpliwości zwłaszcza od rodziców, ale też dużej czujności. „Aby zadanie się powiodło, dzieci potrzebują rodziców, którym mogły-

---

<sup>17</sup> I. Obuchowska, *Adolescencja*, w: *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2005, s. 179.

<sup>18</sup> P. Hanygi-Janczak, dz. cyt., s. 217–223.

by ufać, z którymi mogłyby dzielić się swymi problemami związanymi z dorastaniem”<sup>19</sup>.

„Wy, nastolatki, musicie mieć możliwość opowiedzenia o tym, co się z wami dzieje, osobie, która wam wierzy. Powinniście móc się zwierzyć ze swoich lęków i być wysłuchani bez krytykowania was i wyszydzania. Wy, rodzice, musicie przejawiać chęć wysłuchania tego, co wasze dzieci mają do powiedzenia, i okazać, że je rozumiecie. Zrozumienie nie oznacza usprawiedliwiania. Zapewnia jedynie wytyczenie jasno określonego punktu wyjścia dla dalszych poczynań”<sup>20</sup>.

W wielu badaniach udowadnia się, że płeć rodziców różnicuje relacje z dorastającymi. Kontakty dorastających z matkami w większym stopniu charakteryzuje bliskość i wzajemna otwartość. Tworzą one bardziej pozytywne relacje emocjonalne zarówno z córkami, jak i z synami niż ojcowie. To właśnie one częściej okazują czułość i zainteresowanie problemami dzieci aniżeli ojcowie<sup>21</sup>.

Zapytano badanych nastolatków o to, czy mówią swoim rodzicom o swoich problemach. Ich odpowiedzi okazały się dość zaskakujące. Tylko 28 nastolatków (14 chłopców i 14 dziewcząt) stwierdziło, że dzielą się problemami z matką, natomiast tylko jeden chłopiec i jedna dziewczyna przyznali się do tego, że mówią o problemach ojcu. Uzyskany wynik nie znajduje potwierdzenia w badaniach prowadzonych przez Zbigniewa Izdebskiego, z których wynika, że „ponad połowa, bo 57% dorastających, wskazuje matkę jako osobę godną zaufania, do której zwróciliby się

---

<sup>19</sup> V. Satir, dz. cyt., s. 286.

<sup>20</sup> Tamże, s. 290.

<sup>21</sup> B. Borowiecka, *Relacje nastolatków z rodzicami*, s. 30–32; M. Ogryzko-Wiewiórkowska, *Rodzina w oczach młodego człowieka*, w: *Rodzina współczesna*, red. M. Ziemska, Warszawa 1999, s. 116–123, L. Bakiera, *Stosunki interpersonalne w rodzinach z dorastającymi dziećmi*, w: *Postępy psychoterapii*, red. L. Gapik, A. Woźniak, Poznań 2002, s. 144–154.

o pomoc w przypadku osobistego problemu, a 29% – ojca”.<sup>22</sup> Na uwagę zasługują wypowiedzi: „rodzice nigdy nie mają czasu, więc o problemach mówię kolegom”; „mówię mamie tylko o sprawach związanych ze szkołą, o sprawach osobistych nie mówię nikomu”; „mówię o problemach ludziom z internetu, bo ich nie znam, więc nie muszę się bać, że nie dochowają tajemnicy”. Blisko połowa badanych rodziców (20 ojców i 28 matek) dzieli się ze swoimi dziećmi tylko problemami, które dotyczą ich i mają charakter wychowawczy, natomiast 27 ojców i 8 matek nie mówi swoim dzieciom o żadnych swoich problemach.

59 rodziców (33 ojców i 26 matek) jest świadomych tego, że ich dzieci nie mówią im o swoich problemach, a jeśli to robią, to dlatego, że nie mają innego wyjścia. 24 matki i 17 ojców potwierdziło, że kiedy ich dzieci potrzebują pomocy w rozwiązaniu problemu, to zwracają się do nich o radę.

Na pytanie o powody ukrywania problemów przed rodzicami 19 nastolatków i 4 nastolatków odpowiedziało, że to są ich problemy, sami je muszą rozwiązać. Były też odpowiedzi wskazujące na to, że rodzice niepoważnie podchodzą do ich problemów, lekceważą je, a nawet śmieją się z nich, oni tymczasem nie chcą narażać się na śmiech. 17 badanych adolescentów (9 dziewczyn i 8 chłopców) stwierdziło, że jest im wstyd mówić rodzicom o problemach osobistych, z kolei krzyku rodziców boi się 8 spośród badanych chłopców i 4 dziewczyny. 39-osobowa grupa rodziców (19 ojców i 20 matek) potwierdziła, że ich dzieci obawiają się ich reakcji, konsekwencji, braku zrozumienia i krzyku, dlatego nie chcą dzielić się z nimi swoimi problemami. To, że dziecko może się wstydzić, potwierdziło 17 ojców i 6 matek. Powody ukrywania problemów przed dziećmi okazały się być dla 21 ojców i 32 matek bardzo prozaiczne – rodzice ci nie chcą martwić swoich dzieci i obarczać problemami. Kolejna

---

<sup>22</sup> Z. Izdebski., *Czego doświadczają polscy nastolatki*, w: *Zagrożenia okresu dorastania*, red. Z. Izdebski, Zielona Góra 2008, s. 45–46.

liczna grupa rodziców (21 ojców i 14 matek) uznała, że problemy dorosłych nie są dla dzieci, nie są one w stanie ich zrozumieć.

### Bibliografia

- Bakiera L., *Czy dorastanie musi być trudne*, Warszawa 2009.
- Bakiera L., *Stosunki interpersonalne w rodzinach z dorastającymi dziećmi*, w: *Postępy psychoterapii*, red. L. Gapik, A. Woźniak, Poznań 2002.
- Bardziejewska M., *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?*, w: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańsk 2005.
- Borowiecka B., *Relacje nastolatków z rodzicami*, „Nowa Szkoła” 2005, nr 2, s. 30–32.
- Czerepaniak-Walczak M., *Stereotypy młodzieży: konieczność i możliwość odczarowania młodości*, w: *Wychowanie: Pojęcia, procesy, konteksty*, red. M. Dudziakowa, M. Czerepaniak-Walczak, t. 1, Gdańsk 2007.
- Hanyga-Janczak P., *Środowisko rodzinne a organizacja czasu wolnego dzieci i młodzieży*, w: *Pedagogika społeczna w służbie rodzinie*, red. K. Gąsior, T. Sakowicz, t. I, Kielce 2005.
- Izdebski Z., *Czego doświadczają polscy nastolatkwie*, w: *Zagrożenia okresu dorastania*, red. Z. Izdebski, Zielona Góra 2008.
- Jundził E., *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży. Diagnoza – Zaspokojenie*, Gdańsk 2005.
- Kowalski S., *Rodzina jako środowisko zaspokajania potrzeb młodzieży*, w: *Pedagogika społeczna w służbie rodzinie*, red. K. Gąsior, T. Sakowicz, t. I, Kielce 2005.
- Obuchowska I., *Adolescencja*, w: *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2005.
- Obuchowska I., *Psychologiczne aspekty dojrzewania*, w: *Dojrzewanie*, red. A. Jarczowski, B. Woynarowska, Warszawa 1982.
- Ogryzko-Wiewiórkowska M., *Rodzina w oczach młodego człowieka*, w: *Rodzina współczesna*, red. M. Ziemska, Warszawa 1999.

Ostrowska K., *Nie wszystko o wychowaniu*, Warszawa 2000.

Ribner N.G., *Terapia nastolatków*, Gdańsk 2005.

Satir V., *Rodzina. Tu powstaje człowiek*, Gdańsk 2000.

Turner J.S., Helms D.B., *Rozwój człowieka*, Warszawa 1999.

Ziółkowska B., *Okres dorastania. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?*, w: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańsk 2005.

## THE FUNCTIONING OF THE TEENAGER IN THE FAMILY IN THE PERCEPTION OF PARENTS AND CHILDREN

### Summary

Growing up is a long and internally diversified process. The most important task teenager is going to face is searching for and collecting new experiences, in order to rise the identity and prepare for adult life. This requires adolescent to integrate biological, mental, emotional, social and cognitive changes.

In adolescence peer relationships are particularly important, which do not diminish important of parents for a teenager. Only the mutual perception of the fulfilled roles in the family are changing.

The aim of this study is to describe the mutual relationship in the family. Due to the broad context of the phenomena occurring in the family qualitative research method was used, which allows to explore the issue in its natural context. Data were collected by the means of interviews conducted with teenagers and their parents.

*Thum. Anna Soltys*





*Aneta Jarzębińska*  
Uniwersytet Szczeciński

## NADZIEJA DLA RODZICÓW DZIECI Z WADĄ LETALNĄ NA INTERNETOWYM FORUM DYSKUSYJNYM

W artykule podjęto zagadnienie nadziei dla rodziców, u których dziecko rozpoznano wadę letalną. Jej źródłem byli inni rodzice dzieci, u których rozpoznano taką wadę (w większości matki), skupieni na powstałym w 2008 roku internetowym forum dyskusyjnym. Ich aktywność w postaci niemal dwóch tysięcy wpisów poddano gruntownej analizie.

Określenie „wada letalna” (łac. *letalis*) odnosi się do: 1) zaburzeń rozwojowych prowadzących do poronienia samoistnego, porodu przedwczesnego lub zgonu wewnątrzmacicznego, 2) zaburzeń rozwojowych prowadzących do przedwczesnej śmierci żywo urodzonego dziecka bez względu na zastosowane leczenie, 3) zaburzeń rozwojowych zakwalifikowanych do przerwania ciąży zgodnie z obowiązującym prawem<sup>1</sup>. Dwie pierwsze kategorie to wady bezpośrednio letalne. Trzecia grupa obejmuje zaburzenia, których natura nie jest bezpośrednio letalna, jednak stają się

---

<sup>1</sup> T. Dangel, *Wady letalne u noworodków. Opieka paliatywna jako alternatywa wobec aborcji i uporczywej terapii*, w: *W drodze do brzegu życia*, t. 1, red. E. Krajewska-Kułak, W. Nyklewicz, Białystok 2006, s. 187.

one letalne wskutek abortowania płodu<sup>2</sup>. Rozważania podjęte w niniejszym artykule odnoszą się do rodziców dzieci z wadą bezpośrednio letalną – zespołem Edwardsa.

### **Specyfika sytuacji rodziców po rozpoznaniu u dziecka zespołu Edwardsa**

Zespół Edwardsa, nazwany „trisomią 18” z powodu obecności dodatkowego chromosomu w parze 18, występuje u 1:3000–1:6000 żywo urodzonych noworodków. Można go wstępnie rozpoznać już pod koniec pierwszego trymestru trwania ciąży dzięki badaniu płodu za pomocą ultradźwięków (USG) – które ujawnia m.in. wielowodzie, niewydolne i małe łożysko oraz pojedynczą tętnicę pępowinową<sup>3</sup> – połączonego z badaniem surowicy kobiety ciężarnej. Ostateczne potwierdzenie lub wykluczenie zespołu Edwardsa wymaga pobrania próbki płynu owodniowego, łożyska lub krwi płodu celem ustalenia jego kariotypu oraz ewentualnej analizy DNA<sup>4</sup>. Pośród licznych cech dysmorficznych widocznych po urodzeniu szczególnie zaznacza się niska urodzeniowa masa ciała oraz charakterystyczne ułożenie palców dłoni. Ponadto u dzieci z zespołem Edwardsa powszechnie występują anomalie wewnętrzne, takie jak wrodzone wady serca, nerek, płuc, układu pokarmowego i moczowego, a ich rozwój umy-

---

<sup>2</sup> Abortowane są np. płody z zespołem Downa – nieodwracalnym uszkodzeniem genetycznym, które jednak nie wyklucza możliwości samodzielnego i względnie długiego życia.

<sup>3</sup> A. Korzeniewska-Eksterowicz, *Wybrane zespoły wad wrodzonych*, w: *Pediatryczna opieka paliatywna*, red. A. Korzeniewska-Eksterowicz, W. Młynarski, Łódź 2011, s. 80.

<sup>4</sup> M. Krajewska-Walasek, *Genetyka*, w: *Pediatricia: podręcznik do Państwowego Egzaminu Lekarskiego i egzaminu specjalistycznego*, red. A. Dobrzańska, J. Ryzko, Wrocław 2005, s. 80.

słowy i motoryczny jest znacznie opóźniony<sup>5</sup>. Śmiertelność w przypadku tej choroby jest bardzo wysoka: 95% żywo urodzonych dzieci z tą wadą umiera, zanim skończy rok, najczęściej w pierwszym tygodniu życia<sup>6</sup>.

Po zdiagnozowaniu u dziecka zespołu Edwardsa jego rodzice wchodzi w bardzo trudną sytuację psychospołeczną. Zadają sobie pytanie, dlaczego choroba dotknęła ich dziecko, skoro, w odróżnieniu od osób dorosłych, nie zdążyło ono dopuścić się zła. Opanowuje ich poczucie bezsensu, które prowadzi do zerwania z tym, co dotychczas afirmowali oraz braku poczucia zadowolenia z tego, w jaki sposób żyją. Nie mogą zrobić nic, by uchronić dziecko przez perspektywą przedwczesnej śmierci. Zdają sobie sprawę, że ten fakt nastąpi, nawet jeśli kondycja ich dziecka wydaje się względnie dobra. Przeczucie zbliżającej się śmierci dziecka prowadzi niektórych rodziców na drogę żałoby antycypowanej. Jak pisze Małgorzata Kostek, w tym stanie mogą się oni zastanawiać, jak będzie przebiegać sam proces śmierci. Pojawia się wizja własnego życia po śmierci dziecka. Rodzice mogą także planować pochówek<sup>7</sup>.

„Patrzę na córkę i zastanawiam się, kiedy może umrzeć. Chociaż od dłuższego czasu ona ma się całkiem nieźle, boję się myśleć pozytywnie, żeby nie zapeszyć. Czasem w bezsennej noc zastanawiam się, jak to będzie,

---

<sup>5</sup> *Podstawy neonatologii*, red. J. Szczapa, Warszawa 2010, s. 382–383; W. Kawalec, K. Kubicka (red.), *Reperytorium z pediatrii*, Warszawa 2005, s. 32; T. Mazurczak, *Choroby uwarunkowane genetycznie*, w: *Pediatrics*, t. 1, red. B. Górnicki, B. Dębiec, J. Baszczyński, Warszawa 1995, s. 556.

<sup>6</sup> J. Szczapa, dz. cyt., s. 383.

<sup>7</sup> M. Kostek, *Rozwój świadomości zbliżania się do śmierci w systemie rodzinnym nieuleczalnie chorego dziecka*, [http://www.hospicjum.waw.pl/phocadownload/Psychologia/RozwojSwiadomosciZblizaniaSieDoSmierciWSystemieRodzinnymNieuleczalnieChoregoDziecka\\_2007.pdf](http://www.hospicjum.waw.pl/phocadownload/Psychologia/RozwojSwiadomosciZblizaniaSieDoSmierciWSystemieRodzinnymNieuleczalnieChoregoDziecka_2007.pdf) (22.02.2016).

kiedy nadejdzie ta ostateczna chwila, jaką sukieneczkę jej wtedy nałożę i którego misia dam na ostatnią drogę”<sup>8</sup>.

Choć perspektywa śmierci dziecka silnie przytłacza rodziców, problematyczna jest dla nich również myśl, że jeśli przeżyje ono poród, może cierpieć ból fizyczny. Cierpienie własnego dziecka rodzice wiążą zwłaszcza z jego resuscytacją, intensywną terapią oraz leczeniem chirurgicznym. Stosowanie wyszczególnionych procedur wobec dzieci z wadami letalnymi jest bardzo dyskusyjne. Coraz wyraźniej zaznacza się stanowisko, że są to zabiegi, które naruszają ich godność<sup>9</sup> oraz że można je zakwalifikować jako uporczywą terapię, ponieważ przysparzają pacjentowi cierpienia, choć brak szans na wyleczenie czy choćby stabilizację stanu zdrowia. Niektórzy lekarze zachęcają rodziców będących na etapie ciąży, z której ma się urodzić dziecko z zespołem Edwardsa, do ustalenia z wyprzedzeniem stanowiska w kwestii uporczywej terapii. Zarazem wyjaśniają, że w razie rezygnacji z jej stosowania konieczne jest dokonanie odpowiedniego wpisu w dokumentacji medycznej.

„Ostatnio, jak byłam u neonatologa, powiedział, że w naszym przypadku intensywna opieka niekoniecznie będzie dobrym rozwiązaniem i tylko ode mnie zależy, czy mają robić wszystko, żeby utrzymać małą przy życiu. Zdaniem neonatologa, jeśli dojdzie do sytuacji, że córka będzie potrzebowała intensywnej opieki, to potem już nigdy nie będzie mogła żyć bez aparatury, a ja pewnego dnia będę musiała zdecydować, kiedy ją od niej odłączyć. Takie życie pod aparaturą podobno jest dla dziecka bardzo bolesne. A ja nie jestem pewna, co zrobić. Gdybyśmy podłączyli ją do maszyny, która będzie za nią oddychała, miałabym czas, żeby się z nią

---

<sup>8</sup> Wypowiedź, podobnie jak kolejne w artykule, pochodzi z badanej dyskusji na forum internetowym. Wszystkie zostały nieznacznie przeredagowane w celu ochrony tożsamości ich autorów.

<sup>9</sup> T. Dangel, *Godność dziecka – refleksja lekarza*, „Zeszyty Sekcji Psychologii Klinicznej PTP” 2006, vol. 6, s. 47–61, za: [http://www.hospicjum.waw.pl/img\\_in/BIBLIOTEKA/godnosc\\_dziecka\\_xv\\_2007.pdf](http://www.hospicjum.waw.pl/img_in/BIBLIOTEKA/godnosc_dziecka_xv_2007.pdf) (20.05.2016).

pożegnać. Ale czy to nie jest egoistyczne – pozwalać jej cierpieć tylko po to, żeby chwilę z nią pobyc?”.

Po zdiagnozowaniu u płodu zespołu Edwardsa jego rodzice obawiają się także, że nie będą potrafili dobrze opiekować się chorym dzieckiem oraz że nie mają w sobie dość siły psychicznej, by stawić czoła sytuacjom nagłym, które niewątpliwie pojawią się w przebiegu choroby. Mogą się oni czuć niekompetentni w roli rodzica chorego dziecka, zwłaszcza że, jak pokazują badania przeprowadzone przez Dorotę Kornas-Bielę, większości kobiet (73,3%) wraz z rozpoznaniem choroby dziecka nie przekazano żadnych wskazówek odnoszących się do dalszego postępowania<sup>10</sup>.

„Czekam, aż moja córeczka się urodzi i cały czas się zastanawiam, w jakim będzie stanie i jak ja sobie dam radę, bo w domu mam pełną energii trzylatkę, która także wymaga stałej opieki. Moje obawy są tym większe, że mieszkamy za granicą i nie mam nikogo z rodziny, kto mógłby mi pomóc. Boję się bardzo, czy sobie poradzę i to nie tylko fizycznie, ale i emocjonalnie”.

Najczęściej rodzice nie mają sposobności przekonać się, czy ich obawy w odniesieniu do życia z dzieckiem z wadą letalną były uzasadnione, ponieważ większość tak chorych dzieci umiera w okresie perinatalnym (względnie są abortowane<sup>11</sup>), pozostawiając rodziców z wrażeniem nie-realności wydarzeń i trudnym do pojęcia cierpieniem, które dezintegruje ich funkcjonowanie na poziomie fizjologicznym, emocjonalnym, poznawczym i duchowym. W tej sytuacji rodzice mogą również żywić

---

<sup>10</sup> D. Kornas-Biela, *Psychologiczne problemy poradnictwa genetycznego i diagnostyki prenatalnej*, Lublin 1996, s. 19.

<sup>11</sup> Obowiązujące prawo (Ustawa z dnia 7 stycznia 1993 r. O planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży, DzU 1993 nr 17 poz. 78) dopuszcza przerwanie ciąży po stwierdzeniu dużego prawdopodobieństwa ciężkiego i nieodwracalnego upośledzenia płodu albo nieuleczalnej choroby zagrażającej jego życiu.

przekonanie, że traumatyczne wydarzenie będzie miało tendencję do powtarzania się, co, jak pisze Izabela Barton-Smoczyńska, jest wynikiem wyuczonych w obrębie rodziny zachowań, zgodnie z którymi każde negatywne doświadczenie jest ostrzeżeniem, że znów może się przydarzyć<sup>12</sup>.

Ostatecznie zarówno oczekiwanie na narodziny dziecka z zespołem Edwardsa, wychowywanie niemowlęcia z tym schorzeniem, jak i czas po jego śmierci są to sytuacje, w których odsłania się nieodzowność nadziei. Nadzieja i rozpacz – pisze Anna Murawska – zdają się bowiem być jak dwie strony monety, z których żadna nie może istnieć bez drugiej<sup>13</sup>.

### Pojęcie nadziei

Zasadniczo kategoria nadziei (gr. *elpis*, łac. *spes*) wymyka się próbom zdefiniowania, które zdołałoby z pewnością nakreślić jej miejsce w obszarze ludzkiego bycia oraz względnie trwale domknąć jej sens.

Według *Słownika języka polskiego* nadzieja to „oczekiwanie spełnienia się czegoś pożądanego; ufność, że się to spełni, urzeczywistni”<sup>14</sup>. W myśleniu chrześcijańskim nadzieja jest cnotą teologalną, dzięki której człowiek pokłada ufność w Bogu, spodziewając się osiągnięcia obiecanych przez niego dóbr, a przede wszystkim wiecznego zbawienia<sup>15</sup>. Oczekiwanie zbawienia nie powinno jednak osłabiać, a wręcz pobudzać zaangażowanie doczesne jednostki, obejmując troskę o dobro wspólne, a zatem o wartości

---

<sup>12</sup> I. Barton-Smoczyńska, *O dziecku, które oduróciło się na pięcie*, Łomianki 2006, s. 27.

<sup>13</sup> A. Murawska, *Pokusa rozpacz?* *Nadzieja wobec cierpienia i śmierci*, w: *Z pomocą człowiekowi: wsparcie i opieka w sytuacji nieuleczalnej choroby*, red. B. Kromolicka, Toruń 2012, s. 51.

<sup>14</sup> *Słownik języka polskiego*, red. E. Sobol, Warszawa 2005, s. 495.

<sup>15</sup> A.F. Dziuba, *Nadzieja*, w: *Jan Paweł II: encyklopedia nauczania moralnego*, Radom 2005, s. 343.

takie jak: miłość, prawda, sprawiedliwość, pokój, solidarność. Chrześcijańska nadzieja jest więc „nadzieją czynną” i ma charakter wspólnotowy<sup>16</sup>.

W psychologii nadzieja była utożsamiana z emocją, a także łączona z procesami motywacyjnymi i traktowana, obok strachu, jako podstawowa hipotetyczna zmienna motywacyjna<sup>17</sup>. W przekonaniu m.in. Józefa Kozińskiego zawężanie nadziei do emocji było błędne, ponieważ należy ona do struktur wielowymiarowych. W jej konstrukcji ogromną rolę odgrywają emocje, ale obok nich występują także składniki afiliatywne, temporalne i sprawcze. Błędne było także utożsamianie nadziei z motywacją, bo choć zasadniczo jest ona ważnym motywatorem człowieka, ma charakter dynamiczny<sup>18</sup>.

W mowie potocznej występuje nadzieja „mądra” i nadzieja „głupia”. Czasami nadzieja bywa „matką głupich”, gdyż oczekiwanie *a priori* dobrego obrotu spraw nie ma podstaw i często nie sprawdza się. Niektórzy uważają, że jest wręcz przeciwnie – nadzieja to matka tych, którzy nie boją się rzucać myśli w daleką przyszłość. Można „żyć nadzieją”, zwłaszcza, że ona „umiera ostatnia”, można również być „przy nadziei”.

Za wielością ujęć pojęcia nadziei idzie wielość typologii tego fenomenu. Jedną z bardziej interesujących wydaje się koncepcja Gabriela Marcela, który dokonał rozróżnienia na nadzieję intencjonalną i dyspozycjonalną. Pierwsza koncentruje się na jakimś konkretnym, pożądanym stanie, niejako umieszczając człowieka po egocentrycznej stronie typu „mieć”. Ilustruje ją zdanie: „Mam nadzieję, że wyzdrowieję. Jeśli nie, wszystko będzie stracone”. Druga nadzieja nie stawia żadnych warunków, pozwalając jednostce bardziej „być”. Człowiek, który żywi nadzieję dyspozycjonalną,

---

<sup>16</sup> S. Chrobak SDB, *Nadzieja w kontekście życia wspólnoty*, „Kwartalnik Naukowy” 2010, nr 2, s. 50.

<sup>17</sup> K.B. Madsen, *Współczesne koncepcje motywacji*, tłum. A. Jakubczyk, M. Łapiński, T. Szutowa, Warszawa 1980, s. 557.

<sup>18</sup> J. Koziński, *Psychologia nadziei*, Warszawa 2006, s. 54.



mówi: „Nawet jeśli nie wyzdrowieję, nie wszystko musi być stracone”<sup>19</sup>. Inną interesującą propozycją jest podział nadziei na partykularną i generalną, które z kolei mogą występować w formie aktywnej bądź pasywnej. O nadziei partykularnej można powiedzieć, że jest ukierunkowana na określony cel, a jeśli zawiera przekonanie, że dzięki motywacji i umiejętności wykonywania zadań człowiek ów cel osiągnie, ma zarazem aktywną naturę. Nadzieja generalna nie ma miejsca ani daty i odnosi się do każdej przestrzeni, do każdego czynu. Ona także ma znaczenie motywujące, ponieważ pobudza poszukiwanie innych, bardziej realistycznych celów, które nie przekraczają możliwości jednostki, a w sytuacjach skrajnie trudnych staje się wartością autoteliczną, broniąc przed rozpaczą i beznadziejnością<sup>20</sup>.

Niezależnie od zapośredniczeń i wielorakich uwikłań nadziei zawiera ona zawsze składnik temporalny, który pozwala na umieszczenie jej w czasie przyszłym, a jej przedmiotem jest jakieś dobro. Jak pisze Anna Murawska, „nadzieja poznaje zatem świat wartości i odkrywa w nim te, ku którym trzeba dążyć i dla których warto żyć”<sup>21</sup>. Można zatem, podążając za słowami ks. Roberta Maciejewskiego, stwierdzić, że „należy raczej mówić o różnych nadziejach (choć podobnych do siebie), jako że każda z nich przyczynia się do takiej organizacji ludzkich doświadczeń, by ostatecznym ich akordem mogło być dobro”<sup>22</sup>. Przejawy tak szeroko rozumianej nadziei zidentyfikowano wielokrotnie w dyskusji na forum skupiającym rodziców dzieci z zespołem Edwardsa.

---

<sup>19</sup> G. Marcel, *Homo viator. Wstęp do metafizyki nadziei*, tłum. P. Lubicz, Warszawa 1984.

<sup>20</sup> J. Koziński, dz. cyt., s. 40–41.

<sup>21</sup> A. Murawska, *Wychowanie do nadziei w człowieku w ujęciu Józefa Tischnera*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego” 2005, nr 6, s. 8.

<sup>22</sup> R. Maciejewski, *Józefa Tischnera filozofia ludzkiej nadziei*, „Studia Teologiczno-Historyczne Śląska Opolskiego” 2013, nr 33, s. 43.

## Charakterystyka metody i grupy badanej

Pierwszy system forumowy został utworzony w 1994 roku w celu wymiany wiedzy na temat technicznych kwestii World Wide Web<sup>23</sup>. Wkrótce potem fora zaczęły powstawać na stronach instytucji czy uczelni, były także zakładane prywatnie. Szybko zyskały popularność jako forma konwersacji. W kwietniu 2014 roku 33% internautów i 21% ogółu dorosłych Polaków dokonywało wpisów na forach dyskusyjnych<sup>24</sup>. Zarazem fora internetowe stały się ważną i dalece łatwiejszą niż w świecie realnym formą organizowania wzajemnego wsparcia. Na wielu z nich urzeczywistnia się tischnerowska formuła: „Bądźcie dla siebie wzajemnie powiernikami nadziei”<sup>25</sup>.

Powyższe stwierdzenie śmiało można odnieść do forum, które zawiązało się w czerwcu 2008 roku, by skupić rodziców dzieci z rozpoznaniem zespołu Edwardsa. Po upływie około miesiąca od opublikowania pierwszego wpisu forum stało się swoistą „skrzynką kontaktową” dla bliskich dzieci ze wspomnianym schorzeniem. Do końca 2015 roku zalogoowało się na nim 112 osób. Na podstawie informacji, jakie forumowicze ujawnili w swoich profilach, można stwierdzić, że pochodzą z różnych regionów kraju, a kilkoro z nich zamieszkuje za granicą (głównie na Wyspach Brytyjskich) oraz że w większości są to matki dzieci z zespołem Edwardsa. Z lektury wpisów można wywnioskować, że kobiety te najliczniej zalogoowały się w grupie na etapie swej ciąży, po tym, jak w jej przebiegu rozpoznano u płodu wadę letalną oraz że były wówczas w wieku od dwudziestu do ponad czterdziestu lat. Łączyła je nie tylko choroba dziecka, ale zwykle

---

<sup>23</sup> B. Jurkiewicz, *To już ponad 14 lat forów internetowych*, <http://socjomania.pl/to-juz-ponad-14-lat-forow-internetowych> (19.02.2016).

<sup>24</sup> M. Felisiak, *Komunikat z badań CBOS. Internauci 2014*, Warszawa 2014, s. 12.

<sup>25</sup> J. Tischner, *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków 1994, s. 290.

także doświadczenie jego śmierci (z dyskusji wynika, że żyją dzieci zaledwie trojga forumowiczów).

W okresie od powstania forum do końca 2015 roku forumowicze zamieścili w dyskusji niemal dwa tysiące wiadomości, które można odczytać bez konieczności rejestrowania się na stronie. Publikowali z różną częstotliwością – niektórzy poprzestawali na jednym wpisie, inni byli intensywnie aktywni w określonym czasie, po czym przestawali się udzielać. Jeszcze inni pisali systematycznie przez kilka kolejnych lat, nawet jeśli ich własne dziecko zmarło (rekordzistka napisała 217 postów). Angażowanie się w udzielanie wsparcia mogło dla nich być formą pomocy samemu sobie po stracie dziecka<sup>26</sup>.

Scharakteryzowana dyskusja została poddana wnikliwej lekturze celem wydobycia z niej komunikatów niosących nadzieję. Zanim do niej przystąpiono, przyjęto pewien zestaw wyrażen uosabiających dawanie nadziei. Okazało się jednak, że w odniesieniu do rodziców dzieci z zespołem Edwardsa, których sytuacja życiowa jest swoista, trudno o gotowe schematy. Z tego powodu ostateczną listę wskaźników dawania nadziei na forum wydobyto na podstawie analizy jego treści (*in vivo*). Dopiero tym sposobem, jak to ujęła Anssi Peräkylä, naszkicowano obraz założeń i znaczeń składających się na kulturowy świat, którego częścią jest analizowana treść<sup>27</sup>. Zastosowano tym samym podejście łączone do generowania kategorii analitycznych, co zdaniem Grahama Gibbsa jest działaniem uprawnionym, a nawet powszechnym, ponieważ większość badaczy przechodzi w trakcie analizy z jednego źródła inspiracji do drugiego<sup>28</sup>.

---

<sup>26</sup> Zjawisko opisała D. Kornas-Biela w pracy *Obraz siebie i poczucie wsparcia społecznego u kobiet oczekujących narodzenia dziecka*, w: *Z zagadnień psychologii prokreacyjnej*, red. E. Bielawska-Batorowicz, D. Kornas-Biela, Lublin 1992.

<sup>27</sup> A. Peräkylä, *Analiza rozmów i tekstów*, w: *Metody badań jakościowych*, t. 2, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Warszawa 2010, s. 326.

<sup>28</sup> G. Gibbs, *Analizowanie danych jakościowych*, Warszawa 2011, s. 33.

Przyjęto, że o budzeniu nadziei na forum skupiającym bliskich dzieci z ZE dowodzą wpisy, w których członkowie grupy:

- przekonują, że jest szansa na długie życie dziecka z ZE, także poprzez wskazywanie pozytywnych aspektów sytuacji,
- zapewniają, że życie dziecka z ZE nie musi upływać w cierpieniu,
- utwierdzają osieroconych rodziców, że istnieje wolne od cierpienia życie pozagrobowe, obcowanie świętych oraz zmartwychwstanie,
- na swoim przykładzie pokazują, że możliwe jest poczęcie zdrowego potomstwa,
- wskazują obszary, dla których mimo zaznanej traumy warto podjąć wysiłek życia,
- przekonują, że możliwe jest odnalezienie sensu traumatycznych doświadczeń i zintegrowanie ich z własnym życiem,
- nie odnosząc się do konkretnego czasu czy spraw, wyrażają wiarę w dobrą przyszłość.

Tak ujmowana nadzieja skupia nadzieję partykularną i generalną, zawiera także aspekt religijny i nadzieję dyspozycjonalną. Jej wymiary wzajemnie dopełniają się i przenikają, prowadząc człowieka do światła. Paradoksalnie, ta wielka siła podobna jest do rozwijającego się dziecka – potrzebuje obecności, troski oraz wsparcia.

### **Przejawy dawania nadziei w dyskusji na forum**

W badanej dyskusji zidentyfikowano kilkaset wpisów (w sumie 430), które można utożsamić z dawaniem nadziei jej uczestnikom. Część komunikatów niosących nadzieję odnosiła się do rodziców, których dziecko żyło, inne były kierowane do rodziców po jego stracie. W tej kolejności zostaną omówione.

Rodzice, których dziecko żyło, mogli przeczytać w dyskusji na forum, że nie jest wykluczone, że jego przypadek zaprzeczy dramatycznym staty-

stykom, według których dzieci z zespołem Edwardsa umierają w okresie okołoporodowym. Zachęcano, by uwzględnili możliwość urodzenia żywego dziecka i jego zadowalającej kondycji (ten aspekt wydobyto z dyskusji 57 razy). Nie należało do wyjątku, że autorzy przekazów tej treści przywoływali przykład własnego dziecka lub innych, zidentyfikowanych w sieci dzieci z ZE, które żyją i mają się względnie dobrze. Niektórzy szeroko opisywali osiągnięcia rozwojowe potomstwa, które mimo choroby z definicji śmiertelnej dzięki cierpliwości i determinacji opiekunów opanowało szereg umiejętności. Zagadnienie obrazują wpisy:

- „Moja córka miała nie żyć, a skończyła już cztery latka i rozwija się”,
- „Uważam, że moja niunia jest w rewelacyjnej kondycji i jakoś sobie razem radzimy”,
- „Nasza Majeczka ma już 8 lat – niech to będzie promyczek nadziei dla innych”,
- „Jest w Polsce dziecko z zespołem Edwardsa, które ma 7 lat, a jego mama prowadzi blog”,
- „Gdzieś w internecie wyczytałam, że najstarsze dziecko z ZE ma 20 lat i mieszka w Ameryce”.

Niektórzy użytkownicy forum dawali nadzieję na długie życie dziecka z zespołem Edwardsa, podkreślając pozytywne aspekty sytuacji (to zagadnienie zidentyfikowano w dyskusji 16 razy). Przywoływali cechy dziecka, jego zachowania, umiejętności, a także fakt przekroczenia przez nie pewnych momentów krytycznych, jak np. poród, które w ich przekonaniu dają podstawę, by żywić nadzieję, że nie umrze ono przedwcześnie. Ten z kolei aspekt ilustrują wpisy:

- „Nie opisujesz żadnych większych wad, a dzieciaczek jest duży, więc myślę, że macie dużą szansę zobaczyć go żywego po narodzinach”,
- „Ważne, że dziecko przeżyło poród”,
- „Ważne, że dziecko rośnie”,

- „Patrząc na zdjęcie twojego synka, widać, że ma wielką chęć do życia”,
- „Twoja malutka je normalnie, a to dobrze rokuje”.

Na liście przejawów dawania nadziei rodzicom dzieci z zespołem Edwardsa ulokowano także zapewnianie, że życie takich dzieci nie musi upływać w cierpieniu (co wydobyto z dyskusji 20 razy). Rodzice, którzy mieli sposobność wychowywać dziecko z opisanym schorzeniem, stwierdzali, że według ich obserwacji było ono szczęśliwe i radosne. Pisali:

- „Moja córka była szczęśliwym, roześmianym dzieckiem”,
- „Moje dziecko bardzo dużo się śmieje”,
- „Moja córka, chociaż dopadł ją kaszelek, gawrzy i śmieje się”,
- „Moja niunia była zawsze taka roześmiana, różowa”,
- „Są dzieci z ZE, które – jak moja córka – żyją, Kochają i śmieją się”,
- „Uważam, że moja córka w czasie swojego półrocznego życia nie cierpiała tak, jak mi to niejednokrotnie wmawiali lekarze”.

Ostatecznie, choć dzieci kilkorga dyskutantów przeżyły dłużej niż to zapowiadali lekarze, a troje żyje nadal, większość z nich umarła w okresie perinatalnym. Do osieroconych rodziców forumowicze kierowali nadzieję religijną – dowodzili, że śmierć dziecka nie jest kresem jego życia (co miało miejsce 152 razy i było najwyraźniej wybrzmiewającym przejawem dawania nadziei w dyskusji na forum). Dyskutanci zapewniali osieroconych o: 1) wolnym od fizycznego cierpienia życiu duszy zmarłego dziecka, 2) obcowaniu świętych 3) zmartwychwstaniu. Pojawiły się m.in. następujące wpisy:

- „Twoja córka jest teraz w lepszym świecie, gdzie nikt nie wkłada jej rurek do noska, żeby pomóc”,
- „W niebie już przynajmniej żaden ból nie spotka naszych małościw”,
- „Twój synek bawi się z niebiańskimi aniołkami”,
- „Wiem, że twój Aniołek jest przy tobie przez cały czas”,
- „Twój synek bawi się tam gdzieś z moim”,



- „Twój synek jest pod opieką twojej zmarłej babci”,
- „Wierzę, że tobie, mnie i nam wszystkim dane będzie spotkać się z naszymi maluszkami”.

Niektórzy zaangażowani w dyskusję rodzice wyrażali obawę, że ich dziecko umrze, zanim je ochrzczą i w konsekwencji nie dostąpi zbawienia. Inni natomiast zapewniali, że nawet jeśli tak się stanie, zbawienie jest możliwe. Tego rodzaju stwierdzenia, choć były przez rodziców formułowane intuicyjnie, są zgodne ze współczesnym stanowiskiem Kościoła katolickiego wyrażonym w dokumencie *Nadzieja zbawienia dla dzieci zmarłych bez chrztu*<sup>29</sup>. Uznaje się w nim, że dzieci nienarodzone, które umierają bez chrztu w wyniku poronienia samoistnego lub aborcji, zostają uwolnione od grzechu pierworodnego za pomocą „pragnienia chrztu” zawartego w akcie wiary Kościoła, który pragnie i modli się o zbawienie wszystkich ludzi, a zatem osiągną zbawienie<sup>30</sup>.

Po śmierci dziecka rodzice wchodzą w fazę szoku, dla której charakterystyczne jest niedowierzanie wydarzeniom i dystansowanie się od nich. Następnie uświadamiają sobie stratę, co łączy się z silnym niepokojem i nadwrażliwością. Faza trzecia przypomina stan depresji – pojawia się silna potrzeba samotności, wskutek czego rodzice wycofują się z relacji społecznych<sup>31</sup>. Wówczas niektórzy z nich potrzebują, by wskazać im obszary, w których mimo zaznanej traumy warto podjąć wysiłek życia. Skupienie się na codziennych zadaniach ułatwia odzyskanie sprawowania kontroli nad własnym życiem i przestawienie się na nowy porządek funkcjonowania, a tym samym umożliwia względne zakończenie procesu żałoby. Nadzieja bywa zatem traktowana jako siła motywacyjna, choć, jak pisze

---

<sup>29</sup> Międzynarodowa Komisja Teologiczna, *Nadzieja zbawienia dla dzieci zmarłych bez chrztu*, Radom 2008, s. 79.

<sup>30</sup> J.J. Pawłowicz, *Zbawienie dzieci nienarodzonych. Świadomość współczesnego Kościoła*, „Homo Dei” 2011, nr 1, s. 65.

<sup>31</sup> C.M. Sanders, *Jak przeżyć stratę dziecka*, Gdańsk 2001.



A. Murawska, jej motywacyjny charakter odległy jest od prostego, przyczynowego schematu myślenia: nadzieja – przyczyna – działanie – skutek. Podjęcie codziennych obowiązków może jednak sprawić, że ciężar osobistych trosk nie będzie tak przygniatający i pojawi się szansa na odkrywanie i realizację zadań o znaczeniu ponadindywidualnym<sup>32</sup>.

Przejawy dawania tak rozumianej nadziei zaznaczyły się również w badanej dyskusji. Tutaj wskazywano osieroconym cele, wokół których warto organizować dalsze życie, zarówno jego „plan zewnętrzny” jak i „wewnętrzny” (co wydobyto z lektury wpisów 26 razy). Motywowano, by zwrócić się ku codziennym zadaniom i obowiązkom, najczęściej utożsamianym z wychowaniem pozostałego w rodzinie potomstwa. Do podjęcia wysiłku życia namawiano także ze względu na przyszłe, oczekiwane wydarzenia, jak narodziny kolejnego dziecka. Niektórzy uznali, że należy podźwignąć się z traumy przez wzgląd na rozwój relacji małżeńskiej, a także z uwagi na pamięć o zmarłym dziecku. Ilustrację dla zagadnienia stanowią wpisy:

- „Masz jeszcze starsze dziecko, dla którego musisz żyć”,
- „Musisz być silna dla starszej córki”,
- „Kolejne twoje dziecko będzie kiedyś potrzebować szczęśliwej, uśmiechniętej mamy”,
- „Żyj dla zmarłego dziecka – ono chciałoby widzieć uśmiechniętą mamę”,
- „Myślę, że twój zmarły synek byłby szczęśliwy, widząc u ciebie chęć do życia”.

Niewątpliwie nadzieja ma związek z organizowaniem ludzkich doświadczeń także poprzez nadawanie im sensu. „Nadzieja pozwala człowiekowi w innym świetle zobaczyć swoje niepowodzenia, słabości czy upadki. Nadzieja stanowi rację odróżnienia zła od nieszczęścia, czyli od tego, co choć

---

<sup>32</sup> A. Murawska, dz. cyt., s. 58–64.

niepożądane, a czasem nawet przybierające pozór ludzkiej katastrofy – złem nie jest”<sup>33</sup>. Innymi słowy, dzięki nadziei możliwe staje się przeformułowanie tragicznej sytuacji, włącznie z wydobyciem z niej osobistych korzyści.

Prowadzone w tym zakresie badania wskazują, że m.in. opiekunowie dzieci z poważnymi problemami zdrowotnymi oraz osoby, które straciły kogoś bliskiego, pomimo przeżytej traumy mogą zmienić swoje życie na lepsze. Wśród pozytywnych zmian, których takie osoby doświadczają, Richard G. Tedeschi wraz z Lawrence’em G. Calhounem zidentyfikowali: większe docenianie życia i jego bardziej świadome przeżywanie, poprawę związków z innymi ludźmi, większe poczucie osobistej siły, rozwój duchowy, bardziej dojrzałą i satysfakcjonującą filozofię życiową<sup>34</sup>, a także reorganizację osobistej hierarchii wartości, co polega na przykładaniu większej wagi do drobnych, codziennych wydarzeń przy pomniejszaniu znaczenia spraw, które niegdyś jednostka uznawała za pierwszoplanowe<sup>35</sup>.

Nie jest możliwe wpływać bezpośrednio na procesy poszukiwania sensu przez inną osobę, podsuwając konkretne, dostrzegane odpowiedzi na nurtujące ją pytania, można natomiast stworzyć klimat sprzyjający tego rodzaju dążeniom, między innymi dzieląc się własnymi przemyśleniami odnośnie sensu trudnych doświadczeń. Taką postawę wielokrotnie zaobserwowano w badanej dyskusji (43 razy): pojawiły się mianowicie głosy, że realne jest odnalezienie sensu choroby i śmierci dziecka oraz że te doświadczenia mogą wzmocnić osobowość rodzica. Niektórzy forumowicze wprost wyznali, że odnaleźli pozytywne konotacje choroby swego dziecka. Z ich wypowiedzi wybrzmiewało, że doświadczenie to stało się dla nich sposob-

---

<sup>33</sup> R. Maciejewski, dz. cyt., s. 39–42.

<sup>34</sup> R.G. Tedeschi, L.G. Calhoun, *Podjęcie kliniczne do wzrostu po doświadczeniach traumatycznych*, w: *Psychologia pozytywna w praktyce*, red. P. Linley, S. Joseph, Warszawa 2007, s. 230–248.

<sup>35</sup> Ciż, *The Posttraumatic Growth Inventory: Measuring the positive legacy of trauma*, „Journal of Traumatic Stress” 1996, nr 9, s. 455–471.

nością do rozwinięcia w sobie cech głęboko ludzkich, skłoniło do zrewidowania dotychczas afirmowanych wartości oraz zintegrowało ich rodzinę.

„Głęboko wierzę, że Magdusia urodziła się po to, żeby pokazać nam, jakie życie jest ważne, jakie ważne jest to, że mamy wzajemnie siebie, zdrowych i jak można się cieszyć ze zwykłych rzeczy. Jej choroba była dla nas próbą. Sprawdziliśmy się i sprawdzamy codziennie. To doświadczenie nie złamało nas, a wzmocniło”.

Na forum wielokrotnie (100 razy) informowano o prawidłowo przebiegającej ciąży i/lub urodzeniu zdrowego dziecka. Dzieląc się tego rodzaju nowinami dyskutanci zaświadczaali własną historią życia, że mimo poczęcia chorego dziecka można mieć kolejne – zdrowe, co zakwalifikowano jako przejaw dawania nadziei. Zagospodarowywali bardzo ważny obszar pracy z rodzicami, który, jak dowodzą badania przeprowadzone przez Magdalenę Szymańską, jest przez lekarzy niedoceniany, ponieważ stosunkowo niewielu z nich (19%) ukierunkowuje pacjentkę po niepowodzeniu położniczym na dalsze postępowanie, by zwiększyć jej szansę na urodzenie zdrowego dziecka<sup>36</sup>.

„Teraz już mogę wam wszystkim się pochwalić, że przed tygodniem urodziłam zdrową córeczkę. Jest prześliczna. W końcu i u nas zaświeciło słońce. To przeogromna radość ujrzeć taki cud. Myślę, że większość z was tak jak ja doczeka się w końcu swojego szczęścia”.

Informacje o prawidłowym przebiegu ciąży i o narodzinach zdrowego dziecka były ważne zwłaszcza dla par, które poczęły tylko jedno, chore dziecko. Tacy małżonkowie balansowali między pragnieniem posiadania zdrowego dziecka i zyskania statusu „prawdziwej matki” i „prawdziwego ojca” a obawą, że choroba znów się może przytrafić, co powodowało odraczanie prokreacji.

---

<sup>36</sup> M. Szymańska, *Postawa lekarza w sytuacji niepowodzenia położniczego – aspekt zachowaniowy*, „Perinatologia, Neonatologia i Ginekologia” 2011, t. 4, z. 2, s. 103.

Z analizowanej dyskusji wydobyto również przejawy nadziei, którą utożsamiać można z wyróżnioną przez J. Kozińskiego nadzieją generalną. Nie wskazując konkretnych wydarzeń ani czasu, w jakim miałyby ona się spełnić, forumowicze zapewniali, że możliwa jest dla rodzica szczęśliwa przyszłość (tej treści wpisy pojawiły się 16 razy). Pisali m.in.:

- „Jeszcze będziesz szczęśliwa”,
- „Jeszcze w zielone gramy”,
- „Jeszcze dla ciebie słońeczko zaświeci”,
- „Jeszcze będzie dobrze”.

Reasumując, przeprowadzona analiza ujawniła, że dawanie nadziei wyraźnie wpisało się w dyskusję skupiającą bliskich dzieci z ZE. Najbardziej zaznaczyło się w niej dawanie nadziei religijnej, co przejawiało się w dowodzeniu, że zmarłe dzieci są w świecie wolnym od cierpienia oraz że czeka je zmartwychwstanie. Z kolei rodziców, których dziecko żyło, przekonywano, że nie jest przesądzone, jakoby miało wkrótce umrzeć oraz że niekoniecznie musi ono cierpieć fizyczny ból. Wiele było wpisów znamionujących dawanie nadziei na poczęcie zdrowego potomstwa oraz zapewnień, że możliwe jest zrozumienie sensu traumatycznych doświadczeń, a nawet ich przewartościowanie.

Można wnosić, że nadzieję niosło samo podjęcie refleksji i dialogu wokół śmiertelnej choroby dziecka. Dzięki temu rodzice mogli poczuć, że nie są osamotnieni w przeżywaniu problemu, skonfrontować własny punkt widzenia z doświadczeniami innych matek i ojców, wprost zwerbalizować ciężące im obawy, a w konsekwencji lepiej zrozumieć własne położenie, przezwyciężyć problemy lub przynajmniej stawić im czoła, by nie utonąć w rozpacz.

Na forum, z którego pochodzi analizowana dyskusja, dokonywało się wzajemne powiernictwo nadziei, którego ważność podkreśla Józef Tischner. Jak pisał, w przeciwieństwie do wiary, będącej darem Boga, albo w przeciwieństwie do miłości innych ludzi, która zachowuje swą niezależ-

ność względem nakierowanych nań zabiegów, nadzieja wymaga od człowieka troski i pielęgnacji, ujętej w formule: bądźcie dla siebie wzajemnie powiernikami nadziei<sup>37</sup>.

### Bibliografia

- Barton-Smoczyńska I., *O dziecku, które odwróciło się na pięcie*, Łomianki 2006.
- Chrobak S. SDB, *Nadzieja w kontekście życia wspólnoty*, „Kwartalnik Naukowy” 2010, nr 2.
- Dangel T., *Godność dziecka – refleksja lekarza*, „Zeszyty Sekcji Psychologii Klinicznej PTP” 2006, vol. 6; [http://www.hospicjum.waw.pl/img\\_in/BI-BLIOTEKA/godnosc\\_dziecka\\_xv\\_2007.pdf](http://www.hospicjum.waw.pl/img_in/BI-BLIOTEKA/godnosc_dziecka_xv_2007.pdf) (20.05.2016).
- Dangel T., *Wady letalne u noworodków. Opieka paliatywna jako alternatywa wobec aborcji i uporczywej terapii*, w: *W drodze do brzegu życia*, t. 1, red. E. Krajewska-Kuśak, W. Nyklewicz, Białystok 2006.
- Dziuba A.F., *Nadzieja*, w: *Jan Paweł II: encyklopedia nauczania moralnego*, Radom 2005.
- Felisiak M., *Komunikat z badań CBOS. Internauci 2014*, Warszawa 2014.
- Gibbs G., *Analizowanie danych jakościowych*, Warszawa 2011.
- Jurkiewicz B., *To już ponad 14 lat forów internetowych*, <http://socjomania.pl/to-juz-ponad-14-lat-forow-internetowych> (19.02.2016).
- Kornas-Biela D., *Obraz siebie i poczucie wsparcia społecznego u kobiet oczekujących narodzenia dziecka*, w: *Z zagadnień psychologii prokreacyjnej*, red. E. Bielawska-Batorowicz, D. Kornas-Biela, Lublin 1992.
- Kornas-Biela D., *Psychologiczne problemy poradnictwa genetycznego i diagnostyki prenatalnej*, Lublin 1996.
- Korzeniewska-Eksterowicz A., *Wybrane zespoły wad wrodzonych*, w: *Pediatryczna opieka paliatywna*, red. A. Korzeniewska-Eksterowicz, W. Młynarski, Łódź 2011.
- Kostek M., *Rozwój świadomości zbliżania się do śmierci w systemie rodzinnym nieuleczalnie chorego dziecka*, <http://www.hospicjum.waw.pl/phocadownload/>

---

<sup>37</sup> J. Tischner, dz. cyt., s. 290.

- Psychologia/RozwojSwiadomosciZblizaniaSieDoSmierciWSystemieRodzi  
nymNieuleczalnieChoregoDziecka\_2007.pdf (22.02.2016).
- Kozielecki J., *Psychologia nadziei*, Warszawa 2006.
- Krajewska-Walasek M., *Genetyka*, w: *Pediatrica: podręcznik do Państwowego Egza-  
minu Lekarskiego i egzaminu specjalistycznego*, red. A. Dobrzańska, J. Ryżko,  
Wrocław 2005.
- Maciejewski R., *Józefa Tischnera filozofia ludzkiej nadziei*, „Studia Teologiczno-  
-Historyczne Śląska Opolskiego” 2013, nr 33.
- Madsen K.B., *Współczesne koncepcje motywacji*, tłum. A. Jakubczyk, M. Łapiń-  
ski, T. Szutrowa, Warszawa 1980.
- Marcel G., *Homo viator. Wstęp do metafizyki nadziei*, tłum. P. Lubicz,  
Warszawa 1984.
- Mazurczak T., *Choroby uwarunkowane genetycznie*, w: *Pediatrica*, t. 1, red. B. Gór-  
nicki, B. Dębiec, J. Baszczyński, Warszawa 1995.
- Międzynarodowa Komisja Teologiczna, *Nadzieja zbawienia dla dzieci zmarłych  
bez chrztu*, Radom 2008.
- Murawska A., *Pokusa rozpaczy? Nadzieja wobec cierpienia i śmierci*, w: *Z pomocą  
człowiekowi: wsparcie i opieka w sytuacji nieuleczalnej choroby*, red. B. Kro-  
molicka, Toruń 2012.
- Murawska A., *Wychowanie do nadziei w człowieku w ujęciu Józefa Tischnera*, „Ze-  
szyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego” 2005, nr 6.
- Pawłowicz J.J., *Zbawienie dzieci nienarodzonych. Świadomość współczesnego Ko-  
ścioła*, „Homo Dei” 2011, nr 1.
- Peräkylä A., *Analiza rozmów i tekstów*, w: *Metody badań jakościowych*, t. 2, red.  
N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Warszawa 2010.
- Podstawy neonatologii*, red. J. Szczapa, Warszawa 2010.
- Repetitorium z pediatrii*, red. W. Kawalec, K. Kubicka, Warszawa 2005.
- Sanders C.M., *Jak przeżyć stratę dziecka*, Gdańsk 2001.
- Słownik języka polskiego*, red. E. Sobol, Warszawa 2005.
- Szymańska M., *Postawa lekarza w sytuacji niepowodzenia położniczego – aspekt  
zachowaniowy*, „Perinatologia, Neonatologia i Ginekologia” 2011, t. 4.



- Tedeschi R.G., Calhoun L.G., *Podejście kliniczne do wzrostu po doświadczeniach traumatycznych*, w: *Psychologia pozytywna w praktyce*, red. P. Linley, S. Joseph, Warszawa 2007.
- Tedeschi R.G., Calhoun L.G., *The Posttraumatic Growth Inventory: Measuring the positive legacy of trauma*, „Journal of Traumatic Stress” 1996, nr 9.
- Tischner J., *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków 1994.
- Ustawa z dnia 7 stycznia 1993 r. *O planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży* (DzU 1993 nr 17 poz. 78).

## HOPE FOR PARENTS WITH CHILDREN WITH A LETHAL DEFECT IN A FORM OF AN INTERNET FORUM

### Summary

This particular article will describe the issue of hope for parents of a child with a diagnosed lethal defect, in this case Edward's Syndrome. The source of the aforementioned hope comes from an internet forum created in 2008, which focalizes parents of children with Edward's Syndrome. Their activity, that is about two thousand posts from the forum, has been carefully studied.

The conducted analysis has revealed that parents, whose child lived, were convinced by the forums users that the life of their child does not have to be short and painful. Those of the parents whose children have died have been reassured that in religious terms their dead children are in a world without pain and are awaiting resurrection. Many of the posts from the forum gave parents hope that in a case of a future pregnancy the child will be born healthy. Authors of those posts ensured that they base their knowledge on their life experience. There were also numerous assertions that it is possible to comprehend the meaning behind the traumatic experiences or even find a merit in them.

*Thum. Michał Spallek*





*Anna Bernacka, Wioletta Stęczniewska*  
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

## WIZERUNEK RELACJI INTYMNYCH OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ W FILMACH FABULARNYCH

### **Kultura wizualna a wizerunek osób z niepełnosprawnością. Wprowadzenie**

Współczesne uczestnictwo w kulturze wiąże się z koniecznością odbioru i interpretacji ogromnych ilości przekazów wizualnych. Rozwój mediów masowych, a zwłaszcza ekspansja internetu, powoduje możliwość coraz szybszego dotarcia do informacji. Współczesna kultura jest kulturą pośpiechu. W procesie komunikacji powoduje to skrócenie informacji do możliwie najprostszej formy. Zjawisko to wyjaśniać może coraz większe zainteresowanie przekazem wizualnym. Jak zauważa Agnieszka Ogonowska, przekaz obrazowy „cechuje bardziej zaawansowana ekonomika komunikacyjna<sup>1</sup>”, a zatem nie wymaga on linearnego, etapowego docierania do informacji, jak w przypadku odczytywania tekstu. Tutaj przekaz podawany jest całościowo, co autorka nazywa „natychmiastową

---

<sup>1</sup> A. Ogonowska, *Trening widzenia w kulturze współczesnej*, „Konspekt. Pismo Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie”, 2013, nr 3, s. 20.

naocznością”<sup>2</sup>. W przeciwieństwie do słowa, obraz jawi nam się od razu jako całość, można w jednej chwili uzyskać dostęp do całości przekazu. Oczywistość komunikatu jest jednak pozorna – zobaczenie obrazu to dopiero początek procesu jego interpretacji.

W społeczeństwie zdominowanym przez komunikaty wizualne niezwykle ważną umiejętnością jest właśnie interpretowanie i krytyczny namysł nad prezentowanymi treściami. Jak wskazuje Piotr Sztompka, współczesna kultura wizualna to nie tylko obrazy wiszące w galeriach czy rodzinne fotografie: „W świecie tak nasyconym obrazami patrzenie na obrazy staje się czynnością częstszą niż czytanie tekstów. Mamy do dyspozycji telewizję, internet, gry komputerowe, filmy, kolorowe magazyny i ilustrowane gazety i nie starcza nam czasu na czytanie, zajęcie bardziej wymagające niż bierna percepcja”<sup>3</sup>. Autor podkreśla tutaj bierność odbioru wrażeń wizualnych, która jest częstym błędem odbiorcy mediów masowych, ponieważ lawina bodźców wzrokowych bez kompetencji ich selekcjonowania i oceny prawdziwości może prowadzić do wytworzenia obrazu świata i kształtowania poglądów opartych na nieprawdziwych przesłankach. Jak podkreśla Małgorzata Bogunia-Borowska, wizualność naszych czasów to nie tylko domena rozrywki czy ekspresji, ale również obszar zawłaszczający komunikację międzyludzką, ponieważ coraz częściej przekazujemy treści za pomocą obrazów. Społeczeństwo, w którym praktyki społeczne konstruowane są wokół wytwarzania i interpretowania obrazów, nazywa autorka fotospołeczeństwem<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> Tamże.

<sup>3</sup> P. Sztompka, *Wyobrażenia wizualna i socjologia*, w: *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*, red. M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka, Kraków 2012, s. 12–13.

<sup>4</sup> M. Bogunia-Borowska, *Fotospołeczeństwo. Społeczno-kulturowe konteksty dyskursu o społeczeństwie*, w: *Fotospołeczeństwo...*, s. 46.

Odbiorca mediów masowych, zwłaszcza bierny, wchodzący raczej w rolę widza niż aktywnego komentatora, jest podmiotem podatnym na manipulację za pomocą prezentowanych treści. Środki masowego przekazu stają się niejednokrotnie przestrzenią umacniania i rozpowszechniania stereotypów. Są to uproszczone schematy postrzegania danych osób, grup społecznych czy zjawisk, funkcjonujące w społeczeństwie. Nabywane są w drodze socjalizacji, przy czym charakteryzują się powszechnością – są znane większości przedstawicieli społeczeństwa. Stereotypy są również mało podatne na zmiany, wizerunek stereotypowy jest sztywny i utrwalaony, a dana cecha przypisywana jest wszystkim członkom określonej populacji, nawet jeśli danej osoby nie dotyczy<sup>5</sup>.

Osoby z niepełnosprawnością jako grupa odróżniająca się niektórymi cechami od otoczenia są szczególnie narażone na oddziaływanie krzywdzących stereotypów. Maria Chodkowska oraz Beata Szabała wyjaśniają, że dzieje się tak dlatego, ponieważ z jednej strony są to członkowie grup formalnych i nieformalnych, od rodziny i sąsiedztwa począwszy, aż po szkoły, instytucje i państwo, a więc są postrzegani jako „swoi”, z drugiej jednak strony ograniczenia w funkcjonowaniu powodują często odmienność fizyczną czy psychiczną, co powodować może nadanie im etykiety „obcych”. Ta skomplikowana przynależność społeczna czyni ich obiektem powstawania licznych stereotypów<sup>6</sup>.

Wśród stereotypów dotyczących osób z niepełnosprawnością wymienia się przede wszystkim te dotyczące ich niesamodzielności i zależności. Takie osoby są często traktowane jako całkowicie zależne od dobrej woli pełnosprawnych członków społeczności, w której żyją. Jest to opinia bar-

---

<sup>5</sup> M. Chodkowska, *Źródła stereotypów niepełnosprawności i osób nią obciążonych w kręgu kultury europejskiej*, w: *Stereotypy niepełnosprawności. Między wykluczeniem a integracją*, red. M. Chodkowska i in., Lublin 2010, s. 13.

<sup>6</sup> M. Chodkowska, B. Szabała, *Osoby z upośledzeniem umysłowym w stereotypowym postrzeganiu społecznym*, Lublin 2012, s. 69–70.

dzo krzywdząca wobec licznych osób z niepełnosprawnością, które pomimo utrudnień pracują na chronionym bądź otwartym rynku pracy, samodzielnie się utrzymując. Z zależnością związana jest również kolejna grupa stereotypów, a więc przekonanie o tym, że osoba z niepełnosprawnością na zawsze pozostaje dzieckiem. Konsekwencją takiego postrzegania jest traktowanie dorosłych osób jak dzieci, ograniczanie im możliwości dokonywania życiowych wyborów. Wynika z tego kolejny stereotyp, że osoby niepełnosprawne nie powinny zakładać rodziny. Pokutuje nadal wizerunek człowieka z niepełnosprawnością, który nie potrafi wziąć odpowiedzialności za drugą osobę, jest aseksualny bądź nie potrafi potrzeby seksualnej zaspokajać w zgodzie z ogólnymi normami zachowania w społeczeństwie. Często powyższe przesady pociągają również negatywne postawy wobec posiadania dzieci przez osoby z niepełnosprawnością – ludzie często nadal wierzą, że niepełnosprawność jest dziedziczna bądź że rodzic taki nie może opiekować się dzieckiem, ponieważ sam potrzebuje opieki<sup>7</sup>.

Od zarysowanych powyżej stereotypów nie są wolne środki masowego przekazu. Beata Cytowska zwraca uwagę, że w medialnym przekazie brakuje przykładów zwyczajności, normalnego, przeciętnego życia osoby z niepełnosprawnością: „lepiej sprzedaje się nieszczęście, a przedstawienie sukcesu medycyny i rehabilitacji zwiększy wiarę odbiorcy w jej dobrodziejstwo (...). Do programów wybiera się niepełnosprawnych ze stygmatem – wózkem, zespołem cech wypisanych na twarzy i ciele, bo przecież wtedy niepełnosprawność jest jednoznaczna i nikt nie pomyli nosiciela piętna z normalsem”<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Por. M. Chodkowska, B. Szabała, dz. cyt.

<sup>8</sup> B. Cytowska, *Trudne drogi adaptacji. Wątki emancypacyjne w analizie sytuacji dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną we współczesnym społeczeństwie polskim*, Kraków 2012, s. 116.

W podobnym świetle Colin Barnes i Geof Mercer opisują kinowy wizerunek niepełnosprawności. Zwracają uwagę, że film oddziałuje głównie za pomocą obrazów, przez co narzuca się fizyczna odmienność osób z niepełnosprawnością. Autorzy, powołując się na Martina Nordena, stwierdzają, że historia kina to historia uprawomocniania dyskryminacji osób z niepełnosprawnością. Jakkolwiek zaznaczają, że znane są im nieliczne pozytywne przykłady, nie mają one ich zdaniem zasadniczego znaczenia w powszechnym w dziele filmowym stereotypem ukazywania niepełnosprawnego bohatera jako odmieńca<sup>9</sup>.

Analizy wizerunku postaci z niepełnosprawnością w polskim filmie podjął się Wojciech Otto. Scharakteryzował on polskie produkcje w odniesieniu do okresów, w których powstawały. Czas po II wojnie światowej do lat 70. określił niechęcią do podejmowania wątków niepełnosprawności, warunkowaną istniejącym tabu, zatem reprezentacje filmowe na ten temat były nieliczne i obarczone wieloma stereotypami. Kolejne lata – do 1989 roku – są, zdaniem autora, zapowiedzią zmiany. Sytuację wiązał on z wpływami kultury zachodniej i początkiem walki o prawa osób z niepełnosprawnością, których problem został dostrzeżony również przez twórców kinowych. W okresie transformacji lat 90. upatrywał Otto ambiwalentnych nurtów: z jednej strony osoby z niepełnosprawnością stały się częstymi bohaterami filmowymi, jednakże nadal były to kreacje stereotypowe, z drugiej jednak pojawiły się pierwsze, całkowicie rewolucyjne i nowatorskie, ujęcia problemu niepełnosprawności. Czasy potransformacyjne nazywa autor już nie rewolucją, ale powolną ewolucją światopoglądu, który śledzić można również w produkcjach kinowych. Niepełnosprawne postacie w filmach nie są nadal wolne od stereotypowego ujęcia, jednak pojawiają się tendencje do przebudowy postaw

---

<sup>9</sup> C. Barnes, G. Mercer, *Niepełnosprawność*, tłum. Piotr Morawski, Warszawa 2008, s. 115–117.

społecznych, co czasami idzie w parze z medialnymi reprezentacjami<sup>10</sup>. Przytoczony powyżej krótki przegląd wniosków W. Otta pokazuje, że na każdym etapie rozwoju kina bohaterom z niepełnosprawnością towarzyszył nieodłączny element ich społecznej egzystencji: postrzeżenie stereotypowe.

### Założenia metodologiczne

W swoich dociekaniach na temat filmowego wizerunku zagadnień związanych z niepełnosprawnością osią centralną ustanowiłyśmy seksualność tych osób. Ten wymiar dorosłości nadal bywa tematem tabu w debacie publicznej, zatem jego analiza na poziomie produkcji kinowych, skierowanych do masowego odbiorcy, wydaje się być szczególnie ważnym i interesującym zagadnieniem. Proces badawczy miał charakter jakościowy, a zatem nacelowany na dogłębny namysł nad niewielką liczbą przypadków.

Metodą porządkującą i ukierunkowującą nasze rozważania była jakościowa analiza treści. Jak pisze Heinz-Hermann Kruger, metoda ta zrodziła się właśnie na gruncie ekspansji mediów w latach 20. XX wieku, służąc do badania i interpretowania coraz większego zbioru danych. Zdaniem Krugera jest to odpowiednia metoda do analizy materiału filmowego. Po pierwszym przejrzeniu danych należy tutaj ustalić kategorie, które ukierunkują proces interpretacji, następnie dokładnie prześledzić dane pod kątem ustalonych kryteriów<sup>11</sup>.

Zgodnie z tym schematem poszukiwałyśmy do analizy kategorii, które powtarzały się w wybranych produkcjach oraz były przez twórców wykreowane jako kluczowe dla zaprezentowanej w dziele opowieści. Za-

<sup>10</sup> W. Otto, *Obrazy niepełnosprawności w polskim filmie*, Poznań 2012, s. 11–12.

<sup>11</sup> H.H. Kruger, *Metody badań w pedagogice*, tłum. D. Sztobryn, Gdańsk 2007, s. 168.



gadnieniem wysuwającym na pierwszy plan w analizowanych filmach była niepełnosprawność bohatera – pomimo różnic w kreowaniu postaci oraz ich losów to właśnie ona okazała się być perspektywą pokazywania wydarzeń. Kolejne kategorie, powiązane z kluczową dla filmów niepełnosprawnością, to: samotność, potrzeba bliskości, nieporadność w relacjach z płcią przeciwną, nieporozumienia i trudności wynikające z posiadanych ograniczeń (fizycznych czy też umysłowych), przyjaźń, miłość, seks i rozstania.

Celem dociekań badawczych było poznanie sposobów prezentowania relacji intymnych osób z niepełnosprawnością w wybranych filmach fabularnych. Wyodrębniono zatem następujący problem badawczy: jak przedstawiane są relacje intymne osób z niepełnosprawnością w filmach fabularnych?

Problemy szczegółowe brzmią następująco: jak osoby z niepełnosprawnością tworzą związki/relacje intymne w filmach fabularnych? Jak są realizowane relacje intymne tych osób? Jak osoby z niepełnosprawnością funkcjonują w relacjach intymnych? W jaki sposób bohaterzy realizują potrzebę bliskości fizycznej? Jakie przeszkody napotykają osoby z niepełnosprawnością w realizacji ról partnerskich w związkach?

### **Wyniki badań własnych**

Analizom badawczym poddano cztery filmy fabularne opisujące związki intymne osób z niepełnosprawnością. Relacje intymne tej grupy osób w analizowanych ekranizacjach ukazywane są w sposób stereotypowy. W analizowanych filmach pojawiają się stereotypy dotyczące między innymi postrzegania osób z niepełnosprawnością intelektualną w kategorii „wiecznych dzieci”, ich aseksualności, niemożności nawiązania relacji intymnych oraz posiadania potomstwa.

Seksualność bohaterów ukazywana jest w kategoriach problemu, ciężaru, kłopotu, z którym zmagają się ich najbliżsi. Związki intymne w analizowanych filmach są często prezentowane w dwóch perspektywach – niebywałego szczęścia, które spotkało osobę z niepełnosprawnością bądź niepowodzenia wynikającego z próby nawiązania przez nią kontaktu intymnego. Bardzo rzadko bliskie relacje osób niepełnosprawnych w filmach fabularnych opisywane są w sposób normalny, zwyczajny. Taka forma prezentacji związków i relacji zarezerwowana jest dla osób pełnosprawnych.

Pierwszym analizowanym utworem był francuski film fabularny *Ja też*. To historia dorosłego mężczyzny z zespołem Downa, który zakochuje się w pełnosprawnej kobiecie i pragnie przeżyć z nią swój „pierwszy raz”. Kobieta nie odwzajemnia uczuć mężczyzny, godzi się jednak na „jednorazowe” współżycie seksualne. Bohater poznaje swoją wybrankę serca w pracy. Początkowo czuje się onieśmielony, jednak z czasem relacje zaczynają nabierać charakteru. Daniel zabiega o względy Laury – prawi jej komplementy, kupuje prezenty i zaprasza na randki.

Odpowiadając na pierwszy problem badawczy należy zwrócić uwagę na stopniowe „ocieplanie” relacji głównych bohaterów. Relacja Daniela i Laury z fazy przyjaźni, która trwała najdłużej, przechodzi do fazy seksualnej. Ta jednak nie ma nic wspólnego ze związkiem i wspólną przyszłością bohaterów. Aktorzy relacje intymne tworzą bez pośpiechu, budując je na zaufaniu, szczerości i przyjaźni.

Drugi problem badawczy dotyczy sposobu realizacji kontaktów intymnych. Bohaterowie spędzają ze sobą dużo czasu, rozmawiają, wymieniają się doświadczeniami. Stają się bliskimi dla siebie ludźmi. Realizacja kontaktów intymnych nie zaczyna się i nie kończy tylko i wyłącznie na samym stosunku. Cała otoczką wokół znajomości bohaterów, ich życie zawodowe, prywatne, a także inne wątki pojawiające się w filmie nakła-

dają się na całokształt sposobu realizacji ich związku. Spełnianie się w roli przyjaciela daje bohaterom wiele satysfakcji i szczęścia.

Trzeci problem badawczy porusza kwestie funkcjonowania w relacjach intymnych osób niepełnosprawnych. Funkcjonowanie w związku przyjacielskim dla bohaterów jest niezwykle problematyczne, szczególnie dla Daniela. Zakochany mężczyzna cierpi, uwikłany w związku bez przyszłości. Laura z kolei, nie chcąc krzywdzić Daniela, postanawia zapomnieć o tym, co ich łączy – choć bezskutecznie.

Kolejne pytanie badawcze dotyczyło realizacji potrzeby bliskości. Bohaterzy realizują ją nie tylko poprzez kontakty czysto przyjacielskie. Punktem kulminacyjnym okazuje się scena, w której dochodzi do zbliżenia intymnego między Danielem a Laurą. Niepełnosprawny mężczyzna w ostateczności doświadcza zbliżenia intymnego i na tym historia się kończy. Seksualność Daniela jest bardzo dojrzała – mężczyzna gotowy jest na związek. Ostatnim problemem badawczym jest kwestia przeszkód w realizacji ról partnerskich. Niestety, związek bohaterów okazuje się nietrwały i ulotny. Bohaterowie napotykają wiele problemów, z którymi nie potrafią sobie poradzić. Największym z nich jest niepełnosprawność Daniela. Laura nie odważymnia miłości Daniela, kobieta poszukuje pełnosprawnego mężczyzny, by móc w przyszłości założyć rodzinę. I choć stosunek seksualny dwojga okazał się być udany, co świadczy o dojrzałej i zdrowej seksualności Daniela, kobieta nie chce angażować się w poważny partnerski związek.

W filmie pojawia się również wątek zakochanej pary osób z zespołem Downa. Nastolatki planują przyszłość, jednak na przeszkodzie stoi ich choroba. Rodzice pary, gdy zauważają uczucie młodych, postanawiają ich rozdzielić. Zakochani uciekają razem, by cieszyć się swoją obecnością z dala od rodziców i opiekunów. W konsekwencji rodzice akceptują związek dzieci. Relacja dwojga zakochanych młodych osób jest problemem dla ich bliskich. Rodzice obawiają się konsekwencji wynikających z relacji podopiecznych. Jeden z wątków filmu odnosi się do edukacji seksualnej.

Daniel wraz z Laurą tłumaczą młodemu, jak założyć prezerwatywę. Zakochani nastolatki zainteresowani są lekcją, jednak nie potrafią zrozumieć, że banan jest tylko przykładem. Scena obfituje w sporą dawkę humoru, ukazuje także złożoność problemu, jakim jest brak wychowania seksualnego osób z niepełnosprawnością intelektualną. W filmie możemy dostrzec stereotyp osoby z niepełnosprawnością w kategorii wiecznego dziecka, aseksualności oraz niemożności nawiązania relacji intymnych.

Kolejnym poddany analizie filmem jest historia niepełnosprawnego ruchowo mężczyzny, który zanim umrze, pragnie doświadczyć miłości fizycznej. W tym celu zatrudnia asystentkę seksualną, tzw. surogatkę seksualną, która prowadzi z nim seksualne sesje. Film *Sesje*, zekranizowany w 2012 roku, do dziś cieszy się dużym zainteresowaniem kinomanów.

Nawiązując do pierwszego problemu badawczego, należy zaznaczyć, że relacja intymna głównego bohatera z asystentką seksualną kształtuje się etapowo. Początkowo ma ona charakter czysto formalny i opiera się na spotkaniach, podczas których bohaterzy poznają siebie, swoje preferencje, upodobania i lęki, z czasem zaś nabiera przyjacielskiego wymiaru. Bohater przeżywa emocjonalną „burzę” związaną z lękami przed bliskością fizyczną i współżyciem seksualnym. Kobieta jest wyrozumiała wobec niepełnosprawnego mężczyzny przeżywającego wiele rozterek emocjonalnych i stopniowo próbuje przełamać barierę fizyczną. Drugi problem badawczy dotyczył realizacji związku między bohaterami. W tym przypadku związek głównych bohaterów jest relacją między klientem a osobą obsługującą (terapeutka seksualna otrzymuje wynagrodzenie za pełnione usługi). Trzeci problem badawczy odwołuje się do funkcjonowania bohaterów w związku intymnym. Ich aktywność w tej relacji diametralnie się różni ze względu na oczekiwania. Marc zaczyna angażować się w relację, potrzebuje miłości, bliskości i zrozumienia, dla Cheryl z kolei to tylko praca. Po kilku spotkaniach kobieta zaczyna odczuwać

współczucie wobec mężczyzny i godzi się na randkę. Prócz sympatii Marc nie może liczyć na nic więcej z jej strony. Niestety, to mu nie wystarcza.

Kolejny problem badawczy obejmuje realizację potrzeby bliskości przez bohaterów. Jest ona realizowana tylko i wyłącznie poprzez rozmowy i seks (dla Marca głównie poprzez seks). Ostatni problem odnosi się do trudności w realizacji ról partnerskich. W przypadku tej ekranizacji główną przeszkodą staje się charakter relacji, przez co związek bohaterów z góry skazany jest na niepowodzenie. Asystentka seksualna miała rodzinę, a za pomoc, którą świadczyła mężczyźnie, otrzymywała wynagrodzenie. W ostateczności drogi bohaterów się rozchodzą, a główny bohater umiera – nie będąc jednak prawiczkim i spełniając tym samym swoje życiowe marzenie.

Na uwagę zasługuje scena, w której Marc opowiada o zbliżeniach z seksualną surogatką zaprzyjaźnionemu księdzu. Duchowny nie ukrywa zszokowania, jednak wysłuchuje z cierpliwością bohatera. Tak oto Marc opisuje zbliżenia intymne z kobietą: „Leżałem z nagą kobietą. Chwaliła mój strój i fryzurę. Trzymała mnie za penisa”. Sposób realizacji potrzeby bliskości przez bohatera jest akceptowany przez duchownego.

W filmie pojawia się stereotyp osoby niepełnosprawnej jako aseksualnej i zaburzonej seksualnie. Przykładem jest scena z hotelu, w którym Cheryl prowadzi sesję z Markiem. Recepcjonista, dowiadując się od opiekunki, że w pokoju prowadzona jest sesja seksualna, uznaje jej wypowiedź za żart.

Film *Sztuka latania* z 1998 roku jest historią relacji kobiety z niepełnosprawnością ruchową zakochanej w pełnosprawnym mężczyźnie. Para poznaje się przypadkowo w związku z karą 120 godzin prac społecznych, na które Richard został skazany za naruszenie porządku publicznego. Bohaterów łączy motywacja w realizacji marzeń. Pełnosprawny mężczyzna pragnie wznieść się w powietrze skonstruowaną przez siebie maszyną

ną, a niepełnosprawna ruchowo kobieta marzy o doświadczeniu miłości fizycznej przed śmiercią.

Pierwszy problem, podobnie jak we wcześniejszych analizach, dotyczył tworzenia się relacji intymnych. Tak jak w poprzednich filmach kształtują się one niezwykle sensualnie. Bohaterzy poznają się przypadkowo. To osoba niepełnosprawna zakochuje się w osobie pełnosprawnej. Związek głównych bohaterów jest relacją wyjątkową. Niestety, kobieta nie może liczyć na nic więcej prócz przyjaźni. Kolejnym obszarem analiz była realizacja potrzeb intymnych. Jest ona realizowana poprzez przyjacielskie spotkania, podczas których bohaterowie rozmawiają o planach, marzeniach, życiu codziennym, spędzają wspólnie wolne chwile. Ich związek opiera się na wzajemnej szczerości, zaufaniu, sympatii i zrozumieniu. Uwielbiają swoje towarzystwo. Następnym krokiem jest analiza funkcjonowania bohaterów w relacji intymnej. W przypadku tego filmu nie różni się ono od życia normalnej zaprzyjaźnionej pary osób. Bohaterowie spotykają się, rozmawiają. Nie jest to jednak relacja bazująca na miłości fizycznej. Kolejnym problemem badawczym jest realizacja potrzeby bliskości przez bohaterów. Dokonuje się ona głównie poprzez przyjacielskie spotkania. Kobieta marzy o stosunku z mężczyzną, jednak ten nie jest zainteresowany zbliżeniem. Bohater proponuje kobiecie zastępczą formę – masturbację. Jest również zszokowany prośbą kobiety i zastanawia się, dlaczego w obliczu śmierci bohaterka myśli o tak prymitywnych potrzebach. W ostateczności dochodzi do zbliżenia między bohaterami. Ostatnim obszarem analiz są przeszkody, które uniemożliwiają pełny związek bohaterów. Podobnie jak w poprzednich ekranizacjach problemem jest niepełnosprawność zakochanej osoby.

Film w idealny sposób opisuje fakt, że niezależnie od wieku, płci, sytuacji materialnej czy też stanu zdrowia każdemu z nas towarzyszą pragnienia, m.in. bliskości, akceptacji, także w sensie miłości fizycznej. W filmie dominuje stereotyp osoby z niepełnosprawnością jako wiecznego dziecka. Ubiór



Jane jest typowo chłopięcą, bohaterka ma krótko ścięte włosy i nosi czapkę bejsbolówkę, przygotowując się do zbliżenia seksualnego stara się ona jednak być kobieca i piękna. Zdaje sobie sprawę z tego, jaki kanon kobiecego piękna panuje w społeczeństwie i pragnie zbliżyć się do niego przed stosunkiem. Reakcja Richarda na wiadomość o potrzebie spełnienia seksualnego Jane wpisuje się w stereotyp osoby niepełnosprawnej jako aseksualnej.

Ostatnim z omawianych filmów jest polski film z 2013 roku *Chce się żyć*, oparty na prawdziwej historii, bardzo wzruszający, dotyczący również zagadnienia relacji intymnych osób z niepełnosprawnością. Ekranizacja jest historią życia dwudziestopięcioletniego Mateusza, cierpiącego na mózgową porażenie dziecięcą. Jest on pełnosprawny intelektualnie, rozumie i interpretuje wszystko, co dzieje się wokół niego. Gdy dojrzewa, zaczyna interesować się dziewczynami. Obserwuje je i próbuje nawiązać kontakt, jednak bezskutecznie. Przełomowym momentem jego życia jest udana próba skomunikowania z bliskimi. „Ja nie roślina” – są to pierwsze słowa bohatera.

Gdy Mateusz trafia do ośrodka dla osób z niepełnosprawnością intelektualną, spotyka atrakcyjną opiekunkę, która się nim zajmuje. Odpowiadając na pierwsze pytanie badawcze, należy zaznaczyć, że relacja intymna między bohaterami buduje się podczas spotkań opiekunki i Mateusza. Początkowo kobieta nie wykazuje zainteresowania mężczyzną. Kiedy zauważa jego próby komunikacji ze światem, sytuacja się zmienia. Młoda dziewczyna zauważa zainteresowanie Mateusza płcią przeciwną i między bohaterami nawiązuje się kontakt emocjonalny. Drugie pytanie badawcze dotyczy realizacji relacji intymnych. W przypadku tego filmu, podobnie jak w pozostałych, relacja intymna buduje się podczas wspólnych spotkań. Staje się ona bardziej intymna, gdy opiekunka pokazuje nagi biust Mateuszowi, a następnie chwyta jego dłoń i kładzie na nim. Mężczyzna jest tym bardzo podekscytowany. Pierwszy raz w życiu ujrzał kobiece ciało i dotknął go. Chciałby mieć dziewczynę, opiekunka jednak nie widzi przyszłości z osobą



niepełnosprawną. Kolejnym problemem badawczym jest funkcjonowanie w relacjach intymnych. Podobnie jak w poprzednich ekranizacjach bohater niepełnosprawny nie ma szans na związek z osobą pełnosprawną, musi mu wystarczyć tylko przyjaźń z jej strony. Tak jest również w tym przypadku. Mateusz może liczyć tylko i wyłącznie na ciepły gest w postaci podania ręki czy pogłaskania po głowie ze strony opiekunki. Kolejnym aspektem analiz jest sposób realizacji potrzeby bliskości. Mateusz realizuje ją poprzez przebywanie w towarzystwie opiekunki, ta z kolei czerpie przyjemność z możliwości opieki nad nim. Ostatnim problemem badawczym jest przeszkoda uniemożliwiająca bohaterom bycie w trwałym związku. Związek ten nie ma przyszłości, podobnie jak w poprzednich ekranizacjach niepełnosprawność staje się barierą.

Film obfituje w stereotypy dotyczące seksualności osób z niepełnosprawnością. Pojawia się stereotyp osoby z niepełnosprawnością jako aseksualnej oraz „wiecznego dziecka”. Relacja intymna bohatera z opiekunką ma charakter koleżeński. Związek bohaterów, niestety, nie rozwija się. Dziewczyna w ostateczności nie decyduje się na kontynuację znajomości. Na szczególną uwagę zasługuje scena, w której opiekunka zaprasza Mateusza do domu na kolację, przedstawiając go jako swojego chłopaka. Rodzice dziewczyny są wzburzeni. Ten epizod szczególnie ukazuje stereotyp osoby z niepełnosprawnością w kategorii wiecznego dziecka.

### Podsumowanie

Osoby z niepełnosprawnością pragną kochać i być kochane. Potrzeba miłości i więzi są podstawowe w życiu każdego człowieka. Małgorzata Kościelna, opisując małżeństwo osób z niepełnosprawnością intelektualną, tak oto pisze o badanych: „są dla siebie atrakcyjni fizycznie i oceniają wysoko swoje współżycie seksualne. Pragną mieć dzieci, w związku z tym nie stosują żadnych form antykoncepcji, bo choć ze względów bytowych

(planują rozbudowę mieszkania) woleliby mieć dziecko później, to jednak są psychicznie gotowi na jego przyjście już teraz. Są szczęśliwi, zakochani, samodzielni. Już piękniej tej historii skończyć niepodobna<sup>12</sup>. W polskim i zagranicznym kinie brakuje opowieści o związkach osób z niepełnosprawnością takich, jakimi są w rzeczywistości. Związkach spełnionych, ale i tych niespełnionych. Relacjach, które niczym nie różnią się od relacji osób pełnosprawnych.

Z analizy kilku przykładowych filmów fabularnych, podejmujących tę tematykę, wynika, że w kinie często przeważa pesymistyczny obraz budowania relacji intymnych przez osoby z niepełnosprawnością: nawet jeżeli w życiu niepełnosprawnego bohatera są sukcesy w relacjach z płcią przeciwną, to często są to relacje krótkotrwałe, bez szans na przetrwanie. Niejednokrotnie w takich produkcjach pojawia się stereotyp wiecznego dzieciństwa osób z niepełnosprawnością, a właśnie tworzenie trwałych, odpowiedzialnych związków uważane jest za atrybut dorosłości.

Na koniec zaprezentowany zostanie cytat z wywiadu z reżyserem filmu *Chce się żyć*, podkreślający potrzebę kontaktu emocjonalnego i intymnego osób z niepełnosprawnością. „Mateusz wspomina najszcześniejszy czas w swoim życiu. Seks jest ważny w życiu każdego człowieka, a nasz bohater jest przecież inteligentnym, wrażliwym mężczyzną, stąd jego zainteresowanie kobietami. Mateusz sam o tym mówi, widać to też w sposobie filmowania. W filmie jest mało zbliżeń, operujemy szerokimi planami, kamera jest statyczna. Jednak gdy uwaga Mateusza koncentruje się na czymś ważnym dla niego, np. na pięknym, kobiecym biuście, stosujemy zbliżenia. Staraliśmy się, by było to subtelne i pozytywne<sup>13</sup>.”

---

<sup>12</sup> M. Kościelska, *Niechciana seksualność. O ludzkich potrzebach osób niepełnosprawnych intelektualnie*, Warszawa 2004, s. 139.

<sup>13</sup> Wypowiedź Macieja Pieprzycy, reżysera najdłużej oklaskiwanego w Gdyni filmu *Chce się żyć*, źródło: <http://www.tvp.info/12399956/zafascynowal-mnie-swiat-ludzi-niepelnosprawnych> (05.05.2016).

### Bibliografia

- Barnes C., Mercer G., *Niepełnosprawność*, tłum. Piotr Morawski, Warszawa 2008.
- Bogunia-Borowska M., *Fotospołeczeństwo. Społeczno-kulturowe konteksty dyskursu o społeczeństwie*, w: *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*, red. M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka, Kraków 2012.
- Chodkowska M., *Źródła stereotypów niepełnosprawności i osób nią obciążonych w kręgu kultury europejskiej*, w: *Stereotypy niepełnosprawności. Między wykluczeniem a integracją*, red. M. Chodkowska i in., Lublin 2010.
- Chodkowska M., Szabala B., *Osoby z upośledzeniem umysłowym w stereotypowym postrzeganiu społecznym*, Lublin 2012.
- Cytowska B., *Trudne drogi adaptacji. Wątki emancypacyjne w analizie sytuacji dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną we współczesnym społeczeństwie polskim*, Kraków 2012.
- <http://www.tvp.info>.
- Kościelska M., *Niechciana seksualność. O ludzkich potrzebach osób niepełnosprawnych intelektualnie*, Warszawa 2004.
- Kruger H., *Metody badań w pedagogice*, tłum. D. Sztobryn, Gdańsk 2007.
- Ogonowska A., *Trening widzenia w kulturze współczesnej*, „Konspekt. Pismo Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie”, 2013, nr 3.
- Otto W., *Obrazy niepełnosprawności w polskim filmie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012.
- Sztompka P., *Wyobrażenia wizualna i socjologia*, w: *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*, red. M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka, Kraków 2012.

THE IMAGE OF THE INTIMATE RELATIONSHIP  
OF PEOPLE WITH DISABILITIES IN FEATURE FILMS

**Summary**

The image of the intimate relationship of people with disabilities in feature films is presented in a stereotypical way. The article is an empirical character, and shows ways of presenting the intimate relationships of people with disabilities in feature films. In the analyzed films there are many stereotypes about people with disabilities. The most common of these include: the perception of disabled people as asexual, „big children”, with problems in relationship, intimacy, and not capable of take care of the offspring.

*Tłum. Anna Bernacka i Wioletta Stęczniewska*



*Paweł Kaźmierczak*

Akademia Ignatianum w Krakowie

## **EDUKACJA JAKO PRAKTYKA W ROZUMIENIU ALASDAIRA MACINTYRE’A**

### **Wprowadzenie**

Filozoficzna twórczość Alasdaira MacIntyre’a znalazła znaczący odźwięk w świecie teoretyków edukacji. Podejmując kwestie fundamentalne dla współczesnej kultury zachodniej odnosi się ona do problematyki edukacyjnej czasami implicite, w niektórych miejscach zaś bezpośrednio i wprost. Znaczącym dla współczesnej teorii etycznej impulsem było wprowadzenie przezeń na nowo arystotelesowskiej koncepcji cnoty do głównego nurtu dyskursu etycznego. Istotnym elementem etyki cnoty Alasdaira MacIntyre’a jest koncepcja praktyki. Idea dóbr wewnętrznych dla danej praktyki, rozumianych jako dobra osoby ją uprawiającej, jest pomocna w budowaniu eudajmonistycznej, aretycznej etyki poszczególnych zawodów. Temu zagadnieniu poświęcona jest pierwsza część artykułu.

Aby oprzeć etykę zawodową nauczyciela na tej koncepcji, należy wykazać, że profesja nauczycielska stanowi samodzielną praktykę<sup>1</sup>. Z tego

---

<sup>1</sup> C. Higgins, *The Good Life of Teaching*, „Journal of the Philosophy of Education”, Wiley, Kindle Edition, 2011, Kindle Location 1523.

powodu wśród filozofów edukacji kontrowersję wzbudziło stwierdzenie MacIntyre'a, że nauczanie nie stanowi praktyki samej w sobie, lecz jest instrumentalne wobec innych praktyk. W drugiej części artykułu, obok stanowiska tegoż filozofa, przytoczone są głosy znanych teoretyków edukacji, przedstawiających ważne argumenty przeciwko wyżej wymienionej tezie. Ich analiza prowadzi do konkluzji, że edukacja, jakkolwiek służebna wobec innych praktyk, jest zarazem praktyką posiadającą własne dobra wewnętrzne oraz zabezpieczające je sprawności charakteru, czyli cnoty.

### **Cnota i praktyka w koncepcji MacIntyre'a**

W swym klasycznym dziele *Dziedzictwo cnoty* Alasdair MacIntyre zestawia ze sobą różne tradycyjne ujęcia cnót (m.in. homeryckie, arystotelesowskie, nowotestamentowe, koncepcję św. Tomasza, Beniamina Franklina czy Jane Austen), próbując odszukać wspólne im wszystkim centralne pojęcie cnót, by wokół niego zbudować swoją własną teorię. Na podstawie tych analiz dochodzi on do wniosku, że kształtowanie się pojęcia cnoty przebiega w trzech stadiach. Pierwsze z nich opiera się na koncepcji praktyki (społecznej), drugie zakłada narracyjny porządek indywidualnego życia ludzkiego, trzecie natomiast odwołuje się do teorii tradycji moralnej<sup>2</sup>. Fundamentalne znaczenie dla określenia pojęcia cnót ma zatem idea praktyki, w ramach której poszczególne cnoty mogą się realizować. Ponieważ idea ta odbiega nieco od potocznego rozumienia praktyki, przytoczmy jej definicję podaną przez MacIntyre'a: „Przez praktykę mam na myśli wszelką spójną i złożoną formę społecznie ustanowionej, kooperatywnej działalności ludzkiej, poprzez którą dobra wewnętrzne wobec tej działalności są realizowane w procesie dążenia do realizacji wzorców

---

<sup>2</sup> Por. A. MacIntyre, *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*, Warszawa 1996, s. 337.



doskonałości, które są charakterystyczne dla tej formy działalności i które po części ją definiują; dzięki tak pojętej działalności praktycznej ludzka zdolność do osiągnięcia doskonałości oraz ludzkie pojęcie celów i dóbr ulegają systematycznemu poszerzeniu<sup>3</sup>.

Istotnym elementem wyróżniającym daną praktykę są zatem jej dobra wewnętrzne. W koncepcji MacIntyre'a dobro występuje jako *telos*, czyli to, ze względu na co działamy<sup>4</sup>. Dobra są „charakterystycznymi przedmiotami ludzkich pragnień”. Istotne jest to, że są one chciane, ponieważ są dobre, a zadowolenie z nich nie jest motywem dążenia. Dobra są cenione ze względu na nie same, a jednocześnie przyczyniają się do naszej pomyślności<sup>5</sup>.

Cechą dóbr wewnętrznych jest to, że wywodzą się one z pojęć wziętych z danej praktyki oraz że można je rozpoznać tylko poprzez uczestnictwo w danej praktyce. Poza tym raz zdobyte, pozostają własnością danej osoby. Należąc w niezbywalny sposób do jednostki, jednocześnie przyczyniają się do dobra całej wspólnoty osób – uczestników praktyki. W przytoczonym przez MacIntyre'a przykładzie nauki gry w szachy dobra wewnętrzne to umiejętności analityczne, wyobrażenia strategiczna oraz wola walki, natomiast dobrami zewnętrznymi wobec tej praktyki są cukierki, którymi nagradzane jest uczące się dziecko<sup>6</sup>. Dobra zewnętrzne (takie jak pieniądze, prestiż, pozycja społeczna) są przedmiotem rywalizacji, nie są także związane z daną praktyką w sposób konieczny, gdyż istnieją również inne sposoby ich uzyskania.

---

<sup>3</sup> Tamże, s. 338.

<sup>4</sup> A. MacIntyre, *Dependent Rational Animals: Why Human Beings Need the Virtues*, Chicago 1999, s. 64.

<sup>5</sup> Tamże. Por. A. MacIntyre, *After Virtue: A Study in Moral Theory*, Indiana 2007, s. 196–197.

<sup>6</sup> Tamże, s. 339.

W ramach tak skonstruowanego schematu pojęciowego MacIntyre formułuje wstępną definicję cnoty w sposób następujący: „Cnota jest nabytą ludzką cechą, której posiadanie i przestrzeganie umożliwia nam osiągnięcie dóbr wewnętrznych wobec praktyk, jej brak natomiast osiągnięcie tych dóbr skutecznie nam uniemożliwia”<sup>7</sup>. Dążenie do dóbr związanych z daną praktyką wymaga podporządkowania się jej poprzez odpowiedni stosunek do jej uczestników, a także uwzględnienia jej historii. To podporządkowanie oznacza akceptację charakterystycznych dla danej praktyki cnót, dóbr wewnętrznych i wzorców doskonałości. Cnoty są więc spoiwami praktyk, a przez to poszerzają naszą samowiedzę i wiedzę o dobru, pozwalając zrozumieć, czym jest dobre życie<sup>8</sup>. Z jednej strony są one instrumentalne w stosunku do dóbr, do których osiągnięcia nas dysponują, a z drugiej są dobrem samym w sobie, stanowiąc aspekt dobrego życia<sup>9</sup>.

Praktyka wymaga technicznych umiejętności, którymi posługuje się dla osiągnięcia własnych dóbr wewnętrznych, ale nie może być do nich sprowadzana. MacIntyre wskazuje również znaczenie instytucji, które skupiają się na dobrach zewnętrznych, niezbędnych dla podtrzymywania praktyk (np. szpital jest instytucją kluczową dla praktyki medycyny, laboratorium dla praktyki chemii, a klub piłkarski dla praktyki piłki nożnej).

Zaproponowana przez MacIntyre’a koncepcja cnót zakorzenionych w poszczególnych praktykach stała się jedną z najżywiej dyskutowanych teorii etycznych. On sam podkreślał, że jego pojęcie praktyki wymaga dalszego rozwinięcia i dopracowania<sup>10</sup>. Jedną z prób doprecyzowania

---

<sup>7</sup> Tamże, s. 344.

<sup>8</sup> Tamże, s. 391.

<sup>9</sup> Por. A. MacIntyre, *After Virtue...*, s. 196–197; tenże, *Moral Rationality, Tradition, and Aristotle: A Reply to Onora O’Neill, Raimond Gaita, and Stephen R. L. Clark*, „Inquiry” 1983, vol. 26, nr 4, s. 463.

<sup>10</sup> Por. A. MacIntyre, *An Interview with Alasdair MacIntyre*, „Cogito” 1991, vol. 5, nr 2, s. 71.

tego pojęcia w kontekście budowania aretycznej koncepcji etyki zawodowej podjął amerykański filozof edukacji Chris Higgins. Wydobył on z *Dziedzictwa cnoty* szczegółowy katalog dóbr wewnętrznych, konstytuujących poszczególne praktyki. Wyróżnił następujące kategorie owych dóbr: szczególny sposób rozumienia tego, co wartościowe i dążenia do tego celu, uznanie osiągniętej doskonałości w ukończonych dziełach lub działaniach, doskonałości charakteru, dobra typu biograficznego (np. życie malarza), dobra moralnej fenomenologii (np. wola walki w grze). Wykazał on, że do dóbr wewnętrznych dla danej praktyki należą nie tylko jej wytwory, ale także szczególne sposoby ludzkiego rozwoju osób ją uprawiających, w tym szczególne zabarwienie cnót (np. prawdomówność).

Co więcej, każda praktyka ma własną tradycję, w obrębie której mogą pojawiać się sprzeczne nurty i spory dotyczące samej istoty praktyki. Tradycja nie jest rzeczywistością martwą i statyczną, ale żywą i dynamiczną, naznaczoną ciągłym rozwojem i wykraczaniem poza dotychczasowe standardy, co wyraża etymologia angielskiego słowa *excellence* (wybitność, doskonałość). Dla zachowania ciągłości każda praktyka posiada również własny sposób rekrutacji i inicjacji nowych członków<sup>11</sup>.

Inną próbę rozwinięcia i doprecyzowania koncepcji praktyki podjął australijski filozof edukacji Paul Hager. Wysunął on trzy zastrzeżenia pod adresem ujęcia praktyki przez MacIntyre'a. Pierwsze z nich dotyczyło niejasności co do zakresu pojęcia praktyki. Niejasne są kryteria przynależności do praktyki – to, czy np. rybołówstwo obejmuje tylko załogę kutra rybackiego, czy także całą społeczność wioski rybackiej. W przełożeniu na nauczanie pytanie dotyczyłoby przynależności do praktyki pracowników szkoły innych niż nauczyciele. Sporna jest również kwestia, czy budownictwo lub rolnictwo są spójnymi praktykami, czy też obejmują szereg zróżnicowanych praktyk.

---

<sup>11</sup> C. Higgins, *The Good Life of Teaching...*, Kindle Location 2018.

Drugie zastrzeżenie odnosi się do niejasności rozróżnienia pomiędzy dobrami wewnętrznymi a zewnętrznymi wobec praktyk. Zdaniem Hagera dobra zewnętrzne są znacznie ściślej splecione z wewnętrznymi niż wynikałoby to z ich opisu zamieszczonego w *Dziedzictwie cnoty*, a dla rozwoju praktyki konieczne jest zachowanie równowagi pomiędzy nimi. Trzeci zarzut dotyczy trudności z precyzyjnym uchwyceniem i opisem dóbr wewnętrznych, które okazują się być nieco ezoteryczne, dostępne jedynie dla tych, którzy przeszli inicjację w praktykę<sup>12</sup>.

### **Spór dotyczący pojmowania edukacji jako praktyki**

Wielu filozofów edukacji usiłowało zastosować MacIntyrowskie pojęcie praktyki do dziedziny edukacji i nauczania. Wiązało się to z licznymi zaletami tego ujęcia: jego spójnością, złożonością, założeniem dążenia do dóbr wewnętrznych i cnót, wymaganiem zaangażowania i wewnętrznej przemiany. Zdaniem Terence'a McLaughlina wspomniane cechy odpowiadały głęboko zakorzenionym intuicjom na temat natury i wartości nauczania, odrzucającym podejście technicystyczne i instrumentalne<sup>13</sup>.

Okazało się jednak, że sam MacIntyre nie uważa, jakoby nauczanie stanowiło odrębną praktykę<sup>14</sup>. Jego zdaniem nie może być ono samodzielną praktyką, gdyż nie posiada charakterystycznych dla siebie dóbr wewnętrznych – zawsze jest za to elementem innych praktyk, instrumentalnym w stosunku do nich. Praktyki owe to poszczególne dziedziny

---

<sup>12</sup> P. Hager, *Refurbishing MacIntyre's Account of Practice*, „Journal of Philosophy of Education” 2011, vol. 45, nr 3, s. 547–556.

<sup>13</sup> T. McLaughlin, *Teaching as a Practice and a Community of Practice: the Limits of Commonality and the Demands of Diversity*, „Journal of Philosophy of Education” 2003, vol. 37, nr 2, s. 347.

<sup>14</sup> J. Dunne, *Arguing for Teaching as a Practice: a Reply to Alasdair MacIntyre*, „Journal of Philosophy of Education” 2003, vol. 37, nr 2, s. 353.

nauki bądź sztuki, do których wprowadza edukacja: „Nauczanie samo w sobie nie jest praktyką, ale zbiorem umiejętności i nawyków służących różnorodnym praktykom. Nauczyciel powinien postrzegać siebie jako matematyka, czytelnika poezji, historyka, [...] który przekazuje umiejętności i wiedzę uczniom”<sup>15</sup>.

Oznacza to, że kształcenie nauczycieli to przede wszystkim kształcenie ich w dziedzinie wiedzy, którą mają przekazywać. W świetle tej koncepcji bycie matematykiem, teoretykiem literatury czy historykiem nie wymaga prowadzenia oryginalnych badań. Istotne jest to, że nauczyciel muzyki skupiony jest na wewnętrznych dobrach muzyki, a nauczyciel matematyki na dobrach matematyki. Podobnie uczniowie nie tylko przygotowują się do przyszłego udziału w praktykach, ale już w szkole zaczynają praktykować poszczególne nauki, sztuki i gry. Konsekwencją takiego ujęcia praktyk przez MacIntyre'a jest również zanegowanie pojęcia filozofii edukacji jako odrębnej dziedziny dociekań filozoficznych<sup>16</sup>.

Punkt widzenia MacIntyre'a podziela walijski filozof edukacji Richard Davies. Zauważa on wprawdzie, że spojrzenie badacza na nauczanie jest niewystarczająco zniuansowane, ale stwierdza, że nauczanie szkolne jest działaniem obejmującym wielość praktyk<sup>17</sup>. Jego zdaniem, rolą nauczyciela jest wprowadzanie uczniów w co najmniej dwie praktyki: w daną dyscyplinę akademicką oraz w politykę rozumianą szeroko w duchu klasycznym<sup>18</sup>. Paul Hager z kolei jako poszczególne praktyki

---

<sup>15</sup> A. MacIntyre, J. Dunne, *Alasdair MacIntyre on Education: In Dialogue with Joseph Dunne*, „Journal of Philosophy of Education” 2002, vol. 36, nr 1, s. 5.

<sup>16</sup> Tamże, s. 9.

<sup>17</sup> R. Davies, *After Higgins and Dunne: Imagining School Teaching as a Multi-Practice Activity*, „Journal of Philosophy of Education” 2013, vol. 47, nr 3, s. 475.

<sup>18</sup> Tamże, s. 487.

w obrębie edukacji wyróżnia kształcenie podstawowe, średnie, zawodowe i wyższe, kształcenie dorosłych oraz kształcenie w miejscu pracy<sup>19</sup>.

Z kolei irlandzki filozof edukacji Joseph Dunne, nie negując integralnego związku nauczania z poszczególnymi praktykami, utrzymuje jednak, że nauczanie jest również praktyką samo w sobie. Szczególnie wyraźnie dostrzega to w odniesieniu do nauczania na szczeblu podstawowym, ale wiąże również ze szkolnictwem na poziomie średnim i wyższym. Dunne uzasadnia swoją tezę, odwołując się do cytowanej wyżej definicji MacIntyre'a. Po pierwsze zauważa, że nauczanie stanowi „złożoną formę społecznie ustanowionej, kooperatywnej działalności ludzkiej”. Wskazuje następnie, że nauczanie ma własne dobra wewnętrzne, którymi są rozwijane umiejętności uczniów, jak również wzorce doskonałości, pozwalające odróżniać nauczycieli wybitnych od dobrych, a dobrych od miernych. Zdaniem Dunne'a, nauczanie realizuje także ostatni element definicji praktyki, a mianowicie „poszerzanie ludzkiej zdolności do osiągnięcia doskonałości” i to w dwojakim sensie: doskonałość nauczycieli poszerza się dzięki pełniejszej realizacji doskonałości uczniów.

W przypadku nauczania zachodzi również wyraźne rozróżnienie między dobrami zewnętrznymi a wewnętrznymi. Te pierwsze to wyniki egzaminów i atrakcyjne perspektywy kariery zawodowej, jednakże koncentracja na nich połączona ze współzawodnictwem zagraża osiągnięciu dóbr wewnętrznych, które z kolei wymagają od nauczyciela nie tylko umiejętności technicznych, ale cnót (np. sprawiedliwego oceniania prac uczniów). Aby dostrzec te zagrożenia i znaleźć sposób, by im zapobiec, trzeba być umiejscowionym wewnątrz praktyki edukacyjnej. Nauczanie ma także swoją tradycję, galerię kanonicznych postaci i pism. Relacja pomiędzy nauczaniem a szkołą egzemplifikuje dialektyczną relację pomiędzy praktyką a instytucją. Praktyka nauczania potrzebuje instytucjonal-

---

<sup>19</sup> P. Hager, dz. cyt., s. 559.



nego zakorzenienia w postaci szkoły, a z drugiej strony konkurencyjny charakter instytucji szkoły może zagrażać ideałom wychowania i trosce o wspólne dobro. Nauczyciele powinni przejawiać określone cnoty, by podtrzymywać etos nauczania dla zabezpieczenia się przed demoralizującym wpływem instytucji, skoncentrowanej na dobrach zewnętrznych. Wreszcie dobrzy nauczyciele nie tylko przekazują uczniom wiedzę, ale również tworzą pewien wspólnotowy klimat w klasie i w szkole, a tworzenie wspólnoty – czy to rodzinnej, czy politycznej – zostało uznane w *Dziedzictwie cnoty* za praktykę<sup>20</sup>.

Kolejnym argumentem Dunne'a przemawiającym za uznaniem nauczania za praktykę jest znaczenie troski nauczyciela także o ucznia, a nie tylko o swój przedmiot. Nauczyciel powinien rozpoznać, do których przedmiotów uczeń ma szczególne predyspozycje. Takie rozpoznanie nie kieruje się jedynie dobrami poszczególnych przedmiotów, które mogą być odsunięte na drugi plan, na etapie edukacji wczesnoszkolnej ci sami nauczyciele uczą zresztą różnych przedmiotów. Także w odniesieniu do jednego przedmiotu jego prezentację należy dostosować do cech konkretnych uczniów, jeśli chodzi o dobór przykładów czy też mniej lub bardziej rygorystyczne egzekwowanie opanowania danych partii materiału. Brak takiego wyczucia jest przejawem niedoskonałości nauczyciela właśnie jako nauczyciela, a nie np. polonisty czy matematyka. Przytoczony tok rozumowania przemawia za uznaniem nauczania za odrębną praktykę, choć równocześnie w oczywisty sposób powiązaną z innymi praktykami<sup>21</sup>.

Sam MacIntyre uznaje zresztą dwojaki charakter dóbr wewnętrznych związanych z edukacją: są to z jednej strony dobra danego przedmiotu, z drugiej zaś dobra ucznia. Co więcej, uznaje on nadrzędną rolę dóbr ucznia w stosunku do dóbr przedmiotu: „Edukacja jest dobrą edukacją

---

<sup>20</sup> Tamże, s. 7–8.

<sup>21</sup> J. Dunne, dz. cyt., s. 355.



w takiej mierze, w jakiej dążenie do dóbr sztuk i wiedzy umożliwia osobom zaangażowanym w to działanie osiągnięcie swoich własnych dóbr”<sup>22</sup>. Tym samym trudno sprowadzić edukację do roli tylko instrumentalnej w stosunku do praktykowania danej dyscypliny nauki bądź sztuki.

Chris Higgins uzupełnia tę argumentację, podając kolejne cechy nauczania wyczerpujące znamiona praktyki: złożoność, społeczne zakorzenienie edukacji, która jest niezbędna dla przetrwania społeczności oraz należąca do dóbr wewnętrznych swoistą fenomenologię moralną, na którą składa się między innymi etos przedstawienia, umiejętność uważnego słuchania i zdolność do improwizacji. Każda lekcja, choć powinna być przygotowana, jest w jakimś sensie nieprzewidywalna i staje się zbiorowym przedstawieniem<sup>23</sup>.

Nel Noddings, prekursorka normatywnej etyki troski, również krytykuje koncepcję MacIntyre’a, wskazując, że nauczycielkę matematyki w przedszkolu trudno uznać za praktykującego matematyka, skupia się ona bowiem na innych niż matematyk dobrach wewnętrznych, cechujących nauczanie. Należy do nich, po pierwsze, jakaś część odpowiedzialności nauczyciela za rozwój każdego ucznia jako całej osoby – tym większej, im uczeń jest młodszy. Ta odpowiedzialność wyraża się nie tylko w nauczonym przedmiocie, ale także w relacji nauczyciela do ucznia, jako że nauczanie ma charakter relacyjny. Budowanie relacji troski i zaufania jest pomocne w przekazywaniu wiedzy, ale stanowi również dobro samo w sobie. Poza tym w pracy nauczyciela przydatne są kompetencje kulturowe, szersze niż tylko te związane nauczonym przedmiotem<sup>24</sup>.

---

<sup>22</sup> A. MacIntyre, *Aquinas’s critique of education: Against his own age, against ours*. w: *Philosophers on Education: Historical Perspectives*, red. A. Rorty, Routledge–London–New York 1998, s. 105.

<sup>23</sup> C. Higgins, dz. cyt., Kindle Location 4552.

<sup>24</sup> N. Noddings, *Is teaching a practice?* „Journal of Philosophy of Education” 2003, vol. 37, nr 2, s. 248–251.

Z koncepcją MacIntyre'a polemizują również David Carr i Sandra Cooke. Zastrzegając, że przyjmują uproszczoną koncepcję praktyki, wskazują, że mądrość praktyczna w nauczaniu prowadzi do rozwoju cnót niezbędnych do podtrzymywania wewnętrznych dóbr tego przedsięwzięcia, które są związane z szeroko rozumianym uczeniem się<sup>25</sup>. Wymieniają oni trzy główne argumenty przemawiające za uznaniem nauczania za praktykę. Po pierwsze, wymaga ono roztropności i umiejętności uwzględniania zmieniających się okoliczności zbieżnej z Arystotelesowską *phronesis*, której nie da się sprowadzić do prostego zestawu zasad ani technik. Po drugie, owa praktyczna mądrość służy budowaniu dobrego i cnotliwego charakteru. Wreszcie po trzecie, nauczanie jako profesjonalna praktyka jest przedsięwzięciem moralnym, skoncentrowanym na etycznych kwestiach dobrego życia i rozwoju człowieka<sup>26</sup>.

Irlandzki pedagog Pádraig Hogan krytykuje instrumentalne spojrzenie MacIntyre'a na nauczanie, ponieważ jego zdaniem sprowadza ono nauczyciela do bycia funkcjonariuszem, podporządkowanym systemowi i pozbawionym autonomii, niezależnie od wysokości wynagrodzenia czy etapu edukacyjnego. Podobnie jak wymienieni wyżej autorzy, Hogan opowiada się za tezą o integralności nauczania, jako punkt wyjścia swojej argumentacji przyjmując koncepcję nauczania i uczenia się jako sposobu życia, którego personifikacją jest Sokrates. Koncepcja ta kontrastuje z dominującą współcześnie performatywną ideą społeczeństwa uczącego się (*learning society*), nastawionego na podporządkowanie edukacji siłom politycznym i rynkowym<sup>27</sup>. Uznanie nauczania za sposób życia warto-

---

<sup>25</sup> D. Carr, S. Cooke, *Virtue, Practical Wisdom and Character in Teaching*, „British Journal of Educational Studies” 2014, vol. 62, nr 2, s. 95.

<sup>26</sup> Tamże, s. 96.

<sup>27</sup> P. Hogan, *Teaching and Learning as a Way of Life*, „Journal of Philosophy of Education” 2003, vol. 37, nr 2, s. 209 i n. Tłumaczenie artykułu na język polski: tenże, *Nauczanie i uczenie się jako sposób życia*, „Forum Pedagogiczne” 2012, nr 2, s. 15–40.

ściowy sam w sobie oznacza przyjęcie, że każdemu nauczaniu towarzyszy pewna filozofia edukacji jako refleksja nad praktyką. Zadaje ona pytania nie tylko o to, „co” ma być treścią nauczania, ale także „dlaczego” – jaki jest cel i moralne uzasadnienie nauczania, oraz „jak” uczyć – jakie są odpowiednie ku temu postawy, dyspozycje i praktyki<sup>28</sup>.

Ta sokratyczna koncepcja umożliwiła Hoganowi wskazanie wielu cech, charakteryzujących nauczycielski sposób życia. Należy do nich uznanie, że „prawdziwa wiedza należy do Boga”<sup>29</sup>, co oznacza świadomość ograniczoności ludzkiej wiedzy i tego, że proces uczenia się nigdy się nie kończy; ale również stwierdzenie, że nauczanie jest uczeniem się na nowo wraz z innymi. Nauczyciel słucha, zadaje pytania, jest instruktorem, przewodnikiem, odpowiedzialnym i troskliwym przywódcą. Zdaje sobie sprawę z trudności wynikających ze zróżnicowanych zdolności uczniów, ale także dostrzega bogactwo płynące z tego faktu; wreszcie uznaje znaczenie wspólnoty uczących się w tworzeniu się szczególnego etosu<sup>30</sup>.

Katsushige Katayama dodaje, że do dóbr wewnętrznych dla praktyki edukacji należy również rozwój umiejętności uczenia się uczniów oraz rozwój umiejętności pedagogicznych nauczyciela, jak również sprawności specyficzne dla danego przedmiotu akademickiego czy też wychowania moralnego<sup>31</sup>.

### Podsumowanie

Jaki związek ma spór dotyczący uznania (bądź nie) nauczania za praktykę z problematyką sprawności moralnych w wychowaniu? Otóż tym, co definiuje praktykę, są jej specyficzne dobra wewnętrzne oraz cnoty,

---

<sup>28</sup> Tamże, s. 219.

<sup>29</sup> Tamże, s. 221.

<sup>30</sup> Tamże.

<sup>31</sup> K. Katayama, *Is the Virtue Approach to Moral Education Viable in a Plural Society?*, „Journal of Philosophy of Education” 2003, vol. 37, nr 2, s. 329.

które umożliwiają ich zdobywanie. Wykazanie istnienia dóbr wewnętrznych nauczania dowodzi również istnienia szczególnych cnót, moralnych sprawności, które stanowią wyróżniki tej praktyki i podtrzymują ją, umożliwiając jej kontynuację i rozwój. W ten sposób możemy dostrzec wyraźny moralny profil nauczyciela. W przytoczonych w artykule wypowiedziach pojawiło się wiele jego rysów, takich jak cierpliwość, mądrość praktyczna, a także cnoty relacyjne – troska, zaufanie, odpowiedzialność. Inni podkreślali otwartość na proces ciągłego uczenia, umiejętność dostrzegania zindywidualizowanych potrzeb edukacyjnych poszczególnych wychowanków i podporządkowania dóbr nauczanego przedmiotu ich dobru. Z pewnością argumenty o znacznym zróżnicowaniu występującym pomiędzy poszczególnymi etapami nauczania (np. wczesnoszkolnym a uniwersyteckim) czy pomiędzy poszczególnymi dziedzinami (np. muzyką a fizyką) pozostają w mocy i dlatego debata na temat granic i spójności praktyki nauczania nie znajduje jednoznacznej konkluzji. Stanowi ona jednak ważny krok na drodze do ugruntowanego teoretycznie ujęcia etyki nauczyciela i wychowawcy.

### Bibliografia

- Carr D., Cooke S., *Virtue, Practical Wisdom and Character in Teaching*, „British Journal of Educational Studies” 2014, vol. 62, nr 2, s. 91–110.
- Davies R., *After Higgins and Dunne: Imagining School Teaching as a Multi-Practice Activity*, „Journal of Philosophy of Education” 2013, vol. 47, nr 3, s. 475–490.
- Dunne J., *Arguing for Teaching as a Practice: a Reply to Alasdair MacIntyre*, „Journal of Philosophy of Education” 2003, vol. 37, nr 2, s. 353–369.
- Hager P., *Refurbishing MacIntyre's Account of Practice*, „Journal of Philosophy of Education” 2011, vol. 45, nr 3, s. 545–561.

- Higgins C., *The Good Life of Teaching*, „Journal of Philosophy of Education”, Wiley, Kindle Edition, 2011.
- Hogan P., *Teaching and Learning as a Way of Life*, „Journal of Philosophy of Education” 2003, vol. 37, nr 2, s. 208–223. Tłumaczenie artykułu na język polski: tenże, *Nauczanie i uczenie się jako sposób życia*, „Forum Pedagogiczne” 2012, nr 2, s. 15–40.
- Katayama K., *Is the Virtue Approach to Moral Education Viable in a Plural Society?*, „Journal of Philosophy of Education” 2003, vol. 37, nr 2, s. 325–338.
- MacIntyre A., *After Virtue: A Study in Moral Theory*, Indiana 2007; polskie tłumaczenie: tenże, *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*, Warszawa 1996.
- MacIntyre A., *An Interview with Alasdair MacIntyre*, „Cogito” 1991, vol. 5, nr 2, s. 67–73.
- MacIntyre A., *Aquinas’s critique of education: Against his own age, against ours*, w: Rorty A. (red.), *Philosophers on Education: Historical Perspectives*, London–New York 1998, s. 93–106.
- MacIntyre A., *Dependent Rational Animals: Why Human Beings Need the Virtues*, Chicago 1999.
- MacIntyre A., *Moral Rationality, Tradition, and Aristotle: A Reply to Onora O’Neill, Raimond Gaita, and Stephen R. L. Clark*, „Inquiry” 1983, vol. 26, nr 4, s. 447–466.
- MacIntyre A., Dunne J., *Alasdair MacIntyre on Education: In Dialogue with Joseph Dunne*, „Journal of Philosophy of Education” 2002, vol. 36, nr 1, s. 1–19.
- McLaughlin T., *Teaching as a Practice and a Community of Practice: the Limits of Commonality and the Demands of Diversity*, „Journal of Philosophy of Education” 2003, vol. 37, nr 2, s. 339–352.
- Noddings N., *Is teaching a practice?*, „Journal of Philosophy of Education” 2003, vol. 37, nr 2, s. 241–251.

## EDUCATION AS A MACINTYREAN PRACTICE

### Summary

An important element of Alasdair MacIntyre's virtue ethics is his concept of practice. His statement that teaching is not a practice in itself, but is always instrumental to other practices, aroused controversy among the philosophers of education. The paper elaborates on the notion of practice and presents arguments for and against the abovementioned thesis. Some particular goods internal to teaching are identified in the process, and its complex and social nature is ascertained, which, MacIntyre notwithstanding, leads to the conclusion that teaching is a practice in its own right. This, in turn, helps to delineate teacher's ethical profile.

*Tłum. Paweł Kaźmierczak*





*Renata Królikiewicz*

Akademia Ignatianum w Krakowie

## ROZWÓJ SPRAWNOŚCI MORALNYCH U DZIECI EDUKOWANYCH DOMOWO

Ostatnie dziesięciolecia to czas ogromnych zmian i nowych wyzwań stawianych człowiekowi. Rzeczywistość, która nas otacza, z dnia na dzień staje się bardziej skomplikowana i wymagająca. Świat oferuje tak wiele – jak się w tych propozycjach i możliwościach nie pogubić? Jak nie zatracić tego, co w człowieczeństwie najważniejsze? W jaki sposób odkrywać i realizować siebie? Jak być szczęśliwym i spełnionym zarówno w życiu zawodowym, jak i prywatnym? Coraz trudniej człowiekowi znaleźć odpowiedź na te pytania. Pęd do kariery, do bogacenia się, do bycia pierwszym niejednokrotnie tak absorbuje, że zabija w człowieku wrażliwość na to, co stanowi o naszej ludzkiej wartości. Coraz częściej „to, co jeszcze przed około czterdziestu laty uchodziło za rzadki przypadek zachowania niezgodnego z normą, dziś stało się codziennością. Zaburzenia zachowania jako odchylenia od przyjętych powszechnie norm wydają się obecnie czymś normalnym”<sup>1</sup>. Kryzys wychowania, którego doświadczamy, jest bolesny i zdumiewający. Coraz więcej wymagamy od nauczycieli i wychowawców, a mimo to wciąż tak wiele jest do zrobienia. Szkoły, a także środki społecznego przekazu, podejmują wiele działań na rzecz pedago-

---

<sup>1</sup> O. Speck, *Być nauczycielem*, Gdańsk 2005, s.15.

gizacji rodziców i lepszego przygotowania nauczycieli do pełnienia funkcji wychowawczych<sup>2</sup>.

Pojawia się pytanie, które ludzkość stawia sobie właściwie od zawsze: jak przygotować młode pokolenie do zmierzenia się z wyzwaniem rzeczywistości? Przemiany, których jesteśmy świadkami, wymuszają potrzebę takiego kształcenia i wychowania, którego wynikiem będzie człowiek przejawiający inwencję, przewidujący i umiejący się poruszać wśród natłoku informacji i różnorodnych propozycji. Aby tak mogło się stać, powinniśmy „tworzyć klimat zaufania, akceptacji i wolności, w którym otwartość i dialog umożliwiają porozumienie i swobodny przepływ informacji. Bardzo ważnym zadaniem w oddziaływaniu wychowawczym winno być wspomaganie uczniów w odkrywaniu i wzmacnianiu mocnych stron osobowości i poczucia własnej wartości”<sup>3</sup>. Jak tego dokonać w realiach XXI wieku?

Nie ułatwiają tej sytuacji ciągłe zmiany i niepewność towarzysząca procesowi kształcenia i wychowania. Obecnie rodzic, podejmując decyzję o zapisaniu swojego dziecka do tej lub innej szkoły, staje przed wielką niewiadomą. Zadaje sobie pytanie o jego bezpieczeństwo, o umiejętności i przygotowanie nauczycieli, a także o wartości, w jakich będzie ono wzrastać, spędzając dużą część każdego dnia w szkole. Wśród rodziców coraz wyraźniej widać potrzebę i chęć decydowania o kształcie i przebiegu edukacji oraz świadomość odpowiedzialności, jaka na nich ciąży w związku z przygotowaniem dziecka do samodzielnego życia. Lektura różnorodnych artykułów, blogów, a także portali społecznościowych czy też obserwacja oddolnych inicjatyw i działań rodziców pokazuje wyraźnie, że szukają oni sposobów, by jak najlepiej wywiązywać się ze swojej roli. Oczywiście nie jest to takie proste. Utrudnia to wielość metod, pro-

---

<sup>2</sup> Por. M. Dziewiecki, *Kochać i wymagać. Pedagogia Ewangelii*, Kraków 2006, s. 39–40.

<sup>3</sup> B. Babecka, *Co znaczy dobra szkoła*, „Edukacja i Dialog” 2004, nr 4, s. 4.

pozycji, niejednokrotnie wzajemnie się wykluczających, oraz presja, by być idealnym i zawsze w czołówce. W poszukiwaniu własnej drogi rodzicielstwa pojawia się propozycja rezygnacji ze szkoły i podjęcia się edukacji domowej. Część rodzin, mimo początkowych wątpliwości i niepokoju, podejmuje decyzję o tym, aby cały ciężar odpowiedzialności za edukację i wychowanie swoich dzieci wziąć na siebie. Decydują się na to, aby uczyć i wychowywać swoje dzieci bez udziału szkoły, czyli na homeschooling.

W poniższym tekście podjęte zostały rozważania dotyczące tego, jak rodzice edukujący domowo rozumieją sprawności moralne i które z wartości są dla nich szczególnie istotne w codziennym życiu. Podjęta została próba odpowiedzi na pytanie, czy w opinii rodziców edukujących domowo można nauczyć sprawności moralnych, a jeżeli tak, to jakimi sposobami. Zebrane dane pochodzą z badań pilotażowych przeprowadzonych w listopadzie 2015 roku. Podczas ich zbierania posłużono się analizą pojedynczych przypadków, materiał badawczy został zebrany za pomocą wywiadu niestandardyzowanego i ankiety. Prośba o wywiad została skierowana do 20 rodzin, przy czym tylko siedem z nich zgodziło się na wywiad. Ponadto do 50 rodzin została skierowana prośba o wypełnienie ankiety. Poprawnie wypełnionych kwestionariuszy wróciło 44. Główne pytania, jakie zostały postawione respondentom, brzmiały:

1. Jakie wartości w waszej rodzinie są najbardziej istotne i mają zasadniczy wpływ na wasze codzienne życie?
2. Sprawności moralne – jak rozumiesz takie sformułowanie?
3. Sprawności moralne – czy twoim zdaniem można ich nauczyć?
4. Jakich sprawności moralnych starasz się nauczyć swoje dzieci?
5. W jaki sposób to robisz?

Zebrane dane są niewystarczające do wyciągania wniosków czy podejmowania prób usystematyzowania opinii, a przedstawione poniżej informacje na pewno wymagają uszczegółowienia i poszerzonych badań, a także refleksji nad nimi. Edukacja domowa w Polsce, mimo że prawnie

możliwa od 25 lat, jest marginalną formą edukacji, jednakże bardzo silnie się rozwijającą.

### **Edukacja domowa jako wyraz troski o rozwój moralny dziecka**

Edukacja domowa określana jako spełnianie obowiązku szkolnego poza szkołą jest rozwiązaniem dopuszczonym w polskim systemie prawnym, choć praktykowanym przez stosunkowo niewielką liczbę polskich rodzin. Dziś edukację domową w Polsce umożliwia art. 16 ust. 8 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty w następującym brzmieniu: „Na wniosek rodziców dyrektor odpowiednio publicznego lub niepublicznego przedszkola, szkoły podstawowej, gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej, do której dziecko zostało przyjęte, może zezwolić, w drodze decyzji, na spełnianie przez dziecko odpowiednio obowiązku, o którym mowa w art. 14 ust. 3, poza przedszkolem lub inną formą wychowania przedszkolnego i obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki poza szkołą”<sup>4</sup>. Pionierem edukacji domowej w Polsce w XX wieku jest rodzina państwa Budajczaków. Gdy trwały prowadzone przez Marka Budajczaka badania dotyczące edukacji domowej<sup>5</sup>, w Polsce było to tylko kilka rodzin. Obecnie nie mamy dostępu do oficjalnych danych pokazujących, ile rodzin edukuje domowo swoje dzieci. Przyglądając się jednak zainteresowaniu, które towarzyszy tej formie edukacji, wyraźnie widać, że chociaż jest to rozwiązanie niszowe, decyduje się na nie stale rosnąca i bardzo mocno wspierająca się grupa polskich rodziców.

„Edukacja domowa to możliwość nauczania własnego dziecka w domu, bez chodzenia do szkoły. Wymaga zaangażowania i systematyczności, ale stwarza warunki do rozwijania zdolności dziecka i eduko-

---

<sup>4</sup> <http://www.rzecznikrodzicow.pl/przepisy-o-edukacji-domowej> (dostęp od: 3.04.2016).

<sup>5</sup> Zob. M. Budajczak, *Edukacja domowa*, Gdańsk 2004.

wania w niekonwencjonalny, ciekawszy, przyjaźniejszy i w rzeczywistości w wielu przypadkach bardziej efektywny sposób niż tradycyjnie w szkole”<sup>6</sup>. W ramach edukacji domowej dzieci uczą się w domu, a funkcję nauczyciela pełnią rodzice bądź osoby przez nich zatrudnione. Najczęściej rodzice tworzą sieć kontaktów i wspierają się nawzajem, organizując wspólne wyjścia, np. na lekcje muzealne bądź wynajmując nauczycieli przedmiotów, których nie są w stanie sami nauczyć, jednak zdecydowana większość wiedzy przekazywana jest przez nich samych. Motywacją skłaniającą do tej formy edukacji jest najczęściej potrzeba stworzenia bezpiecznego i odpowiedniego środowiska wychowania, chęć całościowego stymulowania rozwoju dziecka i autentyczne realizowanie zasady indywidualizacji, a także podtrzymania naturalnej ciekawości i gotowości poznawania świata poprzez dziecko, którą szkoła niestety bardzo często, i to w krótkim czasie, zabija w uczniu.

W książce *Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka* pod redakcją małżeństwa Marzeny i Pawła Zakrzewskich jeden z rodziców tak argumentuje podjęcie decyzji o edukacji domowej swoich dzieci: „Największym jednak argumentem było samo życie – jak to zwykle bywa. Samo życie w osobach młodych ludzi, których poznaliśmy, a którzy byli właśnie edukowani w domu. Zdziwiła nas ich dojrzałość, odpowiedzialność, jasna wizja przyszłości, samodzielność, odwaga życiowa i coś, co można nazwać kręgosłupem moralnym”<sup>7</sup>. Jednym z głównych powodów, skłaniających współczesnych rodziców do podjęcia decyzji o edukacji domowej, jest poczucie, że system wartości przyjęty i realizowany przez rodzinę nie jest spójny z tym, co proponuje współczesny świat. „Rodzice decydują-

---

<sup>6</sup> R. Korab, J. Korab, *Szkoła bez uczniów, czyli homeschooling*, w: *Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka*, red. M. Zakrzewska, P. Zakrzewski, Warszawa 2009, s. 271.

<sup>7</sup> M. Anulak, Z. Anulak, *Nasza edukacja domowa*, w: *Edukacja domowa w Polsce...*, s. 5.

cy się na edukację domową z powodów ideowych uważają, że istnieje konflikt między treściami przekazywanymi w szkole a tymi, które sami wyznają. Nie chcą, by dziecko żyło w zdualizowanym świecie, ucząc się spojrzenia na świat w klasie szkolnej, a następnie będąc edukacyjnie odkształcanym w domu”<sup>8</sup>. Szkoła, w której dziecko spędza dużą część dnia, nie zawsze chce, może lub potrafi pokazać wartości, na których zależy rodzicom. W przeprowadzonych badaniach wielokrotnie pojawiały się wypowiedzi wskazujące na panujący wokół nas chaos aksjonormatywny, relatywizm moralny, kryzys prawdy. Niejednokrotnie rodzice wskazywali, że ich niepokój budzi fakt, że współczesny świat (a w przypadku dzieci szkoła) promuje rywalizację o status najlepszego, wymaga ciągłego potwierdzania swojego dobrego wizerunku, a marginalnie traktuje pracę nad takimi postawami, jak współodpowiedzialność za innych, empatyczność, poszanowanie godności drugiego człowieka. Rodzice edukujący domowo zauważają również potrzebę zwrócenia się w stronę rozwoju duchowego, emocjonalnego – o wiele łatwiej zrobić to w warunkach domowych. Bardzo mocno podkreślają, że współcześnie przeżywamy kryzys trwałości relacji międzyludzkich. Związki na próbę, rozwody, przyjaźnie do momentu, gdy są opłacalne i przynoszą korzyść, dziesiątki, a czasami nawet setki wirtualnych znajomych na portalach społecznościowych. Edukując domowo swoje dzieci, rodzice chcą przekazać i nauczyć, czym jest relacja z drugim człowiekiem, jak ją budować i jak być za nią odpowiedzialnym<sup>9</sup>. W wyrażonych opiniach badanych rodzin widoczna jest

---

<sup>8</sup> P. Bartosik, *Dlaczego edukacja domowa*, w: *Edukacja domowa w Polsce...*, s. 56.

<sup>9</sup> Rodziny edukujące domowo niejednokrotnie dzielą się swoimi motywacjami i przeżyciami, prowadząc blogi. Coraz większe zainteresowanie tym rodzajem edukacji przyczynia się również do publikowania artykułów pokazujących blaski i cienie takiej decyzji. W wielu miastach rodzice organizują się w grupy, które spotykają się, by wzajemnie sobie pomagać, motywować się, a także by dzieci mogły nawiązywać tu relacje z innymi dziećmi. Portale społecznościowe ułatwiają rodzicom wymianę doświadczeń i możliwość współpracy bez względu na odległości.



postawa, którą charakteryzuje jedna z wypowiedzi: „przebywając z moimi dziećmi kilkanaście godzin prawie każdego dnia mam realny wpływ na to, czego one doświadczają i jak te doświadczenia interpretują. Jestem w gotowości, by wyjaśniać, tłumaczyć i rozmawiać. Wracając do domu po dniu pracy, a dzieci obciążone pobytym w szkole i wieloma obowiązkami szkolnymi, nie mieliśmy czasu, ochoty, a momentami siły, by podejmować rozmowy o trudnych wyborach lub niezrozumiałych zachowaniach kolegów, koleżanek czy nauczycieli. Teraz, gdy ma miejsce coś, co nie jest zgodne z naszym system wartości i sposobem postrzegania świata, mamy czas, by się temu przyjrzeć, zastanowić, dlaczego tak jest i dlaczego my chcemy postępować inaczej”.

### **Wartości promowane przez rodziny edukujące domowo**

W większości zarówno jako pedagogi, socjologowie czy też statystycy ni „Iksińscy” wiemy i zgadzamy się z tym, że „pierwszą i podstawową komórką ekologii ludzkiej jest rodzina, w której człowiek otrzymuje pierwsze i decydujące wyobrażenia związane z prawdą i dobrem, uczy się, co znaczy kochać i być kochanym, a więc co konkretnie znaczy być osobą”<sup>10</sup>. Wielokrotnie w literaturze czytamy, że „rodzina jest podstawowym, najważniejszym i najbardziej wartościowym środowiskiem życia dziecka. To ona w znaczący sposób kształtuje zachowanie, stosunek do innych ludzi, do świata wartości, systemu norm, a także do wzorów postępowania”<sup>11</sup>.

O wiele trudniej jednoznacznie określić, czym jest wartość, wartość moralna, kompetencja czy sprawność moralna. Władysław Tatarkiewicz

---

<sup>10</sup> Jan Paweł II, *Centesimus annus* 39, Wrocław 1991. Zob. także <http://www.stowarzyszeniefidesratio.pl/Presentations0/01-12-2.pdf> (dostęp od 2.04.2016).

<sup>11</sup> Por. U. Gruca-Miąsik, *Rola rodziny w rozwoju i wychowaniu moralnym dzieci i młodzieży*, w: *Dziecko i rodzina. Społeczne powinności opieki i wychowania*, red. U. Gruca-Miąsik, Rzeszów 2007, s. 36.



uważa, że jej zdefiniowanie jest właściwie niemożliwe, a George Edward Moore i Max Scheler nie definiują wartości, lecz ukazują raczej, czym ona nie jest<sup>12</sup>. Poruszając zagadnienie edukacji domowej, wydaje się, że najbardziej słuszne do przytoczenia jest to, co o wartości mówi Janusz Homplewicz: „Wartością jest wszystko to, co dla człowieka przedstawia się jako cenne, w co chce angażować swe wysiłki i wolę. To dążenie ku wartościom kształtuje człowieka, jest też w stanie przesądzić o jego wewnętrznym rozwoju, o jego przeżyciach, działaniach i całej postawie życiowej”<sup>13</sup>. Za socjolog Hanną Świdą-Ziembą warto dodać, że wartością jest to, co uruchamia ludzką motywację, przedmiot godny pożądania<sup>14</sup>.

75% z ankietowanych rodzin edukujących domowo zaznacza, że Bóg i wiara w Niego to nadrzędna wartość w życiu rodziny. Podejmują oni działania, by codzienne życie i wybory były zgodne z tym, czego On naucza i oczekuje: „Jest jeszcze jedna dziedzina, dla nas, chrześcijan, najważniejsza. Jest nią poznawanie Boga”<sup>15</sup>. W książce państwa Zakrzewskich możemy znaleźć takie słowa: „Neutralna światopoglądowo edukacja to oksymoron, za którym kryje się z gruntu antychrześcijańska ideologia. Zakłada ona, że Bóg nie jest nam potrzebny, aby poznać i zrozumieć świat. Jak słusznie zauważył Gordon H. Clark, »szkoła, która ignoruje Boga, uczy dzieci ignorować Boga, a tego nie można nazwać neutralnością. To najgorszy rodzaj antagonizmu, gdyż stwierdza, że Bóg jest nieważny i nieistotny dla ludzkich spraw. To ateizm«. Wychodząc z tego założenia, poszukiwaliśmy formuły, która pozwoliłaby nam tak ukierunkować proces nauczania, aby dzieci mogły poznawać świat jako dzieło Boga”<sup>16</sup>. W wypowiedziach rodziców niejednokrotnie pojawia się określenie, że

---

<sup>12</sup> Por. W. Cichoń, *Wartości: człowiek, wartości, wychowanie*, Kraków 1996, s. 28.

<sup>13</sup> J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, Rzeszów 1996, s. 142.

<sup>14</sup> Por. tamże.

<sup>15</sup> M. Anulak, Z. Anulak, dz. cyt., s. 14.

<sup>16</sup> A. Polaszek, *Edukacja domowa w praktyce*, w: *Edukacja domowa w Polsce...*, s. 351.

„rodzicielstwo to powołanie”, „bycie matką to realizacja tego, co Bóg dla mnie zamierzył” – wypowiada się tak blisko 40% badanych. Rodzicielstwo spełnia wszystkie cechy powołania – to zadanie dobrowolne i równocześnie nieodwracalne. Jest ono także rozłożone w czasie – powołanie rodzicielskie to nie tylko urodzenie dzieci, ale również ich wychowanie<sup>17</sup>.

Bez względu na wyznanie rodzice edukujący domowo zwracają uwagę, że podejmując decyzję o tego typu edukacji, kierowali się myślą o wzmocnieniu rodziny. Blisko 94% badanych podkreślało, że rodzina jest dla nich wartością i zależy im na relacjach, jakie w niej się tworzą: „Mąż i ojciec trójki dzieci, z których najstarsza, Julia, uczy się w domu, (...) mówi: najważniejsza w moim życiu jest rodzina. Reszta jest tylko dodatkiem”<sup>18</sup>. Podczas wywiadów wszyscy podkreślali, jak trudno o wspólny czas, gdy dzieci chodzą regularnie do szkoły, że właściwie niemożliwe jest wzajemne poznanie się i stworzenie wspólnoty, gdy każdy z członków ma zupełnie inny grafik zajęć. „Na szczególną uwagę zasługuje również fakt, iż szkoły domowe wzmacniają rodzinę jako całość poprzez budowanie więzów pomiędzy rodzicami a dziećmi. Kontakt jest tu znacznie częstszy i bardziej intensywny”<sup>19</sup>. Rodzina jako wartość dla rodziców homeschoolersów to element zasadniczy. W niej i wokół niej realizują się poszczególne wartości, takie jak miłość (97% wskazań), szacunek (81% wskazań), odpowiedzialność (97% wskazań), ale również wolność (84% wskazań).

Miłość sama w sobie jest wartością. Jest ona niezbędna w procesie wychowania. Charakterystyczne dla niej jest to, że jest dynamiczna, wciąż się zmienia i ewoluje. Nie jest tworem gotowym, musi być każdego

---

<sup>17</sup> Por. M. Braun-Gałkowska, *Psychologia domowa*, Lublin 2008, s. 151; też, *W tę samą stronę: antologia tekstów do lekcji wychowawczych*, t. I, Warszawa 1994, s. 135.

<sup>18</sup> K. Arciszewski, *Chodzi i nie chodzi*, w: *Edukacja domowa w Polsce...*, s. 25.

<sup>19</sup> I. Chłodna, *Homeschooling – szansa czy zagrożenie*, w: *Edukacja domowa w Polsce...*, s.117.

dnia na nowo budzona, pogłębiana i kształtowana. W badaniach rodzice wielokrotnie podkreślali, że miłość wyraża się w codzienności, to znaczy często w żmudnych czynnościach, powtarzanych gestach, słowach. Zadaniem rodziców jest przede wszystkim zaspokajanie potrzeb, zarówno tych fizjologicznych, jak i psychicznych oraz społecznych. Dokonuje się to poprzez ciągłe i bezinteresowne podejmowanie wobec najmłodszego pokolenia czynności opiekuńczo-wychowawczych nasyconych emocjonalnością oraz odpowiedzialnością<sup>20</sup>. Respondenci, wskazując na wartości istotne w życiu ich rodzin, dodają:

„Miłość nie może być okazjonalna. To właśnie rodzina jest szkołą miłości, gdzie dziecko uczy się, że jest ona konieczna i poznaje, jak się miłość wyraża”,

„Miłość jako wartość – bo jej pragniemy, miłość jako sprawność – bo ją wyrażamy w relacjach”,

„Rodzic kocha bezinteresownie, pokazuje to przez poszanowanie drugiej osoby, poszanowanie jej inności, zaakceptowanie tej osoby bez stawiania warunków. Miłość wiąże się również z przyznaniem drugiej osobie prawa do wolności – do autonomii. Miłość chce stwarzać warunki do rozwoju w poszanowaniu wolności drugiego”,

„Kocham, to znaczy poznaję – jestem tobą zainteresowany. Chcę wiedzieć o tobie jak najwięcej. Pragnę dać ci możliwość rozwoju”,

„Poprzez miłość tworzymy klimat sprzyjający wychowaniu, to na jej fundamencie kształtują się więzi osobowe i umiejętność budowania wspólnoty i wchodzenia w integrację z innymi. To dar rodziców dla dzieci w tym coraz bardziej skomplikowanym i odhumanizowanym świecie. Jest to szczegól-

---

<sup>20</sup> Por. J. Łukasik, *Nauczyciel jako rodzic. Rola opiekuna wychowawcy we współczesnym świecie. Raport z badań*, w: *Rodzina w kontekście współczesnych problemów wychowania*, red. B. Muchacka, Kraków 2008, s. 169.

nie ważne obecnie, kiedy coraz częściej relacje opierają się na korzyściach, są niczym kontrakt, umowa, a jeżeli nie ma profitów, zostają zrywane”,

„Miłość wyraża się przez szacunek dla inności, dla indywidualnych, niepowtarzalnych cech, dla tego co czasami niezrozumiałe lub trudne do przyjęcia. Rytm życia rodzinnego, stałe, żywe, emocjonalne relacje z innymi są najlepszymi okazjami do uczenia się miłości, otwartości, życzliwości, prawdomówności, sprawiedliwości”.

Podjmując rozważania, dlaczego warto zainteresować się – a może również zdecydować – na edukację domową Paweł Bartosik wskazuje, że rodzice „chcą zwrócić uwagę na to, jak ważna jest wolność wyboru w podejmowaniu decyzji odnośnie do edukacji swojego dziecka”<sup>21</sup>.

Poszczególne osoby o wolności mówiły w różnoraki sposób. Dla jednych ważny był aspekt polityczny, dla innych element ideologiczny, jeszcze inni podkreślali potrzebę samodzielnego decydowania o kwestiach zasadniczych w życiu osobistym i rodzinnym. Jednakże wszyscy zaznaczali, że wolność w edukacji domowej to wartość, która wyraża się również w codziennych prozaicznych sprawach. Rodzina edukująca domowo jest wolna od kalendariusz roku szkolnego narzucanego przez ministerstwo, od zadań domowych, od dzwonek i hałaśliwych przerw, od limitu czasu, który nauczyciel może poświęcić na dane zagadnienie lub na potrzeby danego ucznia. To wolność decydowania, kiedy, jak długo i jak intensywnie, z kim i o czym chce się uczyć. To wolność, która wyzwala w poszczególnych członkach rodziny poczucie sprawstwa, a co za tym idzie, odpowiedzialności i współudziału w tworzeniu i realizowaniu każdego elementu codziennego życia.

Józef Tischner pisał: „Odpowiedzialność to trwała obecność człowieka obok człowieka. Jest ona więc jednym z przejawów ludzkiej wierności”<sup>22</sup>. O niej właśnie bardzo często wspominają rodzice edukujący

---

<sup>21</sup> P. Bartosik, dz. cyt., s. 49.

<sup>22</sup> J. Tischner, *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków 1992, s. 105.

domowo: odpowiedzialność za dzieci, za zaspokojenie ich potrzeb, za bezpieczeństwo, za ich rozwój w każdej ze sfer. Ta troska i zainteresowanie widoczne są każdego dnia, a dzieci są tego świadkami i aktywnymi uczestnikami. „Tego właśnie staramy się uczyć nasze dzieci: aby w miarę możliwości były odpowiedzialne, na początku za siebie nawzajem. Aby przejmowały się losem innych. Żeby ich relacje z innymi ludźmi były zobowiązujące – nawet kiedy pojawią się trudności, a może szczególnie wtedy. Zainteresowanie drugą osobą i odpowiednia pomoc uczyni z nich prawdziwych przyjaciół. Wymaga to czasem sporo wysiłku, żeby dostrzec czyjaś potrzebę, a potem spróbować ją zaspokoić”<sup>23</sup>.

Odpowiedzialność idzie w parze z samodyscypliną, z samowychowaniem, o którym niejednokrotnie wspominali rozmówcy. Młody człowiek przy wsparciu rodziców decyduje o kształcie edukacji w domu. Uczy się, że zdobywanie wiedzy i nabywanie nowych umiejętności zależy od niego samego i jemu ma służyć. „Mój syn każdego dnia doświadcza, czym jest odpowiedzialność za siebie i swój czas. To on – przy małej pomocy z naszej strony – decyduje, czego będzie się uczył i jak to robi. Wiadomo, że wsparcie musi być, ale dajemy mu możliwość, by sam decydował i dzięki temu wzrasta w nim poczucie, że sam jest odpowiedzialny za to, czy czegoś nowego się nauczy” – zaznacza jedno z rodziców. Uczy się również odpowiedzialności za dom i rodzinę, za najbliższe mu osoby. Podejmując działania wraz z innymi członkami rodziny, dziecko czuje się współtwórcą atmosfery domu i tego, jak kształtują się ich wzajemne relacje. Mama czwórki dzieci, ucząca trójkę z nich w domu, mówi: „Ta odpowiedzialność to coś, czego moje dzieci doświadczają na co dzień. Wyniesienie śmieci, obieranie ziemniaków, drobne zakupy i dbałość o psa to drobne elementy, w których one uczestniczą i mają poczucie, że cała rodzina z tych prac korzysta”.

---

<sup>23</sup> M. Dzieciątko, J. Dzieciątko, *W drodze do dojrzałości, w: Edukacja domowa w Polsce...*, s. 127.

W zagonionej codzienności, zmagając się z ciągłym brakiem czasu, jedna z najważniejszych wartości w życiu rodziny to nadzieja, która wiąże się z optymizmem – daje siłę, scala, pozwala na osvajanie trudnych chwil i radzenie sobie z niepowodzeniami. Nadzieja i optymizm warunkują motywację i dynamizm w działaniach wychowawczych. Z niej można czerpać zachętę, by się nie poddawać, ale działać, nawet wtedy gdy jest trudno. Rodziny wielokrotnie wspominały, że ich wspólne edukowanie wyzwalało wewnętrzny pokój, który uwalniał radość i nadzieje. To wszystko składa się na poczucie szczęścia, czyli pewnej postawy wobec życia, wynikającej z poczucia sensu, z umiejętności dostrzegania dobra, a także zdolności cieszenia się z drobnych rzeczy. „Niechodzenie do szkoły dało nam wolność związaną z tym, że sami możemy ustalać harmonogram dnia i w razie potrzeby go zmieniać. Możemy więc pójść na spacer, jak pogoda sprzyja albo jak nie sprzyja... i cieszyć się kałużami. Te drobnostki nas uszczęśliwiają, więcej się śmiejemy, a przez to łatwiej pokonywać trudności, które zawsze gdzieś po drodze się muszą pojawiać” – mówi mama trójki dzieci, wszystkie w edukacji domowej. „To, co mnie zaskoczyło, gdy zdecydowaliśmy się na edukację domową syna, to luz. Nie sztywne godziny i odgórnie wyznaczony czas na chemię lub fizykę, ale chęć i ciekawość wpływała na to, że mój gimnazjalista czytał o siłach ciężenia czy podejmował próby z eksperymentami chemicznymi” – twierdzi tato jednego dziecka.

### **Wspieranie rozwoju sprawności moralnych u dzieci i młodzieży uczącej się w domu**

Wydaje się, że właśnie dzisiaj pytania dotyczące wychowania moralnego, pytania o wartości, którymi mamy kierować się w codziennych wyborach, nabierają specjalnej ostrości i szukanie na nie odpowiedzi jest pilnie potrzebne. Upadek autorytetów, negatywne wzorce – wszystko to

utrudnia działania wychowawcze. J. Homplewicz podkreśla, że „to jednostka sama musi i to w sposób wolny i dobrowolny, a nie narzucony i przymuszony, uznać określone wartości, przyjąć, przeżyć i oswoić, by stały się częścią jej świata osobowości”<sup>24</sup>.

Sprawność moralna, kompetencja moralna, cnota, inteligencja moralna – o każdym z tych określeń możemy znaleźć wiele rozważań dotyczących tego, czym tak naprawdę są i co je różni. Rodzice edukujący domowo swoje dzieci odpowiadają podobnie, bez zagłębiania się w niuanse etymologiczne czy filozoficzno-teoretyczne. W odpowiedzi na pytanie: „Sprawności moralne – jak rozumiesz takie sformułowanie?” piszą:

„To umiejętność odróżniania dobra od zła i podążania za dobrem”;

„Sprawność moralna dla mnie to ciągła gotowość i wysiłek, aby dobrze postępować”;

„Opisałabym to jako umiejętność odróżniania zachowań, które nas rozwijają i cieszą, od zachowań, przez które krzywdzimy siebie i innych. A może nawet więcej: rozróżniam i za tym rozróżnieniem idę, wybierając oczywiście to, co rozwija”;

„Sprawność moralna? Nie wiem, co powiedzieć. Według mnie lepiej brzmi i bardziej pasuje postępowanie moralne. Mam dekalog i on wskazuje mi drogę, ułatwia wybory”;

„Sprawność moralna rozumiana jako postawa, umiejętność, zdolność to wynik przekonania, że dana wartość jest mi bliska i że chcę tak właśnie postępować. To przekonanie, że każdy inny wybór będzie działaniem wbrew sobie”;

„Sprawność moralna to podpowiedzi mojego sumienia. Gdzieś czytałem takie porównanie do GPS-a – on pozwala kierowcy jechać wybraną drogą do celu, a moralność nie pozwala mi się zagubić w życiowych wyborach”.

---

<sup>24</sup> J. Homplewicz, dz. cyt., s. 171.



Współczesny rodzic, świadomy odpowiedzialności za rozwój moralny swojego dziecka, staje również przed pytaniem, jak je uczyć, jak przekazywać mu wartości, by chciało ono uczynić je swoimi. Mieczysław Gałaś podpowiada, że rodzic może to uczynić poprzez „zachęcanie dzieci do podejmowania samodzielnych wyborów, stwarzanie możliwości dokonywania wyborów wolnych, pomoc w odkrywaniu i zauważaniu alternatyw w sytuacjach wyboru, antycypowanie i uwzględnianie konsekwencji każdego z możliwych rozwiązań, zastanawianie się nad tym, kim jestem, co cenię i szanuję, jakie wybory oceniam pozytywnie, o co się staram, wyrażanie i akceptowanie własnych i cudzych wyborów oraz inspirowanie do postępowania zgodnego z podejmowanymi przez siebie decyzjami”<sup>25</sup>. Wynikają z tego bardzo praktyczne wskazania:

- uczyć oceny wartości, nie dawać gotowych rozwiązań,
- pobudzać do krytycznej oceny własnego postępowania,
- unikać nakazów, wszelki imperatyw działa krótko,
- wiązać teorię z praktyką, egzystencjalny wymiar wychowania,
- stawać wychowankom dalekosiężne cele,
- zachęcać, motywować, aby stawiać sobie wymagania,
- dbać o precyzję i jasność określeń moralnych,
- nie lekceważyć moralnych dylematów dzieci<sup>26</sup>.

O tym, dlaczego trzeba i jak można uczyć dzieci wartości, piszą Irena Koźmińska i Elżbieta Olszewska w książce *Z dzieckiem w świat wartości*<sup>27</sup>. „Jeżeli dziecko czuje się kochane i doceniane przez dorosłych, którzy je wychowują, będzie skłonne uznać ich za swych życiowych przewodników i przyjąć ich nauki. Natomiast próby wpajania wartości dzieciom spełnionym goryczą i złością, gdyż nie otrzymują od najbliższych miłości,

<sup>25</sup> Cyt. za: K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 2000, s. 55.

<sup>26</sup> Por. W. Czupryński, *Współczesne koncepcje wychowania w rodzinie*, Olsztyn 2010, [www.uwm.edu.pl/.../0-Współczesne-koncepcje-wychowania-skrypt.doc](http://www.uwm.edu.pl/.../0-Współczesne-koncepcje-wychowania-skrypt.doc) (15.04.2016).

<sup>27</sup> Zob. I. Koźmińska, E. Olszewska, *Z dzieckiem w świat wartości*, Warszawa 2014.

są skazane na porażkę. Można zmusić dziecko do posłuchu, ale nie można mu nakazać prawdziwego szacunku do ludzi, życzliwości ani miłości. Kiedy zniknie presja i nadzór ze strony autorytarnych rodziców lub nauczycieli, dziecko wyrazi swój bunt, odrzucając wszelkie wartości, które były dla nich ważne<sup>28</sup>.

Próba zastosowania powyższych wskazówek dotyczących tego, jak przekazywać zarówno wiedzę o wartościach, ale również jak ćwiczyć konkretne sprawności, wydaje się o wiele bardziej możliwa w środowisku rodzinnym aniżeli szkolnym. Możliwość decydowania o tym, kiedy i ile czasu przeznaczyć na ów trening, wynika z faktu, że homeschooling nie jest ograniczony programem, czasem i wieloma innymi aspektami, które mają miejsce w szkole.

Codziennie życie, czasami zupełnie prozaiczne wydarzenia, mogą być inspiracją do podejmowania tematów związanych z wartościami moralnymi. Młody człowiek, pełen ciekawości, zadaje pytania, a rodzic ma możliwość na nie odpowiedzieć i osadzić tę odpowiedź w bardzo praktycznych kontekstach. „A pytania były czasem bardzo głębokie. Mogłam przekazywać dziecku nie tylko wiedzę, ale i opowiadać mu o moich motywacjach, o tym, co jest dla mnie ważne i dlaczego. To była świetna okazja do kształtowania jego charakteru. Takie uczenie na przykładach jest dużo bardziej autentyczne i wiarygodne. Pozwala zastosować daną wiedzę w praktyce. Pokazuje też, że wiedza podręcznikowa nie jest odewana od rzeczywistości<sup>29</sup>. Wychowanie nie ma za zadanie kształtować osoby, ale stwarzać warunki do jej rozwoju. Edukacja domowa sprzyja właśnie takiemu rozumieniu zarówno kształcenia, jak i wychowania. Naturalna ciekawość dziecka połączona z otwartością i czujnością rodziców bez presji czasu i programu do zrealizowania ma szansę dawać

---

<sup>28</sup> Tamże, s. 40.

<sup>29</sup> M. Dzieciątko, J. Dzieciątko, dz. cyt., s. 136.

wspaniałe efekty. M. Budajczak pisze: „Od samego początku staraliśmy się, nie nazywając tych »aranżacji« edukacyjnych sposobności edukacją domową, stwarzać naszym dzieciom różnorakie okazje do poznawania i przeżywania świata (także »zaświatów«, bo socjalizacja religijna miała w naszym życiu swój ważny udział<sup>30</sup>. Nikt tak dobrze nie zna dziecka jak rodzic, nikomu dziecko tak bardzo nie ufa jak właśnie mamie i tacie. Mogą oni wykorzystywać te atuty, by swobodnie od najmłodszych lat rozmawiać o wartościach, pokazywać, dlaczego są tak ważne i uczyć, jak w codziennym, czasami trudnym życiu, można się nimi kierować. Trwałe zmiany w młodych dokonują się przede wszystkim dzięki sile przykładu. „W naszym domu na porządku dziennym jest wspólne wykonywanie prac domowych. Pozwala to wzmacniać w naszych dzieciach obowiązkowość, odpowiedzialność oraz dbałość nie tylko o rzeczy i otoczenie, ale także docenić wartość pracy<sup>31</sup>. Korzystając z zainteresowań, oczekiwań, a także marzeń rodzic wprowadza dziecko w świat wartości, o których trudno mówi się w szkole. „Nauka odpowiedzialności za podejmowane decyzje nabrała istotnego rozpędu w momencie pojawienia się w domu upragnionego przez nasze dzieci psa<sup>32</sup>.

U rodziców edukujących domowo swoje dzieci powtarzają się wypowiedzi podkreślające, że wartości można przekazywać przede wszystkim poprzez własny przykład. „Nie martw się, jeżeli dziecko cię nie słucha – ono baczenie cię obserwuje” – mówi jeden z rodziców. „Dziecko musi doświadczyć, że prawdomówność jest ważna, że ona czyni świat wokół niego lepszym, wtedy samo będzie chciało być prawdomówne” – podkreśla mama edukująca trójkę dzieci. „Jeżeli dziecko przez wiele lat do-

---

<sup>30</sup> <http://frondalux.pl/marek-budajczak-edukacja-domowa-jak-to-drzewiej-bywalo/#> (18.04.2016).

<sup>31</sup> Ł. Wojtacha, M. Wojtacha, *Moje dziecko, moja odpowiedzialność*, w: *Edukacja domowa w Polsce...*, s. 422.

<sup>32</sup> Tamże, s. 422.

świadczą szacunku – tego że jest ważne i że najbliżsi liczą się z jego opinią, jeżeli doświadcza zrozumienia, to w podobny sposób będzie zachowywać się w stosunku do innych” – zaznacza inny rodzic. „Zawsze bawiło mnie zdziwienie i oburzenie rodziców, że ich dorastający syn czy córka sięgają po papierosy, gdy sami palili i to niemało. To samo dotyczy krzyku, wulgaryzmów (...). To pokazuje, że moje dzieci, widząc i doświadczając dobrych rzeczy, będą chciały je kontynuować w swoim dorosłym życiu” – z nadzieją mówi ojciec czwórki dzieci. Poniżej inne wypowiedzi rodziców edukujących swoje dzieci w domu, dotyczące tego, jak uczyć sprawności moralnych:

„Wspomaganie rozwoju sprawności moralnych to budzenie wrażliwości na wartości, to ich dostrzeganie w otaczającym nas świecie. Aby je zobaczyć, trzeba ich doświadczyć, dlatego z naszymi dziećmi angażujemy się z różnorodne akcje charytatywne, społeczne”

„Od rodziny powinno się zaczynać, bo tu dziecko uczy się języka wartości, np. tego, jak zwracać się do siebie z miłością, szacunkiem, serdecznością. Klimat i atmosfera moralna w rodzinie to element, który powoduje, że czujemy się bezpieczni, nasiąkamy tymi wartościami i czynimy je swoimi”

„Żeby móc być dobrym człowiekiem, trzeba się napełniać od środka. Dbamy i aranżujemy sytuacje, by nasze dzieci wzrastały w przekonaniu o tym, że są kochane i akceptowane. Ich wewnętrzne poczucie własnej wartości (jestem o tym przekonana) pozwoli im otwierać się na drugiego człowieka. Chcę, by w czynieniu dobra czuły, że odnajdują kawałek swojego szczęścia, bo to jedna z najlepszych motywacji do podejmowania kolejnych działań, które nie zawsze są łatwe”

„Uczymy się na konkretach. Konflikty, nieporozumienia to coś, co w rodzinnej codzienności pojawia się często. Ćwiczymy więc, jak z szacunkiem i cierpliwością znaleźć rozwiązanie. My z żoną nie ukrywamy przed dziećmi, że czasami się nie zgadzamy lub że coś tam nas draż-

ni. Niech dzieci patrząc, uczą się, że nawet wtedy, gdy coś nas różni, z miłością, szacunkiem i poszanowaniem siebie nawzajem można szukać kompromisów”,

„Pewnie to banalnie brzmi, ale uczymy pewnych postaw poprzez słuchanie i nielekceważenie dylematów i wątpliwości naszych dzieci. Podpowiadamy i dyskutujemy, szukając zadawalających odpowiedzi”,

„Moje dzieci są małe (2,4,7 lat), więc pierwsze, co uważam za słuszne, chcąc rozwinąć w nich umiejętność moralnego postępowania, to dostarczanie wiedzy o tym, na czym polega spełnianie dobra lub wyrządzanie zła. Teraz to mali egoiści, nastawieni na „moje” i „ja”. Trenujemy więc dobre zachowania, ucząc się ustępowania, przeproszania, cierpliwości i wzajemnego pomagania. A trening polega na powtarzaniu tego każdego dnia”,

„Nie mam gotowej recepty na życie, na wychowanie, ani na to, jak nauczyć moje dzieci moralności. Chcę zachęcać je do tego, by same dokonywały refleksji, na swoim poziomie rozumienia, co jest dobre, a co jest złe i dlaczego. Kiedyś będą musiały same decydować i chcę ich nauczyć poszukiwać. To, co dla mnie jest wartością, drogowskazem, może kiedyś będzie również ich prowadzić”.

Zadaniem rodzica jest rozwijanie i doskonalenie sfery odpowiadającej za rozumienie wartości i postawy wobec nich. Bardzo istotny w wychowaniu do życia wartościowego jest element związany z emocjonalnym przeżyciem i doświadczeniem wartości. W rodzinach praktykujących nauczanie domowe ma to miejsce każdego dnia – są one szkołą opanowania, cierpliwości, wytrwałości, odpowiedzialności. „Młody człowiek jest wrażliwy na prawdę, sprawiedliwość, piękno, na inne wartości duchowe. Młody człowiek pragnie odnaleźć samego siebie, dlatego szuka, czasem burzliwie szuka prawdziwych wartości i ceni tych ludzi, którzy ich ucząją i według nich żyją. Któż z nas nie miał w życiu i nie wspomina z wdzięcznością takiego człowieka (...), który umiał odsłonić nam nowy

świat wartości i wzbudzić dla niego trwałą entuzjazm czy nawet nadać cały kierunek życia?”<sup>33</sup> Życie wartościowe i wychowanie ku wartościom staje się zatem wyzwaniem, które zostało podjęte.

Znaczna większość rodziców każdego dnia podejmuje próby przybliżenia swoim dzieciom wartości, które dla nich samych stały się drogowskazem. Rodzice uczący w domu wzięli na siebie pełną odpowiedzialność za realizację tego wyzwania. Jak to się udaje? Na to pytanie można szukać odpowiedzi, towarzysząc i obserwując zmiany, które zachodzą w dzieciach, a także w rodzicach. Niech ta ogólna refleksja będzie chociaż w minimalnym stopniu przyczynkiem do szukania odpowiedzi, czy rozwój sprawności moralnych przebiega podobnie, czy też inaczej u dzieci edukowanych domowo i edukowanych w szkole, czy istnieje różnica w rozumieniu tych zagadnień między rodzicami edukującymi domowo a rodzicami, których dzieci uczęszczają do szkół.

### Bibliografia

- Anulak Z., Anulak M., *Nasza edukacja domowa*, w: *Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka*, red. M. Zakrzewska, P. Zakrzewski, Warszawa 2009.
- Arciszewski K., *Chodzi i nie chodzi*, w: *Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka*, red. M. Zakrzewska, P. Zakrzewski, Warszawa 2009.
- Babecka B., *Co znaczy dobra szkoła*, „Edukacja i Dialog” 2004, nr 4.
- Bartosik P., *Dlaczego edukacja domowa*, w: *Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka*, red. M. Zakrzewska, P. Zakrzewski, Warszawa 2009.
- Binczycka J., *Liberalizm i represjonizm w wychowaniu*, w: *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem – obszary napięć i typy interakcji*, red. M. Dudzikowa, Warszawa 1996.

---

<sup>33</sup> Jan Paweł II, *Przemówienie wygłoszone podczas spotkania z katechetami, nauczycielami i uczniami*, Włocławek, 6 czerwca 1999, <http://nauczyciele.lodz.pl/strona/index1.php?id=nak/nak> (12.03.2016).



- Borys D., Borys Z., *Każda ma swoje plusy i minusy*, w: *Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka*, red. M. Zakrzewska, P. Zakrzewski, Warszawa 2009.
- Braun-Gałkowska M., *Psychologia domowa*, Lublin 2008.
- Braun-Gałkowska M., *W tę samą stronę: antologia tekstów do lekcji wychowawczych*, t. I, Warszawa 1994.
- Budajczak M., *Edukacja domowa*, Gdańsk 2004.
- Chałas K., *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. 1, Kielce 2003.
- Chłodna I., *Homeschooling – szansa czy zagrożenie*, w: *Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka*, red. M. Zakrzewska, P. Zakrzewski, Warszawa 2009.
- Cichoń W., *Wartości: człowiek, wartości, wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Kraków 1996.
- Czupryński W., *Współczesne koncepcje wychowania w rodzinie*, Olsztyn 2010, [www.uwm.edu.pl/.../0-Współczesne-koncepcje-wychowania-skrypt.doc](http://www.uwm.edu.pl/.../0-Współczesne-koncepcje-wychowania-skrypt.doc) (dostęp od: 15.04.2016).
- Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 2000.
- Dzięciątko M., Dzięciątko J., *W drodze do dojrzałości*, w: *Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka*, red. M. Zakrzewska, P. Zakrzewski, Warszawa 2009.
- Dziewiecki M., *Kochać i wymagać. Pedagogia Ewangelii*, Kraków 2006.
- Fromm E., *O sztuce miłości*, tłum. A. Bogdański, Poznań 2000.
- Gadacz T., *Wychowanie jako spotkanie osób*, „Znak”, 1991, nr 9.
- Gruca-Miąsik U., *Rola rodziny w rozwoju i wychowaniu moralnym dzieci i młodzieży*, w: *Dziecko i rodzina. Społeczne powinności opieki i wychowania*, red. U. Gruca-Miąsik, Rzeszów 2007.
- Homplewicz J., *Etyka pedagogiczna*, Rzeszów 1996.
- <http://frondalux.pl/marek-budajczak-edukacja-domowa-jak-to-drzewiej-bywalo/#> (18.04.2016).
- <http://nauczyciele.lodz.pl/strona/index1.php?id=nak/nak> (12.03.2016).
- <http://www.rzecznikrodzicow.pl/przepisy-o-edukacji-domowej> (13.04.2016).
- <http://www.stowarzyszeniefidesetratio.pl/Presentations0/01-12-2.pdf> (dostęp od: 2.04.2016).



- Jakubiak K., *Stan badań nad nauczaniem domowym dzieci polskich od XVIII do początków XX wieku w polskiej historiografii*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce. Edukacja alternatywna” 2013, t. 30, nr 4.
- Jan Paweł II, *Centesimus annus*, Wrocław 1991.
- Korab R., Korab J., *Szkoła bez uczniów, czyli homeschooling*, w: *Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka*, red. M. Zakrzewska, P. Zakrzewski, Warszawa 2009.
- Koźmińska I., Olszewska E., *Z dzieckiem w świat wartości*, Warszawa 2014.
- Łobocki M., *Wybrane problemy wychowania*, Lublin 2004.
- Lukasik J., *Nauczyciel jako rodzic. Rola opiekuna wychowawcy we współczesnym świecie. Raport z badań*, w: *Rodzina w kontekście współczesnych problemów wychowania*, red. B. Muchacka, Kraków 2008.
- Mastalski J., *Zasady edukacyjne w katechezie*, Kraków 2002.
- Muszkietka R., *Nauczyciel w reformującej się szkole*, Poznań 2001.
- Nawrot-Borowska M., *Dom czy szkoła? Wady i zalety nauczania domowego i szkolnego na ziemiach polskich w II połowie XIX i na początku XX wieku*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce. Edukacja alternatywna” 2013, t. 30, nr 4.
- Parysiewicz B., *Wychowanie rodzinne do roli matki*, w: *Edukacja prorodzinna*, red. M. Chymuk, D. Topa, Kraków 2000.
- Polaszek A., *Edukacja domowa w praktyce*, w: *Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka*, red. M. Zakrzewska, P. Zakrzewski, Warszawa 2009.
- Speck O., *Być nauczycielem*, Gdańsk 2005.
- Stróżewski W., *W kręgu wartości*, Kraków 1992.
- Tischner J., *Myslenie według wartości*, Kraków 1993.
- Tischner J., *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków 1992.
- Wenkler K., *Edukacja domowa – pięć najczęściej stawianych pytań*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce. Edukacja alternatywna” 2013, t. 30, nr 4.
- Wojtacha Ł., Wojtacha M., *Moje dziecko, moja odpowiedzialność*, w: *Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka*, red. M. Zakrzewska, P. Zakrzewski, Warszawa 2009.

## THE DEVELOPMENT OF MORAL SKILLS OF THE HOME EDUCATED CHILDREN

### Summary

In the twenty-first century we are still looking for answers to the question that humanity always has asked itself: how to prepare the young generation to face the challenges of the reality around us? In the search of that answer growing number of parents make decision to take the all responsibility for that preparing on themselves. They decide on homeschooling. They show the values that are important to them and which are guided in life to their children through daily action. At the same time they show that the values are not abstract concepts but have a real influence on the decisions, behaviour, motivations. Parents who educate their children at home invite their children to participation and empathy specific values. The young man immersed in them every day has the opportunity to experience them and decide whether to make them also their signposts. In the following text attempts to show what values are guided by parents who choose to educate their children and the ways in which they try to inoculate important values for them in their children.

*Tłum. Aneta Kamińska*



*Damian Labiak*

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

**NAUCZYCIEL DOBRY, CZYLI JAKI?  
PYTANIA O NAUCZYCIELSKIE ROLE  
W REFLEKSJACH PEDAGOGÓW UCZĄCYCH  
W SZKOŁACH MUZYCZNYCH**

*Czemu nazywasz Mnie dobrym?*

Mk 10,17

**Wprowadzenie**

Co to znaczy być dzisiaj dobrym nauczycielem? Jakie mieć kompetencje? W jaki sposób rozwijać swoich uczniów? Czego ich uczyć i czego (jeśli w ogóle) wymagać? – te pytania powinny towarzyszyć każdemu, kto podjął się trudnego zadania kształcenia i wychowania młodych ludzi. Oczywiście, można na to zagadnienie spojrzeć z różnych perspektyw. Prezentowany artykuł podejmuje próbę uchwycenia wybranych aspektów pracy pedagogów w kategoriach realizowania przez nich ról zawodowych. Rzeczywistość szkolna opisywana jest przez różnych badaczy za pomocą rozmaitych metafor – jako ogród, fabryka, orkiestra czy więzienie. Szczególnie interesująca w kontekście problematyki podjętej

przez autora wydaje się być koncepcja szkoły jako teatru<sup>1</sup>. Skoro jest to teatr, musi być również scena, aktorzy, publiczność, reżyser i oczywiście rola. Między aktorem i jego rolą często wytwarza się szczególna relacja. Z jednej strony to on jest w stanie tchnąć życie w napisany scenariusz i odcisnąć na nim swoje osobiste piętno, z drugiej zaś rola może również zmieniać samego aktora, a wyzwania, które przed nim stawia, są często niełatwe. To, w jaki sposób aktor ją odczyta, będzie chciał się jej nauczyć i dzielić z innymi, zależy od wielu czynników – indywidualnych, społeczno-kulturowych, politycznych i społecznych. Podobnie jest w przypadku nauczyciela. Jedni uczą się swojej roli szybciej, inni wolniej, jeszcze inni ciągle korzystają z pomocy suflera. Oczywiście, nikt nie jest doskonały, a funkcjonowanie w zawodzie wymaga nieustannego rozwoju osobistego i zawodowego, bowiem według Roberta Kwaśnicy nie jest możliwe, aby adeptów nauczycielskiego zawodu uczynić od razu profesjonalistami<sup>2</sup>. Rodzącą się i ewoluującą w trakcie pracy tożsamość nauczycieli można odnaleźć – jak pisała Henryka Kwiatkowska – na *continuum* pomiędzy anomią a autonomią, pomiędzy koncentrowaniem się wyłącznie na własnych korzyściach, maksymalizacją stosowanych wobec ucznia nagród i brakiem gotowości do uregulowań normatywnych swojego działania a postawą gotowości do aktywnego, twórczego, pełnego zaangażowania się w realizację swojego zawodowego powołania<sup>3</sup>.

Prezentowane refleksje odnoszą się do wyników badań jakościowych przeprowadzonych wśród nauczycieli szkół muzycznych. Badania te stanowią wąski wycinek poszukiwań podjętych przez autora w obszarze

---

<sup>1</sup> Koncepcja A. Janowskiego, zob. tenże, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1995.

<sup>2</sup> R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*. Wrocław 1994, s. 10.

<sup>3</sup> H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli: między anomią a autonomią*, Gdańsk 2005, s. 85.

tożsamości zawodowej pedagogów-muzyków i stanowią punkt wyjścia do dalszych eksploracji empirycznych. Nauczyciele szkół muzycznych to szczególnie grupa zawodowa, dla której w znacznej mierze działalność pedagogiczna jest dodatkiem, a co najwyżej równoznacznym elementem ich zawodowej aktywności. Wielu z nich w szkole znalazło się zupełnie przypadkowo, inni zaś trafili tam w momencie, gdy okazało się, że nie mają przed sobą perspektyw zrobienia tzw. kariery muzycznej. Są wśród nich oczywiście pasjonaci, osoby gotowe poświęcić się bez reszty swoim uczniom, wspaniali pedagodzy i artyści, ale są i tacy, którzy pracę dydaktyczną traktują jako zło konieczne<sup>4</sup>. Wydaje się zatem, że refleksja nad swoim działaniem i w działaniu może stać się czynnikiem sprzyjającym zachowaniom psychotransgresyjnym, które sprawiają, że ludzie dążą do nieustannego przekraczania swoich osiągnięć, ograniczeń i dokonań<sup>5</sup>. A zatem: co to znaczy być dobrym nauczycielem? Jakie granice przekraczać, a jakie respektować? Gdzie szukać inspiracji dla swojej pracy? Jak w optymalny sposób odczytywać i realizować swoją rolę? Oczywiście odpowiedzi nie pojawią się zbyt łatwo, czego doświadczył również sam autor artykułu. Pytać o to jednak trzeba i warto.

### **Nauczycielskie role – teoretyczne podstawy badań własnych**

Dzisiejsza rzeczywistość edukacyjna stawia przed nauczycielami wiele różnorodnych wyzwań. Społeczny i kulturowy kontekst funkcjonowania w zawodzie oraz uwikłanie pedagogów w różnego rodzaju procesy natury społeczno-politycznej, kulturowej czy ekonomicznej sprawia-

---

<sup>4</sup> Zob. D. Labiak, *Pomiędzy oczekiwaniem a rzeczywistością. Wybrane kompetencje nauczycieli gry na instrumentach w opiniach rodziców uczniów szkoły muzycznej I stopnia*, w: *Współczesne wyzwania szkolnictwa muzycznego. Kim jest nauczyciel szkoły muzycznej I stopnia?*, red. A. Delecka-Bury, Toruń 2015, s. 119–139.

<sup>5</sup> J. Kozielecki, *Człowiek wielowymiarowy*, Warszawa 1998, s. 11–12.

ją, że (jak pisała Małgorzata Lewartowska-Zychowicz) funkcjonują oni w poczuciu nieuchronnej i permanentnej ambiwalencji, ścierania się ze sobą wolności i autonomii nauczyciela z normami narzucanymi przez społeczno-kulturowe *milieu*<sup>6</sup>. Ta swego rodzaju dialektyka jest procesem konstytuowania się tożsamości zawodowej, postrzegania i realizowania roli nauczyciela. Wchodzenie w tę rolę może odbywać się – zależnie od przyjętej perspektywy teoretycznej – bądź na drodze podejmowania aktywnych i spontanicznych interakcji, prowadzących do nieustannej modyfikacji struktury organizacji społecznej (symboliczny interakcjonizm, George H. Mead, Herbert Blumer) lub też poprzez stabilne i konformistyczne zachowania jednostki, dla której zastany porządek społeczny stanowi *constans* układów, pozycji czy norm (podejście deterministyczne, Thomas S. Kuhn)<sup>7</sup>. Pomiedzy tymi dwoma, jakże odległymi od siebie, ujęciami istnieje całe *continuum* różnorodnych postaw, które, przejawiając się w codziennej praktyce pedagogicznej, wyznaczają drogę zawodową poszczególnych nauczycieli. Początkiem tej drogi (przede wszystkim w znaczeniu formalnym) jest etap kształcenia adeptów nauczycielskiej profesji. Jak pisał Henryk Mizerek, w dzisiejszej rzeczywistości zostaje ono postawione wobec bezwzględного terroru ekonomii, która stała się głównym kryterium celowości i jakości funkcjonowania całych systemów społecznych. Wspomniany terror, rozumiany jako przemoc symboliczna, polega przede wszystkim na mechanicznym dekonstruowaniu i redefiniowaniu kluczowych dla edukacji pojęć. Coraz częściej dominować zaczynają takie kategorie, jak klient (zamiast ucznia), towar (zamiast programu nauczania), rynek (zamiast potrzeb edukacyjnych) czy jakość kształcenia,

---

<sup>6</sup> M. Lewartowska-Zychowicz, *O byciu nauczycielem – między tragizmem roli a szczelinami emancypacji*, „Forum Oświatowe” 2014, t. 26, nr 2, s. 83–97, <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/134/184> (30.04.2016).

<sup>7</sup> A. Olubiński, *Podmiotowość roli nauczyciela i ucznia*, Toruń 2001, s. 12.



której wyznacznikiem ma być przede wszystkim zadowolenie klienta<sup>8</sup>. W tak rozumianej koncepcji edukacja nauczycielska rozumiana jest jako element systemu produkcji – konsumpcji, a rezultaty tegoż kształcenia „konstruowane są jako podlegające wartościowaniu zachowania – najczęściej w postaci wyspecyfikowanych szczegółowo umiejętności praktycznych (kompetencji) nauczyciela. W konsekwencji mogą być traktowane jako towar, który musi mieć rynek i konsumentów”<sup>9</sup>. Co warto również podkreślić, „współczesna edukacja nie wymaga przyjęcia żadnego niekwestionowanego zespołu przekonań [...]. Jest otwarta na wszelkie style życia, na wszelkie ideologie”<sup>10</sup>. Otwartość, rozumiana niegdyś jako cnota, pozwalająca na poszukiwanie dobra za pomocą rozumu, oznacza dzisiaj niestety akceptowanie wszystkiego i wszystkich przy jednoczesnej negacji władzy umysłu<sup>11</sup>.

Tak zdefiniowana otwartość, aksjologiczny pluralizm – rozumiany przez Jeana-François Lyotarda jako nieodwracalne rozproszenie wartości i autorytetów<sup>12</sup> – doprowadziły do „fundamentalnego przewartościowania i przemian we wszystkich niemal dziedzinach życia człowieka. Istotą tych przemian jest, jak się wydaje, postawienie subiektywności jednostki ponad obiektywnymi prawdami i normami moralnymi”<sup>13</sup>. Jeśli dodamy do tego jeszcze charakterystyczne dla liberalizmu odrzucenie praw naturalnych i postulat absolutyzowania wolności, to tak skonstruowana,

---

<sup>8</sup> H. Mizerek, *Proces kształcenia wobec terroru ekonomii*, w: *Dylematy współczesnej edukacji*, red. J. Górniewicz, Toruń 2007, s. 11.

<sup>9</sup> Tamże, s. 11.

<sup>10</sup> A. Bloom, *Umysł zamknięty*, Poznań 1997, s. 30.

<sup>11</sup> Tamże, s. 44.

<sup>12</sup> R. Piekarski, *Czy postmodernizm legitymizuje liberalną demokrację?*, w: *Aksjologiczne spektrum sztuki*, red. P. Kawiecki, J. Tarnowski, Gdańsk 1996, t. II, s. 159.

<sup>13</sup> M. Kunicka, *Normy moralne i wartości duchowe jako enklawy systemu społecznego. Dziecko w systemie aksjonormatywnym*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2013, nr 2 (62), s. 75–89.

naznaczona relatywizmem rzeczywistość stanie się obszarem wolnym od jakichkolwiek uregulowań. Dzieje się to wszystko oczywiście kosztem zaufania do pewników kulturowych, społecznych, politycznych i moralnych<sup>14</sup>. W rezultacie nauczyciel pełni swoją rolę zawodową w obliczu wielu punktów widzenia i braku nieomylnych autorytetów<sup>15</sup>. Sposoby wchodzenia w nauczycielską rolę i jej realizowanie mogą przebiegać oczywiście zgodnie z różnymi scenariuszami, determinującymi określone sposoby zawodowego funkcjonowania pedagogów. Kategoryzacji tychże sposobów dokonała Henryka Kwiatkowska.

Pierwszy z nich to tak zwane bycie w roli rozumianej jako zbiór zewnętrznie narzuconych wymagań. W tym przypadku zrealizowanie przepisów roli jest postrzegane przez nauczyciela jako spełnienie wszystkich jego zawodowych zobowiązań, przy czym w żaden sposób nie identyfikuje się on ze swoją działalnością edukacyjną. Drugi typ funkcjonowania zawodowego to bycie autonomicznym podmiotem, który utożsamia się ze swoim pedagogicznym postępowaniem i bierze za nie całkowitą odpowiedzialność. Trzeci, ostatni typ, to bycie nauczycielem bezrefleksyjnym, odznaczającym się powierzchownością funkcjonowania, brakiem analizy pedagogicznej rzeczywistości i głębszego wglądu w swoje zawodowe „ja”<sup>16</sup>.

Analizę nauczycielskich ról w odniesieniu do określonych typów racjonalności przeprowadziła Maria Czerepaniak-Walczak. Według niej każdy z nich wiedzie do odmiennego stanowiska poszczególnych nauczycieli wobec ich zawodowej roli. I tak: przyjęcie racjonalności instrumentalnej przejawia się w umiejętnym i efektywnym posługiwaniu

---

<sup>14</sup> A. Bloom, dz. cyt., s. 31, 33.

<sup>15</sup> Z. Baumann, *Edukacja: wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności*, w: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2007, t. 1, s. 153.

<sup>16</sup> H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli: między anomią a autonomią*, Warszawa 1997, s. 74–75.

się dostępnymi środkami w celu osiągnięcia uprzednio zdefiniowanych i wystandaryzowanych rezultatów. Racjonalność praktyczna wiąże się z działaniem w ramach ściśle określonych norm, które to działanie ma przede wszystkim na celu dostosowanie się do zastanego porządku, natomiast racjonalność emancypacyjna umożliwia refleksyjny i krytyczny osąd wszystkich aspektów związanych z funkcjonowaniem w zawodzie nauczyciela. Funkcjonowanie to bierze pod uwagę dialogiczny wymiar procesu edukacji i podmiotowy status wszystkich jego uczestników. Perspektywie tej nie jest również obce podejmowanie działań innowacyjnych i ich weryfikacja, a uwalnianie się od stereotypów i uprzedzeń stanowi istotny element edukacyjnej codzienności<sup>17</sup>.

Od tego, w jaki sposób nauczyciel wypełnia swoją rolę, zależy to, jak odnajdzie się on w swoim zawodzie. Rola ta rozciąga się pomiędzy dwoma biegunami: adaptacyjnym (przedmiotowym) i heurystycznym (podmiotowym). Ten pierwszy nastawiony jest przede wszystkim na rekonstrukcję edukacyjnej rzeczywistości, a w codziennej praktyce pedagogicznej dominują w nim oswojone wzorce zachowań, heurystyczny sposób funkcjonowania nastawiony jest natomiast na generowanie nowych jakości i wprowadzanie pozytywnych zmian we własnej profesjonalnej rzeczywistości<sup>18</sup>.

Przedstawiona powyżej wielość ról nauczyciela powinna rodzić u niego pytania: którą z ról wybrać, czym kierować się w tym wyborze i w jaki sposób realizować wybrany scenariusz na współczesnej scenie edukacyjnej – wszak scenariusze te, pisane przez społeczne oczekiwania publiczności,

---

<sup>17</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997, s. 6–8.

<sup>18</sup> Kategoryzacja K. Rubachy, za: G. Kosiba, E. Madejski, *Postawy nauczycieli wobec roli zawodowej w świetle wybranych koncepcji teoretycznych*, w: „Forum Oświatowe” 2014, t. 26, nr 2 (52), s. 104, <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/111/185> (31.04.2016).

ulegają często (podobnie jak oczekiwania) permanentnej zmianie. Niejasność przepisów roli, subiektywna i obiektywna niemożność wypełniania wielu, nierzadko sprzecznych ze sobą zasad, może być powodem napięć między aktorem i publicznością, a także rozterek samego aktora i tego, czy ulegnie on mechanizmowi wdrukowania w rolę<sup>19</sup> (wraz z jej wszystkimi wymogami i profitami), czy też w swoim postępowaniu poszukiwał będzie trwałych wyznaczników w postaci wartości absolutnych, które są niejako duchem ożywiającym zarówno proces wychowania, jak i samowychowania<sup>20</sup>. Kryzys szkoły, o którym tak wiele się dzisiaj mówi, nie jest w gruncie rzeczy przymiotem samej instytucji. Jego źródła, jak pisał Tadeusz Gadacz, należy szukać raczej w konstrukcji człowieka i będzie on trwał tak długo, dopóki ludzie odpowiedzialni za edukację nie będą utożsamiać się z wartościami w sensie absolutnym – dobrem, pięknem i prawdą<sup>21</sup>. Tacy nauczyciele nie poprzestaną tylko i wyłącznie na przekazywaniu wiedzy, ale będą przed swoimi uczniami otwierali świat tych wartości i pociągali do ich urzeczywistnienia. Postawa ta, według wspomnianego autora, jest charakterystyczna dla pedagogów, którzy w swojej pracy odrzucają sposób funkcjonalnego wychowania uczniów, a realizują model wychowania osobowego. Nie ulegają oni pokusie formowania wychowanków, traktują ich zgodnie z obowiązującymi aktualnie modelami czy sposobami życia, charakterystycznymi dla danej ideologii bądź społecznego systemu, nie uciekają się do manipulacji, w swoich działaniach nie zachowują się schematycznie i bezkrytycznie. Nie są mandatariuszami i stróżami panującego ładu, a ich relacje z uczniami nie są relacjami siły i przymusu. Wychowanie jest dla nich wspólną wędrówką ku wartościom,

---

<sup>19</sup> A. Olubiński, dz. cyt., s. 14.

<sup>20</sup> G. Chojnicki, *Wartości w życiu człowieka*, w: *Aksjologia i wychowanie*, red. G. Chojnicki, Z. Iwański, Płock 2010, s.11.

<sup>21</sup> Zob. T. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie osób*, w: *O wychowaniu i jego antynomiach*, red. E. Kubiak-Szyborska, D. Zając, Bydgoszcz 2008, s. 70–77.

których są świadkami i całą swoją osobą apelują o ich urzeczywistnienie<sup>22</sup>. Swoją pracę postrzegają jako spotkanie „osób – mistrza i ucznia, poprzez które otwiera się horyzont wartości, dzięki którym człowiek staje się człowiekiem bez względu na ideologie czy system społeczny”<sup>23</sup>.

Niełatwo jednak być takim mistrzem, musi on bowiem być osobą godną naśladowania pod każdym względem, świecić przykładem. Jego wiedza, umiejętności i doświadczenie powinny być bezdyskusyjne, zaś jego pozycja społeczna i autorytet niczym niezachwiane<sup>24</sup>. Mistrz powinien nawet być kimś więcej niż autorytetem, jak pisał bowiem Władysław Stróżewski, „powinien przekazywać swoim uczniom hierarchię wartości, której się poświęcił, udostępniać im metody swojej pracy, odznaczać się zyczliwością i gotowością do udzielania pomocy”<sup>25</sup>.

Istotnym aspektem w byciu mistrzem jest budowanie relacji z uczniami. Prawdziwy mistrz odznacza się psychopedagogiczną i moralną odpowiedzialnością za swojego wychowanka, nie przywiązuje go jednak do siebie i nie uzależnia od swojej osoby. Zadaje on sobie pytania o etyczne skutki naśladowania, wystrzega się też władczej i dominującej postawy w obawie, że będzie ona blokowała rozwój osoby ucznia<sup>26</sup>. W odpowiednim momencie pozwala mu również odejść i rozpocząć swoje własne życie, czerpiąc radość z jego sukcesów osobistych i zawodowych<sup>27</sup>.

Bycie takim mistrzem to ogromne wyzwanie dla wszystkich nauczycieli, wydaje się jednak, że nabiera ono szczególnego wymiaru w odniesie-

---

<sup>22</sup> Tamże, s. 71–76.

<sup>23</sup> Tamże, s. 72.

<sup>24</sup> A. Olubiński, *Rola autorytetu mistrza w procesie rozwijania humanistycznej edukacji*, w: *Autorytet. Czy potrzebny w procesie edukacji?*, red. A. Olubiński, Toruń 2012, s. 218.

<sup>25</sup> W. Stróżewski, *Promieniowanie mistrza*, „W Drodze” 2007, nr 2, s. 221.

<sup>26</sup> A. Olubiński, *Rola autorytetu...*, s. 223.

<sup>27</sup> W. Stróżewski, dz. cyt., s. 61.

niu do pedagogów pracujących w szkołach muzycznych, którzy poza tym, że przekazują swoim uczniom arkaną muzycznej profesji, są w większości czynnymi artystami, m.in. koncertującymi w filharmoniach, operach czy teatrach muzycznych. Artysta – jak pisał Leon Markiewicz – „w każdej sytuacji reprezentuje wyłącznie siebie: swoją osobowość, emocjonalność, wycucie stylu, swoją wizję interpretacji wykonywanego dzieła, swoją technikę. Jego działalność – to ustawiczna praca nad najbardziej trafnym odzwierciedleniem duchowym i materialnym walorów prezentowanego dzieła”<sup>28</sup>. Jak zatem pogodzić ze sobą te dwa, zdawać by się mogło – odległe od siebie światy: sztuki i szkoły? Czy jest to w ogóle możliwe, a jeżeli tak, to w jaki sposób to czynić?

Praca w szkole muzycznej jest pracą szczególną, nauczyciele bowiem mają zwykle do czynienia z uczniami, którzy odznaczają się ponadprzeciętnymi zdolnościami (kompetencjami muzycznymi, manualnymi, emocjonalnymi, społecznymi, wyjątkową wrażliwością i kreatywnością). W zdecydowanej większości jest ona procesem dydaktycznym, realizowanym w formule nauczania indywidualnego. Sytuacja ta niesie ze sobą zarówno wiele szans, jak i zagrożeń. Z jednej strony pozwala to zmaksymalizować efektywność procesu nauczania (indywidualizowany tok lekcji, możliwość pracy nad wykonawczymi detalami, adekwatna i podejmowana w odpowiednim momencie ingerencja nauczyciela, natychmiastowa weryfikacja uczniowskich działań). Nauczanie indywidualne daje również szanse na budowanie optymalnych relacji pomiędzy uczniem i nauczycielem, opartych na zaufaniu, odznaczających się empatią i wzajemną życzliwością. Taka sytuacja może jednak stanowić pokusę dla nauczyciela, aby traktować swojego ucznia w sposób przedmiotowy i wykorzystywać uprzywilejowaną pozycję pedagoga do osiągania wyłącznie swoich (nie tylko stricte zawodowych) korzyści. Interesującą w tym względzie typo-

---

<sup>28</sup> L. Markiewicz, *O sztuce pedagogiki instrumentalnej – wybrane zagadnienia*, Katowice 2008, s. 15.



logię nauczycieli-muzyków przedstawiła Alicja Delecka-Bury. Na podstawie przeprowadzonych przez siebie badań dokonała kategoryzacji pedagogów uczących w szkołach muzycznych według kryterium relacji, jakie panują między nimi i ich uczniami. Relacje te, choć z zasady odznaczają się określoną asymetrią, to jednak w procesie indywidualnej nauki gry na instrumencie wydają się być elementem kluczowym.

Pierwsza z wygenerowanych przez wspomnianą autorkę kategorii to nauczyciel-ogrodnik. Jego funkcjonowanie w zawodzie cechuje relacja opieki nad uczniem. Wspiera go, dba o jego indywidualny rozwój, daje mu jednak poczucie swobody i bierze na siebie odpowiedzialność za jego sukcesy i porażki. Drugi typ to nauczyciel-generał. W swojej pracy kieruje on swoim uczniem niby podwładnym w wojsku. Uczeń jest biernym, całkowicie podporządkowanym elementem zhierarchizowanego układu władzy, a jego muzyczny i osobowy rozwój jest determinowany poprzez arbitralne decyzje nauczyciela. Kolejny typ to nauczyciel-treser, nastawiony wyłącznie na muzyczne sukcesy swoich wychowanków, bardzo wymagający, zmuszający ich do nieustannej rywalizacji i konkursowych prezentacji, które powinny przynosić wymierne rezultaty, będące wyznacznikiem dydaktycznego kunsztu pedagoga. Ostatni typ nauczyciela to nauczyciel-strażnik. Jego relacje z uczniem cechuje zniewolenie, przymus i dyscyplina. Nie ma tu miejsca na jakies bliższe spotkanie dwóch osób. W tym układzie brak również miejsca dla jakiegokolwiek inicjatywy ze strony ucznia i dialogu<sup>29</sup>.

Przedstawione powyżej rozważania nie wyczerpują oczywiście wielości i różnorodności wątków związanych z realizowaniem przez nauczycieli ich zawodowych ról, wydaje się jednak, że standard ich odczytywania i urzeczywistniania nie tylko w sposób fundamentalny konstytuuje osobę nauczyciela, ale również determinuje proces wszechstronnego rozwoju ucznia.

---

<sup>29</sup> A. Delecka-Bury, *Nauczyciel szkoły muzycznej z perspektywy uczniowskiej metafory*, w: *Współczesne wyzwania...*, s. 143–151.



## Założenia metodologiczne badań własnych

Prezentowane w niniejszym artykule badania zostały przeprowadzone w paradygmacie interpretatywnym i miały charakter idiograficzny. Posłużono się w nich metodą indywidualnych przypadków. Intencją badacza było z jednej strony wniknięcie w świat wewnętrznych indywidualnych przeżyć i doświadczeń badanych osób, a także poznanie ich subiektywnych opinii i znaczeń, które przypisują eksplorowanej rzeczywistości<sup>30</sup>, z drugiej zaś strony istotne było uchwycenie całego kulturowo-społecznego kontekstu analizowanych faktów i zdarzeń<sup>31</sup>. Takie holistyczne podejście zakłada, że życie człowieka realizuje się w ramach określonych systemów, które są czymś więcej niż tylko luźno powiązаныmi ze sobą elementami<sup>32</sup>. Materiał empiryczny został zebrany w trakcie przeprowadzonych z respondentami wywiadów częściowo ustrukturyzowanych. Oparte były one na przygotowanym wcześniej scenariuszu, uwzględniającym najważniejsze, z punktu widzenia celu badań, tematy rozmowy<sup>33</sup>. Scenariusz taki ma oczywiście na tyle elastyczny charakter, że może być modyfikowany w trakcie prowadzonych badań, a „to, czy poszczególne pytania i ich kolejność są z góry ustalone i narzucone osobie prowadzącej wywiad, czy też ona sama decyduje o tym, jak ściśle będzie trzymać się scenariusza i w jakim stopniu będzie podążać za odpowiedziami respondenta oraz wyznaczonymi przez nie kierunkami rozmowy, zależy od konkretnego projektu badawczego”<sup>34</sup>. Analiza poszczególnych wywiadów odbyła się zgodnie z podejściem brik-

---

<sup>30</sup> M.B. Miles, A.M. Huberman, *Analiza danych jakościowych*, Białystok 2000, s. 10.

<sup>31</sup> L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Research Methods in Education*, Londyn–Nowy Jork 2007, s. 253.

<sup>32</sup> J. Nisbet, J. Watt, *Case Study*, w: *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management*, red. J. Bell, T. Bush, A. Fox, J. Goodey, S. Goulding, Londyn 1984, s. 79–80.

<sup>33</sup> U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, Warszawa 2012, s. 137.

<sup>34</sup> S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów*, Warszawa 2010, s. 107.

łażu, który zakłada wykorzystanie w procesie analitycznym technik *ad hoc* (m.in. odnotowywania wzorów i schematów, dostrzegania prawdopodobieństwa, grupowania, budowania metafor, zliczania, dokonywania porównań, różnicowania, uogólniania, dostrzegania relacji między zmiennymi)<sup>35</sup>.

Jeżeli chodzi o kryteria zastosowane w analizie danych, wzięto pod uwagę wypowiedzi respondentów odnoszące się do takich kwestii, jak: poczucie tożsamości zawodowej (*continuum* artysta-nauczyciel), stosunek emocjonalny do realizowanych obowiązków, świadomość uwarunkowań organizacyjnych związanych z pracą w szkole, a także sposób zaangażowania, czyli w jaki sposób badane osoby radziły sobie i radzą ze stawianymi im wymaganiami (zarówno formalnymi, jak wynikającymi z codziennej praktyki pedagogicznej: relacje z uczniami, rodzicami, przełożonymi). Istotny był również stosunek badanych osób do ich zawodowych kompetencji (ich kategoryzowania i hierarchizowania).

Grupa badawcza została dobrana w sposób celowy. Stanowiło ją dwunastu nauczycieli uczących w szkołach muzycznych pierwszego i drugiego stopnia, na terenie województw kujawsko-pomorskiego i warmińsko-mazurskiego. Badania przeprowadzono w latach 2014–2016. Zgromadzony materiał empiryczny okazał się stosunkowo obszerny, toteż z uwagi na ograniczoną objętość artykułu poniżej zaprezentowane zostaną tylko najważniejsze wątki i wnioski.

## Wybrane wyniki badań empirycznych

### Nauczyciel czy artysta? A może jedno i drugie?

Pytanie o tożsamość to dla każdego człowieka pytanie trudne, wymagające określonej refleksji, wglądu we własne doświadczenie życiowe, będące często swego rodzaju konfrontacją marzeń i aspiracji z dokonującą

---

<sup>35</sup> Tamże, s. 187.

się każdego dnia codziennością. Pytanie o tożsamość jest pytaniem fundamentalnym również dla artystów, ludzi świata sztuki, twórców, którzy w wielu wypadkach utożsamiają się z kreowanymi przez siebie dziełami. Ta sztuka przenika ich, staje się częścią ich „ja”, jest jak powietrze, bez którego trudno funkcjonować, jest przy tym bardzo zaborcza i zazdrośna o wszystkie inne aktywności.

„Trudno mi teraz jednoznacznie powiedzieć, czym czuję się bardziej: czy muzykiem, czy nauczycielem. Na początku chciałem przede wszystkim grać. Już od szkoły średniej ćwiczyłem po kilka godzin dziennie i myślałem wyłącznie o koncertach i konkursach. Gdy rozmawialiśmy wśród znajomych o swojej przyszłości, każdemu marzyła się kariera, taka przez duże „K”. Ci, którzy uczyli w szkole, byli postrzegani przez nas jako osoby, którym się zwyczajnie nie udało i z braku innych możliwości poszli pracować w szkole. Teraz i ja w niej pracuję i myślę sobie, że nie czuję się gorszy, ale może trochę mniej spełniony... Gram w orkiestrze, ale kiedyś marzyło mi się coś więcej...”

Inna nauczycielka, grająca na instrumencie nieorkiestrowym, przyznała, że liczyła się z tym, iż będzie uczyć w szkole: „W sumie nie jest źle, ale... obiecałam sobie po studiach, że będę codziennie ćwiczyć, żeby nie stracić formy, będę próbowała gdzieś się zahaczyć, coś robić, ale życie to trochę zweryfikowało. Pracy nie ma za dużo, w szkole praktycznie dzieje się w kółko to samo, a ja już jestem tylko belfrem, ale nie jest źle, zawsze to jakiś kontakt z muzyką”.

Wśród respondentów były również osoby, które w swoim przekonaniu znakomicie łączą rolę czynnego muzyka z rolą nauczyciela: „Właściwie większość moich znajomych gra zarówno w orkiestrze, jak i uczy w szkole. To całkiem normalna praktyka, inaczej trudno byłoby przeżyć. Czasami trudno jest to poukładać terminowo, ale dajemy radę, no i w szkole uważa się nas za lepszych fachowców, mamy większy prestiż niż ci, którzy nie są w orkiestrze. To jest też ważne dla rodziców i uczniów”.

## Początki w zawodzie

Moment rozpoczęcia pracy w szkole dla badanych nauczycieli przebiegał w bardzo różny sposób. Zależało to w dużej mierze od tego, czy trafili do niej przypadkowo, czy też już na studiach myśleli o uczeniu gry na instrumencie.

„Na początku było trudno. Mieliśmy, owszem, na studiach zajęcia w studium pedagogicznym, ale to była fikcja. Wykładowcy udawali, że nas uczą, a my, że się uczymy. Robiliśmy to na wszelki wypadek, jak się nie uda z karierą, to żeby nie zostać z niczym, chciało się mieć pedagogiczne uprawnienia”.

„Ja zawsze chciałam, obok grania, także uczyć. Podobało mi się to jeszcze, gdy sama chodziłam do szkoły. Nauczyciel wydawał mi się wtedy taki ważny... Dzisiaj prestiż zawodu jest, niestety, dużo niższy. Gdy zaczynałam pracę, nie było żadnych problemów, nie było też tej całej dzisiejszej biurokracji... W razie czego szło się do starszej koleżanki lub kolegi, pytało się i wszystko było wiadomo. Na studiach mieliśmy co prawda psychologię i metodykę, ale traktowaliśmy to raczej swobodnie, nie za bardzo się tym przejmowaliśmy. Wychodziliśmy z założenia, że skoro sami umiemy grać, to będziemy też umieli nauczyć kogoś grać”.

Wśród respondentów były również dwie osoby, dla których początki pracy w szkole były trudne.

„Właściwie od początku do końca musiałem radzić sobie sam, żadnego wsparcia; nie umiałem nawet wypełnić dziennika. Na studiach liczyłem się z tym, że będę musiał również uczyć w szkole (żeby się utrzymać), ale tak naprawdę nie byłem do tego zupełnie przygotowany. Działalem na oślep, intuicyjnie, chciałem jak najlepiej, ale nie zawsze wychodziło. Bardzo się stresowałem”.

„Przyszłam do szkoły pełna zapału, ale, niestety, nie radziłam sobie najlepiej. Formalnie było w porządku, rozpoczęłam staż, był opiekun, szkolenia, ale szybko zaczęło mnie to męczyć. Monotonia, w kółko to samo,

dzieci, które wydawały mi się nie do końca zdolne i raczej zmuszane przez rodziców do grania. W niektórych przypadkach marzyłam wręcz o tym, aby nie przychodziły na lekcje – praca z nimi była koszmarem, a po lekcji czułam się jak po pracy w kopalni. Dramat i poczucie zupełnego braku sensu tego, co robię”.

### Stosunek do zawodu dzisiaj

Badane osoby w większości podkreślały, że ich stosunek do wykonywanego zawodu nauczyciela jest generalnie pozytywny. Decydują o tym oczywiście różne względy:

„W sumie podoba mi się ta praca. Daje stabilizację finansową, choć pensja nie jest wygórowana, to jednak jest, no i wakacje też są. Poukladałam sobie to jako organizacyjnie i czasowo. Mam też prywatne lekcje, tak że da się z tego żyć i można się przyzwyczaić. Mam już teraz sporo doświadczenia i w kontaktach z uczniami, i z rodzicami. Poza tym mamy do dyspozycji dużo szkoleń, kursów, jak ktoś chce – może się rozwijać”.

„Na początku miałem opory, żeby myśleć o sobie jako o nauczycielu. Miałem zupełnie inny pomysł na siebie jako muzyka, ale życie to weryfikuje. I muszę przyznać, że po latach zacząłem to akceptować. Świat artystyczny, koncerty, mają oczywiście swój urok i dają satysfakcję, ale to jest też trudne środowisko i nie wszyscy potrafią w nim funkcjonować. W szkole jest nieco spokojniej i można się w niej odnaleźć”.

I jeszcze dwa fragmenty wypowiedzi, które swoją wymową odbiegają nieco od poprzednich refleksji:

„Dla mnie szkoła to świetna forma dorobienia sobie. Przychodzę, robię swoje i wychodzę. Szkoła płaci mi ZUS, a mam swoją firmę, więc opłaca mi się ten układ. Robię to, co do mnie należy, oczywiście staram się i nikt nie może mi niczego zarzucić”.

„Pracuję w dwóch szkołach. Właściwie siedzę tam od rana do wieczora. Da się to wszystko jakoś zorganizować, mam też swój zespół i w weekendy zdarza mi się grać – także na weselach. Praca w szkole jest w porządku. Jak sobie wszystko dobrze zorganizujesz, to właściwie nie ma żadnych problemów. Trochę z papierami, ale można sobie poradzić, co roku jest właściwie to samo: plany rozwoju, programy nauczania, kryteria oceniania. Na szczęście jest komputer, funkcja „kopiuj – wklej”, no i internet”.

### Dobry nauczyciel

Respondenci pytani o cechy, którymi powinien odznaczać się dobry nauczyciel, kładli nacisk na bardzo różne aspekty tego zawodu, podstawowym wątkiem były jednak kwestie związane z rozwijaniem kompetencji muzycznych swoich uczniów.

„Dobry nauczyciel musi przede wszystkim umieć uczyć. Co to znaczy? To trudne pytanie, trzeba mieć to coś... i nie trzeba być wcale geniuszem swojego instrumentu, no, może w przypadku starszych uczniów lub studentów. Pod tym względem w pracy z dziećmi w zupełności wystarcza to, co wynosi się ze studiów. Bardziej potrzebna jest wiedza z zakresu nowych metod nauczania, interpretacji, ale można zawsze pojechać na jakiś kurs”.

„Wydaje mi się, że to trudna sztuka. Sama miałam zawsze dobrych nauczycieli. Choć często wydawali mi się srodzy, zbyt wymagający, to jednak wiedzieli, czego chcą. Czasami nie chciało mi się ćwiczyć, ale czułam, że muszę. Kosztowało mnie to sporo stresów, ale w końcu wszystko się dobrze ułożyło”.

Niektórzy z badanych respondentów podkreślali również istotną rolę kompetencji osobowościowych i talentów pedagogicznych w codziennej pracy szkolnej.

„Ważny jest dobry kontakt z uczniami, dobra atmosfera, trzeba umieć z nimi rozmawiać, zachęcać, oni też mają ciężko, chodzą przecież do dwóch szkół i naprawdę mają mało czasu. A fajnie grają i szkoda byłoby to zaprzepaścić”.

„Trzeba być cierpliwym, spokojnym, ale konsekwentnym. Próbować do skutku, aż wreszcie uczeń zaskoczy, o co nam chodzi. Trzeba mieć dużo empatii, być wyrozumiałym i umieć słuchać. Jeśli kochasz to, co robisz, to dzieci to zauważą i też to pokochają”.

Wśród kwestii związanych z codzienną pracą z uczniami nauczyciele podkreślali nierzadko kwestie związane z wymaganiami, jakie stawia się swoim uczniom.

„To wszystko zależy od tego, czy ktoś jest naprawdę zdolny. Są tacy, dla których nie ma nigdy żadnych problemów, od nich można wymagać dużo, więcej i jeszcze więcej. Są jednak tacy, którym granie przychodzi z trudem. Czasami zastanawiam się, jak się znaleźli w szkole muzycznej. Z jednej strony zawsze im to coś da, jeśli trochę poćwiczą, na pewno się rozwiną, z drugiej strony wiadomo, że nie będzie z nich zawodowych muzyków i że cała »para idzie w gwizdek«. Jest jeszcze trzecia strona medalu – niż demograficzny. Generalnie uczniów jest coraz mniej, a więc i godzin dla nauczycieli jest też mniej. Utrata ucznia równa się utracie pieniędzy, więc jakoś to się ciągnie dalej, żeby byłoogo uczyć”.

W pracy nauczycieli szkół muzycznych jest jednak wiele momentów, które rzeczywiście mogą przynieść satysfakcję:

„Jeżeli uczeń jest dobry, to aż chce się z nim pracować. Wtedy nie liczysz godzin ani pieniędzy poświęconych na próby, dojazdy, udział w konkursach. Czujesz, że żyjesz, czujesz się, jakbyś to ty sam grał i na nowo stawiał się muzykiem. A jeśli uda się jeszcze zdobyć jakąś nagrodę – czujesz, że to wszystko ma sens”.



### **Jakim jestem nauczycielem?**

Ta kwestia była chyba najbardziej żywo omawiana przez respondentów biorących udział w badaniach, choć, jak przyznało wielu z nich, wcześniej w ogóle się nad tym nie zastanawiali.

„Właściwie nigdy nie zadawałam sobie takiego pytania. Działalam trochę podświadomie, intuicyjnie, myślę, że oczywiście chciałam się rozwijać jako muzyk i swoje umiejętności i wiedzę przekazywać innym. To też ważna umiejętność i tego chciałam się ciągle uczyć. Myślę jednak, że nie jestem najgorszym nauczycielem, dzieci mnie lubią, mają sukcesy na konkursach”.

„Sądzę, że jestem dobrym nauczycielem. Jeżeli chodzi o wymagania, to stawiam sprawę jasno – trzeba grać, ćwiczyć, bo nic samo z siebie nie przychodzi. Talent to tylko część, to niewielka cząstka sukcesu. Jeśli chce się coś naprawdę osiągnąć w tym zawodzie, to trzeba ciężko pracować. Staram się nie przyjmować do swojej klasy uczniów słabych, bo jest z nimi tylko kłopot. Jeżeli ktoś ćwiczy i gra tak, jak mu to pokazuję, mamy gwarancję sukcesu. Na artystyczną wolność będzie miał jeszcze czas – na razie musi słuchać nauczyciela”.

Odmienny punkt widzenia przedstawiła natomiast inna nauczycielka:

„Nie można wszystkich uczniów traktować jak przyszłych zawodowych muzyków. Takich będzie niewielu. Myślę, że trzeba się skupić na ich rozwoju, a muzyka jest tylko jednym z jego elementów. Nauczyciel powinien wnikać w potrzeby i wrażliwość ucznia, indywidualnie dobierać metody pracy, repertuar. Granie powinno sprawiać przede wszystkim przyjemność i dobry nauczyciel powinien brać to przede wszystkim pod uwagę”.

### **Podsumowanie**

Przedstawione powyżej fragmenty wypowiedzi badanych osób stanowią jedynie wąski fragment zgromadzonego materiału badawczego. Ramy

artykułu nie pozwalają na prezentację poszczególnych przypadków, toteż poniżej znajduje się próba analizy badanych przypadków w przekroju, mająca na celu z jednej strony powiększenie zakresu uogólniania, z drugiej zaś pogłębienie zrozumienia i wyjaśnienia podejmowanych problemów<sup>36</sup>. Podczas analizy posłużono się strategią tworzenia typów i rodzin (rozpatrywanie przypadków, dostrzeganie układów mających wspólne wzory lub konfiguracje)<sup>37</sup>. Poddanym analizie fragmentom wypowiedzi przypisano najpierw odpowiednie etykiety, które – pogrupowane w kategorii opisowe – stały się podstawą generowania określonej typologii.

Analiza zgromadzonego materiału empirycznego nie przyniosła jednoznacznych odpowiedzi na wszystkie podjęte problemy badawcze, jednak pozwoliła na uchwycenie obszarów generujących istotne pytania, związane z realizowaniem przez nauczycieli ich zawodowej roli.

Pierwszy z nich dotyczy kwestii fundamentalnej, a mianowicie zawodowej tożsamości. Kim jestem: muzykiem czy nauczycielem? Oczywiście, nie są to pytania jednokrotnego wyboru, niemniej trzeba poszukiwać na nie odpowiedzi. Proces kształtowania się obrazu własnego „ja” dokonuje się w obszarze oddziaływania dwóch dynamizmów, zarówno społeczno-kulturowego, jak i indywidualnego. Uruchamia on wiele innych procesów adaptacyjnych, które nie są jednak wyłącznie czysto zautomatyzowaną reakcją dostosowawczą, ale wymagają refleksji, odnoszącej się zarówno do przeszłości, teraźniejszości, jak i przyszłości poszczególnych osób<sup>38</sup>. Towarzyszy ona również (w większym lub mniejszym stopniu) badanym nauczycielom. Jak pisał Henryk Neuhaus, idealna byłaby sytuacja, w której artysta-muzyk rozpoczynałby swoją pedagogiczną pracę nie wcześniej niż w wieku około 45 lat, wtedy bowiem sam czułby się spełniony

---

<sup>36</sup> M.B. Miles, A.M. Huberman, dz. cyt., s. 178.

<sup>37</sup> Tamże, s. 180.

<sup>38</sup> A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, Warszawa 2010, s. 53, 101, 109.

i wdzięczna byłaby mu za to jego publiczność<sup>39</sup>. Moim respondentom nie było jednak dane funkcjonować w tak idealnych warunkach. Dla siedmiu z dwunastu przebadanych osób praca w szkole jest zajęciem w sposób naturalny powiązaniem z pracą w orkiestrach (choć równie czasochłonnym i równie dochodowym). Z kolei dwoje respondentów pracuje w szkole, choć wcześniej nie brali raczej pod uwagę takiej ewentualności (myśleli o karierze solowej) – próbują się dostosować do swojej roli, choć czasami czują się zniechęceni, sfrustrowani i niespełnieni. Jedna z badanych osób liczyła się z tym, że będzie pracować w szkole (gra na instrumencie nieorkiestrowym), jednak to zajęcie nie satysfakcjonuje jej do końca i stara się realizować jako muzyk w innych dodatkowych przedsięwzięciach. Pozostałych dwóch respondentów spełnia się w roli nauczyciela (nie pracują w orkiestrach) i, co więcej, o takiej roli marzyli, co jednak nie przeszkadza im od czasu do czasu zaistnieć w przestrzeni artystycznej (koncerty, nagrania, własne projekty muzyczne).

Wchodzenie w rolę nauczyciela to kolejny wątek rozważań. Właściwie dla wszystkich badanych osób był to moment trudny. Powody takiego stanu rzeczy były oczywiście różne – respondenci czuli się niekompetentni pod względem metodycznym (wątek podejmowany w wypowiedziach dziesięciu osób). Te same osoby mówiły również o braku odpowiedniego wsparcia ze strony innych nauczycieli i przełożonych, przy czym nie chodziło tylko i wyłącznie o wsparcie merytoryczne, bowiem dwoje respondentów, którzy znaleźli się w szkole niejako z przymusu, potrzebowało także wsparcia psychicznego, które mogłoby pomóc im spróbować zbudować motywację do tego, co mieli robić. Dla dwóch osób, które świadomie wybrały drogę muzyka-pedagoga, początki co prawda były trudne (poczucie niekompetencji), jednak podkreślały one, że miały w sobie motywację i determinację, aby sprostać stawianym im wymaga-

---

<sup>39</sup> H. Neuhaus, *Sztuka pianistyczna. Notatki pedagoga*, Kraków 1970, s. 254.

niom, zwłaszcza że mogły liczyć na pomoc ze strony innych nauczycieli. W ich przypadku wymagania związane z odbywaniem stażu nie miały charakteru *stricte* formalnego, ale były rzeczywistym wprowadzeniem w arkaana zawodu.

Respondenci w zróżnicowany sposób odnajdują się w szkolnej pracy. Z wypowiedzi ośmiu badanych można wywnioskować, że angażują się w swoje obowiązki (sumiennie prowadzą zajęcia, przygotowują uczniów do egzaminów i konkursów). Wśród nich są dwie osoby, które można określić mianem pasjonatów tego, co robią – z ich wypowiedzi wynika, że pracy z uczniem poświęcają często swój wolny czas, podejmują dodatkowe zobowiązania dydaktyczne i organizacyjne, w sposób podmiotowy traktują swoich wychowanków, mają znakomite relacje z ich rodzicami. Cztery z badanych osób przyznały jednak wprost, że w szkole – używając muzycznego żargonu – po prostu chałturzą. Być może sytuacja wyglądałaby nieco inaczej, gdyby ich przygotowanie pedagogiczne, psychologiczne i metodyczne dawało im poczucie zawodowej kompetencji i odpowiedzialności. Tak jednak nie jest, choć oficjalne zapisy prawa oświatowego i standardy kształcenia nauczycieli-muzyków zakładają zupełnie inny poziom wiedzy i umiejętności absolwentów akademii muzycznych<sup>40</sup>. Te braki, szczególnie w zakresie komunikacji interpersonalnej i dydaktyki, dostrzegają zarówno sami nauczyciele, jak i rodzice oraz, niestety, również uczniowie<sup>41</sup>.

Pytanie, co to znaczy być dobrym nauczycielem, siłą rzeczy niesie ze sobą wiele odpowiedzi – zależy to oczywiście od perspektywy, z jakiej

---

<sup>40</sup> Zob. E. Kumik, *Kształcenie studentów uczelni muzycznych do przyszłej pracy pedagogiczno-muzycznej w świetle proponowanych rozwiązań ustawowych*, w: *Zadania edukacji artystycznej w XXI wieku*, red. Z. Rondonańska, Olsztyn 2012, s. 66–82.

<sup>41</sup> Zob. D. Labiak, *Pożegnanie z muzyką. Przyczyny i uwarunkowania rezygnacji z nauki w szkole muzycznej I stopnia*, w: *Muzyka i refleksja pedagogiczna*, red. J. Jemielnik, J. Posłuszna, 2015 Lublin, s. 95–112.

analizuje się ten problem. W wypowiedziach wszystkich respondentów na pierwszym planie pojawiają się kompetencje *stricte* muzyczne: być dobrym muzykiem i umieć przekazać swoją wiedzę oraz umiejętności to kwintesencja myślenia badanych nauczycieli. Ten pierwszy warunek wydaje się poniekąd dosyć oczywisty i stosunkowo łatwo weryfikowalny, natomiast ten drugi – nie.

W wypowiedziach badanych osób przewijały się takie pożądane kompetencje, jak: cierpliwość, wyrozumiałość, życzliwość oraz konsekwencja, dyscyplina i umiejętność podporządkowania sobie innych. Dwie osoby, które – jak podkreślały – realizują się w pracy pedagoga-muzyka, mówiły także o tym, jak ważne są z ich punktu widzenia takie cechy, jak sprawiedliwość, obiektywność oceny (o co szczególnie trudno w obszarze sztuki), wystrzeganie się faworyzowania uczniów (zwłaszcza tych zdolniejszych) i odpowiedzialność zarówno za uczniowskie sukcesy, jak i porażki. Respondenci ci podkreślali również znaczenie rozwijania twórczej wolności swoich wychowanków.

Odnosząc powyższe analizy do przedstawionych w części teoretycznej artykułu kategorii ról nauczycieli można stwierdzić, że wśród badanych osób nie ma takich, które w sposób jednoznaczny można by przypisać do jednej określonej roli, stąd próba stworzenia poniższej typologii, która ma na celu ujęcie badanych osób w kategorie wraz z przypisanymi im metaforami.

Wśród respondentów są nauczyciele (dwie osoby), dbający o wszechstronny rozwój swoich uczniów, dostrzegający ich potrzeby i potencjały – nauczyciele, których można opisać w kategoriach aktywnego podmiotu, utożsamiającego się ze swoim pedagogicznym działaniem i biorącym za nie odpowiedzialność. Odnaczają się oni emancypacyjną racjonalnością przejawiającą się w refleksyjnym i krytycznym podejściu do swojej pracy. W odniesieniu do nich można by posłużyć się terminem „dobrzy ogrodnicy”.

Inni (trzy osoby) to nauczyciele, którzy „są w roli” – realizują przypisane jej zobowiązania. Zdają sobie sprawę ze swoich powinności i starają się je realizować. Cechuje ich raczej racjonalność instrumentalna, przejawiająca się w skutecznym osiągnięciu uprzednio zdefiniowanych i wystandardyzowanych rezultatów. Wydaje się, że metaforą, która znalazłaby zastosowanie do takich osób, byłoby określenie „dobrzy rzemieślnicy”.

Wśród badanych była osoba, która – choć liczyła się z tym, że będzie pracować w szkole – nie czerpie w pełni satysfakcji ze swojej pedagogicznej pracy. Podobnie jak dwie powyższe osoby „jest w roli”, przy czym cechuje ją adaptacyjny wzorzec pedagogicznego postępowania. W odniesieniu do niej można byłoby użyć metafory „nauczyciel niespełniony”.

Dwie z badanych osób to nauczyciele, którzy w szkole pracują niejako z konieczności. Są one jednak „w roli” i w miarę możliwości próbują się dostosować do narzuconych z góry norm postępowania, choć towarzyszy temu poczucie frustracji i zniechęcenia. Tych pedagogów można określić mianem „nauczycieli mimo woli”.

Pozostałe cztery osoby to nauczyciele, którzy, jak sami przyznali, funkcjonują w zawodzie w sposób bezrefleksyjny, a swoją pracę traktują wyłącznie jako źródło dodatkowych dochodów, robią też wszystko, aby jak najmniejszym kosztem, bez zbędnego zaangażowania, dostosować się do obowiązujących wymagań. Niestety, można ich jednoznacznie określić niezbyt eleganckim mianem „chałturników”.

Powyższa typologia stanowi oczywiście pewne uogólnienie, jednak wydaje się, że z jednej strony pokazuje zróżnicowanie wypowiedzi badanych, dotyczące eksplorowanych w badaniach problemów, z drugiej zaś strony otwiera nowe perspektywy poszukiwań badawczych związane choćby z koniecznością bardziej efektywnego kształcenia adeptów zawodu nauczyciela, wspieraniem młodych pedagogów na początku ich pracy czy wskazywaniem na konieczność aktywnego i twórczego realizowania nauczycielskiej roli. Każda historia, doświadczenia zawodowe i życiowe,



a także społeczny i kulturowy kontekst funkcjonowania badanych osób jest inny. Wydaje się jednak, że – odnosząc się do postawionego w tytule artykułu pytania – w stronę ideału dobrego nauczyciela podążają „dobrzy ogrodnicy”, którzy, pracując w zawodzie, realizują się zarówno jako pedagodzy, jak i artyści, co jest zadaniem trudnym.

Właściwie każdy nauczyciel-artysta znajduje się w sytuacji, w której z jednej strony musi podporządkować się wymogom i regułom określającym standardy funkcjonowania w zawodzie, z drugiej zaś właściwie przez cały czas swojej muzycznej edukacji kształtowano w nim poczucie nonkonformizmu, niezależności, wyjątkowości i wolności, która zdaje się być jednym z wyznaczników sztuki w ogóle. Jeżeli dodamy do tego olbrzymią wrażliwość, wyobraźnię, kreatywność i zestawimy to z twardymi wymaganiami rynku pracy, ekonomicznych realiów, bezwzględnej rywalizacji i roszczeniowymi postawami coraz większej liczby uczniów oraz ich rodziców, to okaże się, że sprostanie wszystkim wymogom nauczycielskiej roli nie jest już takie proste, zwłaszcza że co jakiś czas powstają nowe, odmienne od siebie scenariusze. Przykładem tutaj może być niekończąca się w zasadzie reforma edukacji artystycznej, która w szkołach muzycznych widzi raz miejsce wyłącznie umuzykalniania młodych ludzi i rozwijania ich pasji, a innym razem enklawę sztuki przeznaczoną dla wybitnie uzdolnionych elit.

Takim wymaganiom może sprostać prawdziwy mistrz, który nie ulega rutynie, nie umniejsza ucznia, nie mści się za swoją mierność<sup>42</sup>, ale pełen pokory prowadzi swoich wychowanków po drogach artystycznego (i nie tylko) życia, mistrza bowiem czynią jego uczniowie, a nie on sam.

---

<sup>42</sup> G. Steiner, *Nauki mistrzów*, Poznań 2007, s. 25–26.



## Bibliografia

- Bauman Z., *Edukacja: wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności*, w: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 1, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2007.
- Bloom A., *Umysł zamknięty*, Poznań 1997.
- Chojnicki G., *Wartości w życiu człowieka*, w: *Aksjologia i wychowanie*, red. G. Chojnicki, Z. Iwański, Płock 2010.
- Cohen L., Manion L., Morrison K., *Research Methods in Education*, Londyn–Nowy Jork 2007.
- Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997.
- Delecka-Bury A., *Nauczyciel szkoły muzycznej z perspektywy uczniowskiej metafory*, w: *Współczesne wyzwania szkolnictwa muzycznego. Kim jest nauczyciel szkoły muzycznej I stopnia?*, red. A. Delecka-Bury, Toruń 2015.
- Flick U., *Projektowanie badania jakościowego*, Warszawa 2012.
- Gadacz T., *Wychowanie jako spotkanie osób*, w: *O wychowaniu i jego antynomiach*, red. E. Kubiak-Szymborska, D. Zając, Bydgoszcz 2008.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość*, Warszawa 2010.
- Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1995.
- Kosiba G., Madejski E., *Postawy nauczycieli wobec roli zawodowej w świetle wybranych koncepcji teoretycznych*, „Forum Oświatowe” 2014, t. 26, nr 2(52), <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/111/185>, [dostęp od: 31.04.2016].
- Kozielecki J., *Człowiek wielowymiarowy*, Warszawa 1998.
- Kumik E., *Kształcenie studentów uczelni muzycznych do przyszłej pracy pedagogiczno-muzycznej w świetle proponowanych rozwiązań ustawowych*, w: *Zadania edukacji artystycznej w XXI wieku*, red. Z. Rondomańska, Olsztyn 2012.
- Kunicka M., *Normy moralne i wartości duchowe jako enklawy systemu społecznego. Dziecko w systemie aksjonormatywnym*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2013, nr 2 (62).
- Kvale S., *Prowadzenie wywiadów*, Warszawa, 2010.

- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*. Wrocław 1994.
- Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli: między anomią a autonomią*, Warszawa 1997.
- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli: między anomią a autonomią*, Gdańsk 2005.
- Labiak D., *Pomiędzy oczekiwaniem a rzeczywistością. Wybrane kompetencje nauczycieli gry na instrumentach w opiniach rodziców uczniów szkoły muzycznej I stopnia*, w: *Współczesne wyzwania szkolnictwa muzycznego. Kim jest nauczyciel szkoły muzycznej I stopnia?*, red. A. Delecka-Bury, Toruń 2015.
- Labiak D., *Pożegnanie z muzyką. Przyczyny i uwarunkowania rezygnacji z nauki w szkole muzycznej I stopnia*, w: *Muzyka i refleksja pedagogiczna*, red. J. Jermielnik, J. Posłuszna, Lublin 2015.
- Lewartowska-Zychowicz M., *O byciu nauczycielem – między tragizmem roli a szczylinami emancypacji*, „Forum Oświatowe” 2014, t. 26, nr 2, <http://forumo-swiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/134/184> (30.04. 2016).
- Markiewicz L., *O sztuce pedagogiki instrumentalnej – wybrane zagadnienia*, Katowice 2008.
- Miles M.B., Huberman A.M., *Analiza danych jakościowych*. Białystok 2000.
- Mizerek H., *Proces kształcenia wobec terroru ekonomii, w: Dylematy współczesnej edukacji*, red. J. Górniewicz, Toruń 2007.
- Neuhaus H., *Sztuka pianistyczna. Notatki pedagoga*, Kraków 1970.
- Nisbet J., Watt J., *Case Study*, w: *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management*, red. J. Bell, T. Bush, A. Fox, J. Goodey, S. Goulding, Londyn 1984.
- Olubiński A., *Podmiotowość roli nauczyciela i ucznia*, Toruń 2001.
- Olubiński A., *Rola autorytetu mistrza w procesie rozwijania humanistycznej edukacji, w: Autorytet. Czy potrzebny w procesie edukacji?*, red. A. Olubiński, Toruń 2012.
- Piekarski R., *Czy postmodernizm legitymizuje liberalną demokrację?*, w: *Aksjologiczne spektrum sztuki*, red. P. Kawiecki, J. Tarnowski, t. II, Gdańsk 1996.
- Steiner G., *Nauki mistrzów*, Poznań 2007.
- Stróżewski W., *Promieniowanie mistrza*, „W Drodze” 2007, nr 2.

TEACHER GOOD, OR WHAT?  
QUESTIONS CONCERNING PROFESSIONAL ROLE IN MUSIC-SCHOOLS  
TEACHERS REFLECTIONS

**Summary**

The purpose of the article is to present the results of the study concerning the questions associated with the process of performing professional roles by the music-school teachers. The research questions relate to the following issues: What does it mean to be a good teacher? How to perform the role of a music teacher in the best way possible? How to develop music competencies in students and where to look for inspiration? The research has idiographic character and represents the interpretative paradigm; it employs the case-study method and semi-structured interview. Based on the analysis of the collected empirical data, it was possible to extract several categories related to the performance of professional roles by the respondents, and to identify the factors that determine their functioning in the profession.

*Thum. Damian Labiak*

*Piotr Modzelewski*

Akademia Pomorska w Słupsku

## OPTYMIZM W ŻYCIU I DZIAŁALNOŚCI NAUCZYCIELI

### **Wprowadzenie – istota zjawiska optymizmu**

Optymizm i jego przeciwieństwo – pesymizm – rzadko znajdują się w kręgu zainteresowań pedagogów-badaczy. Potwierdza to również przegląd podręczników z zakresu pedagogiki dokonany przez Józefa Kozielckiego. Tymczasem liczne badania przekonują o doniosłości tych i zbliżonych konstruktów (jak „nadzieja” czy „szczęście”) dla edukacji, ponieważ ich wysoki poziom wpływa na oceny, aktywność uczniów, ich motywację oraz subiektywne samopoczucie i klimat podczas zajęć w szkole lub na uczelni<sup>1</sup>. W naukach społecznych można odnotować zdecydowaną nad-reprezentację prac dotyczących tematyki negatywnej, a Martin Seligman, jeden z czołowych badaczy optymizmu i twórca psychologii pozytywnej, twierdzi wręcz, że naukom społecznym blisko jest do wiktymologii

---

<sup>1</sup> J. Kozielcki, *Psychologia nadziei*, Warszawa 2006, s. 76–79. Warto zauważyć, że w bazie „Nauka polska”, zawierającej informacje o naukowcach i pracach badawczych, po wpisaniu słów „optymizm” czy „optymistycznie” znajduje się niewiele prac dotyczących tej tematyki, <http://nauka-polska.pl/dhtml/raportyWyszukiwanie/listaPraceBadawcze.fs> (20.04.2016).

– nauki o ofiarach i poszkodowanych<sup>2</sup>. Podobnie nadreprezentację prac dotyczących negatywnych aspektów życia stwierdziła Anna Pluskota-Lewandowska, dokonując przeglądu artykułów w czasopiśmie „Kultura i Edukacja” na przestrzeni dziesięciu lat<sup>3</sup>.

Choć termin „ optymizm ” wszedł do słownika potocznego już na początku XX wieku, to dopiero w latach 70. stał się przedmiotem badań empirycznych, szczególnie w psychologii<sup>4</sup>. W literaturze naukowej można odnaleźć wiele jego ujęć definicyjnych. Zgodnie z definicją zaproponowaną przez Wincentego Okonia, jest to „ taka postawa jednostki wobec życia, wobec pewnych zdarzeń bądź wobec innych osób, w której dominują pierwiastki nadziei i wiary w wartości pozytywne życia, tych zdarzeń i osób; filozofia życia i świata odpowiadająca pogładowi, że jest on najlepszy ze wszystkich możliwych światów. Optymizm jako jeden z podstawowych czynników atmosfery wychowawczej sprzyja osiągnięciu w szkole i poza szkołą dobrych wyników w kształceniu i wychowaniu ”<sup>5</sup>. Z definicji wynika, że optymizm nauczyciela i ucznia sprzyja efektywności kształcenia i wychowania, atmosferze panującej w klasie szkolnej, a może być nawet podstawą szeroko rozumianej pomyślności w życiu.

Według innej definicji optymizm to „ skłonność do dostrzegania przede wszystkim dodatnich stron życia, formułowania pozytywnych ocen zdarzeń i ludzi oraz przewidywania pomyślnego biegu wydarzeń. Nadmierny nieuzasadniony optymizm to zjawisko Pollyanny ”<sup>6</sup>. Z kolei

---

<sup>2</sup> <sup>2</sup> A. Pluskota-Lewandowska, *Fenomen optymizmu–pessimizmu młodzieży w kontekście emancypacyjnej roli edukacji*, „Kultura i Edukacja” 2009, nr 3 (72), s. 24.

<sup>3</sup> Taż, *Pozytywnie w edukacji*, „Kultura i Edukacja” 2011, nr 3 (82), s. 149–150.

<sup>4</sup> M. Mikołajczak, *Optymizm*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 3, Warszawa 2012, s. 877.

<sup>5</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007, s. 290.

<sup>6</sup> D. Czyżewska, *Optymizm*, w: *Słownik psychologii*, red. J. Siuta, Kraków 2005, s. 172. Pollyanna – tytułowa bohaterka powieści dla dzieci autorstwa Eleanor H. Porter, która każdą, nawet nieszczęśliwą sytuację, postrzegała pozytywnie.

antropolog Lionel Tieger twierdzi, że optymizm to „nastrój lub postawa związana z oczekiwaniami dotyczącymi społecznej lub materialnej przyszłości – to, co oceniający uważa za społecznie pożądane lub pożądane dla jego własnej korzyści lub przyjemności”<sup>7</sup>.

Podsumowując wspomniane definicje, można stwierdzić, że optymizm to pozytywna postawa wobec życia, pozytywne przekonanie lub oczekiwanie wobec przyszłości, skłonność do koncentrowania się na pozytywnych aspektach rzeczywistości, jak również pozytywny nastrój czy emocja. Odzwierciedlają one współczesne rozumienie optymizmu. Jane Gillham twierdzi, że optymizm może być postrzegany jako silniejsza wersja nadziei, jednak często oba pojęcia są używane zamiennie. Optymizm nie jest oczywiście tylko zimnym przekonaniem, ale posiada silny aspekt emocjonalny. Wyobrażana (pozytywna) przyszłość splata się z pragnieniami, potrzebami, wartościami i afektami. Innymi słowy, optymizm jest relatywny wobec wartości i pragnień, które wyraża<sup>8</sup>.

W przypadku ujęć bardziej tradycyjnych Jean Jacques Rousseau twierdził, że optymizm jest wiarą w naturalną, przyrodzoną dobroć człowieka. Łączony był on także z wiarą w postęp ludzkości i cywilizacji, o czym przekonywali encyklopedyści. Zdaniem filozofa Didiera Julii, optymizm można traktować jako formę odwagi, cechę polegającą na myśleniu, że nie wszystko jest stracone, praca wykonywana przez nas jest użyteczna, świat można ulepszać i jesteśmy w stanie przyczynić się do jego postępu. Ponadto optymizm jest podstawą wszelkiej ludzkiej aktywności, a nawet postępowania moralnego. Ciężko jest być aktywnym, gdy człowiek twierdzi, że jego działania są bezużyteczne czy też nie mają sensu. Podobnie ciężko zachowywać się moralnie czy prospołecznie, gdy twierdzi się, że ludzie są raczej źli z natury. Jak twierdzi Julia, „optymizm jest w gruncie

---

<sup>7</sup> A. Czerw, *Optymizm. Perspektywa psychologiczna*, Gdańsk 2010.

<sup>8</sup> O. Bennett, *Cultures of Optimism*, „Cultural Sociology” 2011, nr 5 (2), s. 303–304.

rzeczy jedynie świadomym podjęciem pierwotnego odruchu życia, który jest ruchem twórczym i postępowym”<sup>9</sup>. W tym rozumieniu analizowany fenomen optymizmu i pesymizmu można łączyć z innymi terminami: afirmacji życia, negacji życia, a nawet sformułowanej przez Ericha Fromma orientacji biofilnej i nekrofilnej.

Francesco Alberoni wyjaśnia zjawisko optymizmu i pesymizmu poprzez przedstawienie cech charakterystycznych dla człowieka będącego optymistą i pesymistą. Wskazuje on, że optymizm i pesymizm są nie tylko różniącymi się postawami wobec przyszłości, trudności czy kryzysów, ale także stanowią dwa sposoby odnoszenia się do siebie i innych. Pesymista to człowiek mający negatywną wizję przyszłości, ale także i ludzi. W związku z tym oczekuje od innych tego, co najgorsze, skupia się na ich negatywnych cechach, odkrywa liczne przywary. Ludzie są dla pesymisty egoistyczni i w małym stopniu bezinteresowni, a społeczeństwo uważa on za zbiór ludzi skąpych, zepsutych, niegodziwych i wykorzystujących innych. Pesymista nie ufa innym, a mając taką negatywną wizję, ogranicza wobec nich swoją pomoc. Ludzie postrzegani jako niegodni zaufania nie są również godni pomocy. Pesymista to człowiek, który potrafi zarażać swoim ponurym nastrojem inne osoby, ktoś o nastawieniu negatywnym, pasywny i leniwy. Alberoni twierdzi, że pesymiści bywają także skąpi i zazdrośni. Skąpstwo pesymistów można wyjaśnić ich negatywną wizją człowieka i świata. „Dlaczego miałby być hojny, skoro cały świat jest pełen ludzi zazdrośnych, zepsutych i kombinatorów?” – pyta badacz. Pesymista to także człowiek zamknięty w sobie, niesłuchający innych. Kiedy w jego życiu pojawiają się sytuacje trudne, czuje się sparaliżowany.

Optymista w porównaniu z pesymistą może wydawać się naiwny, ponieważ wierzy i ufa innym, jednak potrafi on doskonale zauważać zarówno wady, jak i zalety otaczających go ludzi. Wady i słabości nie prze-

---

<sup>9</sup> D. Julia, *Słownik filozofii*, Katowice 2006, s. 284–285.



słaniają mu jednak całokształtu obrazu danej osoby. Optymista stara się w każdym zauważyć dobro, cechy pozytywne, a nawet próbuje je obudzić. Pozwala innym mówić, poświęca swój czas, obserwuje ich. Lepiej od pesymisty radzi sobie z trudnościami, ponieważ jest otwarty na nowe rozwiązania<sup>10</sup>. Z opinii Alberoniego wynika, że optymiści i pesymiści układają w inny sposób swoje relacje ze światem, społeczeństwem, tworzą jakościowo odmienne relacje interpersonalne. Optymista w porównaniu z pesymistą to człowiek bardziej moralny, prospołeczny, mający lepsze interakcje społeczne.

Swoje sądy Alberoni wyprowadził z podejścia jakościowego, mają one także pewne potwierdzenie w badaniach ilościowych. Z badań Anity Hoy, Wayne'a Hoya i Nan M. Kurz wynika, że optymistyczni nauczyciele mają dobre relacje z własnymi uczniami, cieszą się ich zaufaniem, a w zarządzaniu klasą szkolną przejawiają humanistyczne podejście<sup>11</sup>. Badania Sonji Lyuomirsky i jej współpracowników wskazują, że pozytywny nastrój i doświadczanie pozytywnych emocji w znacznym stopniu koreluje z dobrymi relacjami, towarzyskością, lubieniem siebie i innych, altruizmem, radzeniem sobie z konfliktami<sup>12</sup>.

Optymiści i pesymiści mogą być również postrzegani jako ludzie szczęśliwi i nieszczęśliwi. Za takim podejściem opowiada się Vittorio Luigi Castellazzi. Jego zdaniem optymiści postrzegają swoje życie jako szczęśliwe, mają poczucie godności, złożoną i dojrzałą osobowość. Ich właściwości oparte są na wewnętrznym optymizmie, który wynika z ich wczesnych doświadczeń z dzieciństwa (badacz nawiązuje tu do koncepcji Erika Erikso-

---

<sup>10</sup> F. Alberoni, *Optymizm*, Warszawa 1997, s. 13–14.

<sup>11</sup> G. Poraj, *Od pasji do frustracji. Modele psychologicznego funkcjonowania nauczycieli*, Łódź 2009, s. 76.

<sup>12</sup> R. Veenhoven, *Szczęście jako cel polityki społecznej: zasada najwyższego szczęścia*, w: *Psychologia pozytywna w praktyce*, red. P.A. Linley, S. Joseph, Warszawa 2007, s. 439.

na). Dzięki rozwiniętej ufności do świata, wynikającej z dobrych wczesnodziecięcych relacji z matką, optymiści są zdolni do pozytywnego myślenia i potrafią z nadzieją patrzeć na własny los i otaczającą rzeczywistość. Są oni także przekonani o możliwości bycia szczęśliwym, wykazują pomysłowość i inicjatywę, mają liczne hobby i lubią własną pracę. Optymiści zarażają innych swoim entuzjazmem, są tolerancyjni, potrafią kochać i jednocześnie sami są kochani. Ich relacje z innymi układają się harmonijnie i poprawnie. Pesymiści natomiast to ludzie będący często niezadowoleni, skoncentrowani na sobie, nie lubiący życia. Zdaniem Castellazziego „życie stanowi dla nich kłopot, obciążenie, jeżeli nie nieszczęście”. Za Eriksonem można powiedzieć, że nie posiadają oni podstawowego zrębu szczęścia, czyli ufności wynikającej z wczesnodziecięcych doświadczeń. Pesymiści są przekonani, że los ich prześladowuje i igra z nimi<sup>13</sup>.

### **Konceptualizacje optymizmu przydatne dla pedagogiki**

Współcześnie istnieje kilka konceptualizacji ujmujących zjawisko optymizmu. Do jednej z nich należy teoria Michaela F. Scheiera i Charlesa S. Carvera, którzy traktują optymizm jako cechę osobowości, charakteryzującą się uogólnionymi pozytywnymi oczekiwaniami (optymizm dyspozycyjny). Ludzie będący optymistami dyspozycyjnymi w przypadku pojawienia się trudności kontynuują realizację własnych zamierzeń, regulują samych siebie i odczuwane przez siebie stany wykorzystując efektywne strategie radzenia sobie<sup>14</sup>. Można do nich zaliczyć między innymi:

---

<sup>13</sup> V. L. Castellazzi, *Sposób na szczęście*. Kraków 2004, s. 96–103. W dalszych analizach optymistów i pesymistów można nie tylko zestawiać z ludźmi szczęśliwymi i nieszczęśliwymi, ale także ze szczęściarzami i pechowcami, co sugerują teoretyczne rozważania V. L. Castellazziego.

<sup>14</sup> A. Carr, *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*, Poznań 2009, s. 104.

humor, *katharsis*, wykorzystywanie technik relaksacyjnych i medytacji, aktywne podejście do problemów (także rozkładanie ich na możliwe do pokonania kroki), zmianę myślenia o problemie, poszukiwanie wsparcia społecznego, ćwiczenia fizyczne, zaangażowanie w wiarę religijną, a nawet płacz<sup>15</sup>. Generalnie można stwierdzić, że ludzie optymistycznie nastawieni lepiej radzą sobie ze stresem, codziennymi, typowymi problemami, a także poważniejszymi kryzysami i traumami, które są normalne w życiu człowieka. Optymiści są również skuteczni w poszukiwaniu wsparcia społecznego, które jest czasem każdemu z nas potrzebne. Umiejętność radzenia sobie z takimi negatywnymi stanami można uznać za jeden z ważnych celów współczesnego wychowania człowieka. To zadanie może być szczególnie ważne, bowiem zgodnie z opinią Teresy Borowskiej tematykę ludzkiego losu i problemy egzystencjalne w życiu człowieka można lokować w obszarze tzw. nieobecnych dyskursów w pedagogice (określenie Zbigniewa Kwiecińskiego)<sup>16</sup>.

Drugie z popularnych podejść teoretycznych do zagadnienia optymizmu zaproponował Martin E.P. Seligman, który poprzez optymizm rozumiał tzw. optymistyczny styl wyjaśniania. Ludzie cechujący się nim interpretują przyczyny niepomysłnych sytuacji jako chwilowe, mające ograniczony zasięg (czyli odnoszące się jedynie do konkretnej sfery życia, a nie do jego całości) i zależne od czynników zewnętrznych, a mianowicie innych ludzi bądź sytuacji. Oczywiście w przypadku interpretowania przyczyn sukcesów optymiści twierdzą, że sami są ich sprawcami, że będą one miały długotrwały charakter i uogólniają je na inne sfery życia. Na styl wyjaśniania składają się trzy ważne wymiary: stałość, zasięg i personalizacja<sup>17</sup>. Pomimo istnienia różnic w tych dwóch konceptualizacjach

---

<sup>15</sup> Tamże, s. 237–252

<sup>16</sup> Borowska T., *Pedagogika ograniczeń ludzkiej egzystencji*, Warszawa 2003, s. 9.

<sup>17</sup> A. Carr, dz. cyt., s. 104.

okazuje się, że dyspozycyjny optymizm mierzony za pomocą kwestionariusza LOT oraz styl wyjaśniania mierzony za pomocą kwestionariusza ASQ lub metody CAVE korelują ze sobą w znacznym stopniu i w tym miejscu, zgodnie z opinią Christophera Petersona, oba ujęcia teoretyczne są ze sobą nadzwyczaj spójne. Główną różnicą między tymi konceptualizacjami jest fakt, że dyspozycyjny optymizm (bądź pesymizm) mierzony kwestionariuszem LOT jest bliski słownikowym definicjom (analizowanym w poprzednim podrozdziale), natomiast styl wyjaśniania jest bardziej związany z działaniem, sprawstwem niż optymizm czy pesymizm dyspozycyjny<sup>18</sup>.

Inną konceptualizacją optymizmu, odnoszącą się bezpośrednio do edukacji, jest tzw. akademicki optymizm, zaproponowany przez badaczy A. i W. Hoy. Konstrukcja ten może być mierzony zarówno na poziomie zbiorowym, jak i indywidualnym. Wyewoluował on z niedawno opublikowanych prac z zakresu psychologii pozytywnej i nawiązuje do koncepcji Seligmana, która koncentruje się na pozytywnych aspektach ludzkiego doświadczenia (np. optymizmie, nadziei i spełnieniu) zamiast na patologii. Teoretycznymi fundamentami teorii akademickiego optymizmu są: teoria poczucia własnej skuteczności Bandury, teoria kapitału społecznego Colemana, badania Hoya, Johna Tartera i Roberta Kortkampa nad organizacyjną kulturą i klimatem oraz badania Seligmana nad wyuczonym optymizmem. Akademicki optymizm szkoły zawiera aspekt poznawczy (kognitywny), emocjonalny oraz behawioralny. Składa się na niego tzw. efektywność kolektywna (kolektywne poczucie własnej skuteczności), ufność nauczycieli w stosunku do uczniów i ich rodziców oraz tzw. nacisk akademicki (bądź podkreślanie osiągnięć), czyli koncentrowanie się na osiągnięciach edukacyjnych. Optymizm akademicki na poziomie jednostkowym składa się także z tych samych elementów, z tą

---

<sup>18</sup> Ch. Peterson, *The Future of Optimism*, „American Psychologist” 2000, Vol. 55 (1), s. 44–55.

różnicą, że wszystkie trzy wymiary dotyczą wyłącznie pojedynczego nauczyciela. Wymiary optymizmu akademickiego stanowią triadę i każdy z tych elementów wzajemnie na siebie oddziałuje. Przykładowo: posiadanie zaufania do rodziców i uczniów wzmacnia poczucie samoskuteczności u nauczycieli, co zwrrotnie wzmacnia zaufanie.

Nauczycielskie poczucie własnej skuteczności odzwierciedla przekonanie, jakie nauczyciel ma o własnej zdolności do odnoszenia sukcesu w szkole, a mianowicie skutecznego organizowania procesu dydaktyczno-wychowawczego. Jest to sąd nauczyciela o sobie samym, dotyczący umiejętności osiągania pożądaných wyników w zakresie nauczania i zaangażowania uczniów, nawet tych, którzy są uznawani za „uczniów trudnych” lub niemotywowanych. Poczucie skuteczności nauczyciela wpływa na wyższe osiągnięcia uczniów. Gdy nauczyciel wierzy, że jest zdolny do wpływania na uczenie się własnego ucznia, ma wówczas większe oczekiwania, zwiększa wysiłek i jest bardziej zaradny w sytuacjach trudnych. Wydaje się, że dobrymi analogiami tego wymiaru akademickiego optymizmu są efekt Pigmaliona, efekt Galatei lub, mówiąc jeszcze innymi słowami, zjawisko samospełniającej się przepowiedni.

Zaufanie przejawiane względem rodziców i uczniów można uznać za kluczowy komponent tworzenia pozytywnych relacji. Łączy się ono z takimi uczuciami, jak życzliwość, solidność, szczerść i otwartość. Gdy nauczyciel tworzy dobry, bezpieczny, nacechowany zaufaniem klimat, wtedy istnieje większa szansa, że uczeń nie będzie się bał popełniać błędów, a rodzice będą przekonani, że nauczyciela motywuje w pracy najlepszy interes ich dziecka. Nauczyciel przejawiający ufność wierzy, że jego uczeń jest zdolny do odnoszenia sukcesów i jest otwarty na zdobywaną wiedzę. Jego oczekiwania względem wychowanków będą wysokie, ale jednocześnie osiągalne, co, podobnie jak w przypadku wymiaru nauczycielskiej samoskuteczności, będzie sprzyjać ich sukcesom.

Akademicki nacisk (lub podkreślanie osiągnięć) należy rozumieć jako zdolność nauczyciela do koncentrowania się na zadaniach dydaktycznych. Ten wymiar jest istotny, bowiem czas, jaki uczniowie spędzają aktywnie zaangażowani w różnorodne zadania, jest związany z efektywnością nauki szkolnej. Z badań amerykańskich wynika, że jedynie 1/3 czasu jest wykorzystywana na rozwój intelektualny. Skuteczni nauczyciele aktywnie angażują uczniów w wartościowe i odpowiednie zadania, tak aby czas był spędzony w sposób produktywny<sup>19</sup>.

### **Dlaczego warto badać i kształtować optymizm u ludzi?**

Optymizm może prowadzić do wielu korzyści w różnorodnych kontekstach. W aspekcie relacji międzyludzkich i zachowań prospołecznych czy moralnych optymiści bardziej angażują się w działania grupowe, prospołeczne i cechują się większą empatią. Będąc zadowolonymi, mniej skupiają się na sobie, bardziej lubią innych i chcą dzielić się własnym dobrym nastrojem<sup>20</sup>. Optymistycznie nastawieni ludzie są w wysokim stopniu uspołecznieni, posiadają dobre umiejętności komunikacyjne, a ich postawę można określić jako otwartą na innych<sup>21</sup>. Większość z nas spodziewa się, że relacje z optymistami będą udane, z kolei optymiści wchodzą w interakcje z pozytywnym nastawieniem, co prowadzi do zwielokrotnienia szans na zaistnienie takich pozytywnych relacji. W opinii Suzanne C. Segerstrom – badaczki zjawiska optymizmu – takie samospełniające się przepowiednie pojawiają się we wszystkich typach interakcji

---

<sup>19</sup> P. Fahy, H.Ch. Wu, W.K. Hoy, *Individual Academic Optimism of Secondary Teachers. A New Concept and Its Measure*, w: *Analyzing School Contexts*, red. W. K. Hoy, M. DiPaola, Greenwich 2010, s. 210–213.

<sup>20</sup> A. Rożnowska, *Podmiotowe obszary jakości życia osób z różnych grup społecznych*, 2009, s. 25.

<sup>21</sup> A. Żywcok, *Wychowanie do radości życia*, Warszawa 2004, s. 92.



międzyludzkich, w związkach miłosnych<sup>22</sup>, a także w relacjach nauczycieli i wychowawców z podopiecznymi<sup>23</sup>.

Bycie optymistą (niezależnie od ujęcia teoretycznego) wiąże się z wysoką jakością życia, chroni przed codziennym stresem oraz stresem związanym z traumatycznymi wydarzeniami. Optymistyczna postawa korzystnie wpływa na realizację celów m.in. związanych z nauką szkolną i akademicką oraz w sporcie. Badania przekonują o korzystnym wpływie optymizmu na zdrowie fizyczne i psychiczne, znoszenie dokuczliwych symptomów chorób, a także na prowadzenie prozdrowotnego stylu życia<sup>24</sup>. Optymizm chroni przed depresją i skłonnościami samobójczymi jako reakcjami na bardzo trudne warunki. Badania własne nad wyuczoną bezradnością i depresją, przeprowadzone w listopadzie 2015 r. na 170 licealistach z pięciu szkół ze Słupska w klasach maturalnych i mierzone wystandaryzowanym narzędziem psychologicznym stosowanym w przesiewowych badaniach amerykańskich i kanadyjskich (CES-D), przekonują, że aż 65% badanych miało średnie i poważne objawy depresji, w tym 25% poważne (nie należy rozumieć tego jako klinicznej depresji, ale badanie przesiewowe diagnozujące liczne objawy depresji. Ostateczna diagnoza należy do psychologa lub psychiatry) a ponadto 55% było głęboko pesymistycznie nastawionych zgodnie z rezultatami uzyskanymi w kwestionariuszu ASQ autorstwa M. Seligmana. Rezultaty uzyskane w badaniach własnych są zgodne z innymi badaniami (m.in. prof. Han-ny Jaklewicz, prof. Jacka Bomby), warto zatem rozważyć optymizm jako

---

<sup>22</sup> P. Modzelewski, *Szczęście i optymizm a funkcjonowanie relacji miłosnych – podejście psychoedukacyjne na podstawie psychologii pozytywnej*, „Psychoseksuologia” 2015, nr 2, s. 37–46; dostępny także na stronie <http://www.psychoseksuologia.pl/pl/numery.html> (30.04.2016).

<sup>23</sup> S.C. Segerstrom, *Jak przełamać prawo Murphy'ego. Jak pesymiści mogą osiągnąć to, co realizują optymiści*, Kraków 2009, s. 130.

<sup>24</sup> E. Trzebińska, *Psychologia pozytywna*, Warszawa 2008, s. 98.



przeciwwagę do tych zjawisk, niekorzystnych zarówno z perspektywy społecznej, jak i dla zdrowia psychicznego<sup>25</sup>.

Optymizm wiąże się z lepszym przystosowaniem zawodowym (adaptacja, radzenie sobie ze stresem i osiągnięcia w pracy), bardziej satysfakcjonującym życiem rodzinnym, większą częstotliwością pozytywnych interakcji w małżeństwie oraz długotrwałą satysfakcją małżeńską. Mierzenie poziomu optymizmu dokładniej przewiduje wyniki w szkole średniej, niż stosowany do tego celu w USA Test Zdolności Szkolnych (SAT). Można by powiedzieć, że wiara ucznia w siebie i w możliwość osiągania sukcesów szkolnych prowadzi autentycznie do osiągnięć i stanowi dobry predyktor ocen<sup>26</sup>. Wysoki poziom optymizmu pozwala przewidywać wyższe osiągnięcia sportowe oraz sukcesy w zawodach, które wiążą się ze sprzedażą (np. optymistyczni sprzedawcy ubezpieczeń sprzedawali o 88% więcej niż ich pesymistyczni koledzy). Ponadto optymizm pomaga w sukcesie wyborczym, co odnotowano w USA – wiąże się on z m.in. bardziej dynamicznym prowadzeniem kampanii wyborczej<sup>27</sup>. Można zauważyć zatem silny komponent emocjonalno-motywacyjny optymizmu prowadzący do aktywności zamiast bierności w obliczu wyzwań życia. Jednym ze źródeł optymizmu oprócz rodziców i tego, co wydarza się w życiu dzieci i młodzieży, są ich nauczyciele, wychowawcy, instruktorzy, trenerzy, tak więc nie bez przyczyny warto interesować się optymizmem opiekunów profesjonalnych, z jakimi młode pokolenie ma kontakt<sup>28</sup>. Belgijskie badania nad akademickim opty-

---

<sup>25</sup> Więcej o badaniach można przeczytać w artykule zamieszczonym na portalu regionalnym Pomorza; badania zrealizowano w ramach pracy magisterskiej z psychologii na Uniwersytecie SWPS, promotor prof. Bolesław Niemierko, <http://gryf24.pl/2016/03/26/depresja-wyniszcza-slupskich-maturzystow-im-pomoc/1/> (30.04.2016).

<sup>26</sup> Wiele miejsca na temat wiary ucznia w siebie i jego osiągnięć poświęcił w swojej publikacji J. Brophy *Motywowanie uczniów do nauki*, Warszawa 2015.

<sup>27</sup> A. Carr, dz. cyt., s. 106–107.

<sup>28</sup> M.E.P. Seligman, *Optymizmu można się nauczyć*, Poznań 2007, s. 195–196.

mizmem ponad 1300 nauczycieli (i ponad 3500 uczniów) ze 117 szkół wskazują, że optymizm nauczyciela (jak i optymistyczna kultura szkoły) ma istotne znaczenie dla osiągnięć edukacyjnych uczniów (szczególnie matematycznych i językowych), zatem optymizm można rozważać jako ważny aspekt badań nad edukacją lub praktyką szkolną<sup>29</sup>.

### **Optymizm nauczycieli w świetle badań własnych**

Badania własne przeprowadzono w kwietniu 2016 roku za pomocą psychometrycznej skali SAOS autorstwa W.K. Hoya, mierzącej optymizm akademicki oraz krótkiego autorskiego kwestionariusza zawierającego pytania otwarte i zamknięte zamieszczonego na portalu Google Docs<sup>30</sup>. Narzędzie SAOS bywało w dotychczasowych badaniach wykorzystywane zarówno w samoopisie (badani sami oceniają swój optymizm akademicki), jak i w sposób projekcyjny (postrzeżenie optymizmu akademickiego u innych)<sup>31</sup>. W niniejszym opracowaniu badani oceniali optymizm nauczycieli zgodnie z własnym postrzeżeniem. Próbę stanowiły 103 osoby z województwa pomorskiego. Zastosowano dobór łańcuchowy – metodę kuli śnieżnej. Osoby do badania pozyskano m.in. za pomocą portalu społecznościowego Facebook, dystrybuowano również kwestionariusze wśród własnych studentów, studiujących na kierunku pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna (po 50% osób spośród tych dwóch grup respondentów). Obliczeń dokonano za pomocą pakietu

---

<sup>29</sup> T. Boonen, M. Pinxten, J. Van Damme, P. Onghena, *Should schools be optimistic? An investigation of the association between academic optimism of schools and student achievement in primary education*, „Educational Research and Evaluation: An International Journal of Theory and Practice” 2014, nr 20 (1), s. 3–24.

<sup>30</sup> Skala SAOS dostępna pod adresem <http://www.waynekhoy.com/pdfs/saos.pdf> (30.04.2016).

<sup>31</sup> [http://www.waynekhoy.com/pdfs/School\\_Academic\\_Optimism\\_Measure.pdf](http://www.waynekhoy.com/pdfs/School_Academic_Optimism_Measure.pdf) (30.04.2016).

SPSS. Wszyscy badani zakończyli już ponadgimnazjalny etap edukacji i mieli ocenić retrospektywnie optymizm swoich nauczycieli w liceach bądź technikach.

Rezultaty badawcze uzyskane w badaniu wskazywały na postrzeganie optymizmu akademickiego jako umiarkowanego u typowego nauczyciela liceum lub technikum i to zarówno rozumianego ogólnie, jak i w poszczególnych podskalach (nauczycielskie poczucie własnej skuteczności, zaufanie oraz akademicki nacisk (koncentrowanie się na zadaniach dydaktycznych). Średni poziom skuteczności w percepcji badanych to 3,87 (SD=0,70; maksimum w tej podskali to 6), zaufanie do uczniów i ich rodziców zostało ocenione na 3,84 (SD=0,80; maksimum w tej podskali równa się 6), a koncentracja na zadaniach dydaktycznych (akademicki nacisk) była percepowana na 2,87 (SD= 0,65; maksimum w tej podskali stanowi wynik 4). Wyniki w podskalach są zatem umiarkowane, gdyż nieco brakuje do maksymalnych wartości możliwych do uzyskania w tym narzędziu. Nie ma polskich norm dla tego narzędzia, jednak stosowano je, jak już wcześniej zaznaczono, nie tylko w USA, ale także m.in. w Belgii na wielotysięcznej próbie respondentów. Wyniki można odnieść także do rezultatów z badań przeprowadzonych w 92 szkołach w Ohio, w USA. Badaną populację porównano z normami amerykańskimi, aby móc stwierdzić, jak próbka polskich nauczycieli wypada w porównaniu z nauczycielami amerykańskimi. Ogólny wynik dla narzędzia badawczego i badanej populacji w województwie pomorskim wyniósł 522,22 punkty, co stanowi rezultat umiarkowany. Wynik równy 500 oznacza, że nauczyciele oceniani są jako przeciętni optymiści, natomiast wynik 600 wskazuje, że nauczyciele z badanych szkół uzyskują wynik wyższy niż w 84% szkół w USA. Liczba 522,22 wskazuje na przeciętny optymizm akademicki<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> <http://www.waynekhoy.com/collective-ao.html> (30.04.2016).

W badaniu oprócz wystandaryzowanego narzędzia wykorzystano także pytania ankietowe. Pierwsze z nich dotyczyło postrzegania nauczyciela jako optymisty lub pesymisty zgodnie z odpowiedziami: skrajny pesymista, umiarkowany pesymista, przeciętny, umiarkowany optymista i skrajny optymista. 18,5% ankietowanych uznało nauczycieli za pesymistów, 47,6% respondentów postrzeżało ich ambiwalentnie (ani jako pesymistów, ani optymistów), a 33,9% percypowało nauczycieli liceów lub techników jako optymistów. Tylko 1,9% badanych określiło nauczycieli jako skrajnych optymistów (a 3,9% jako skrajnych pesymistów). Uogólniając, większość respondentów postrzeża nauczycieli przeciętnie. Jeśli chodzi o typy skrajne (skrajny optymizm lub skrajny pesymizm), przeważa postrzeżenie pesymizmu (nauczyciel jawi się jako pesymista), choć oczywiście istnieje niemała grupa (aż 1/3 badanych), która przypisuje nauczycielom optymizm. Rzadko jednak jest to skrajny optymizm, tego raczej badani nie obserwowali w swoim doświadczeniu. Można powiedzieć, że to pytanie ankietowe o subiektywne postrzeżenie nauczyciela potwierdza rezultaty płynące z wystandaryzowanego narzędzia SAOS.

Kolejne pytanie ankietowe dotyczyło poczucia szczęścia, które jest także ważną cechą optymistów. Zapytano wprost: „Czy nauczyciele są szczęśliwi, wyglądają na szczęśliwe osoby?”. Podobnie jak w przypadku optymizmu, aż 48,5% ankietowanych wskazywało tutaj ambiwalencję (odpowiedź „trudno powiedzieć”). Pozostałe odpowiedzi dotyczące szczęścia i nieszczęścia rozłożyły się mniej więcej po połowie: 26,3% badanych uważa nauczycieli za mało szczęśliwych i 25,2% za szczęśliwych. Za skrajnym szczęściem opowiedziało się 1,9% badanych (4,9% skrajne nieszczęście), a więc respondenci rzadko dostrzegli poczucie szczęścia u swoich nauczycieli.

Rozważania teoretyczne prezentowane w niniejszym artykule pokazują na powiązanie optymizmu i zaradności (szeroko rozumianej), zapytano zatem respondentów, czy w ich subiektywnej opinii optymizm łączy się z zaradnością, a szczególnie z zaradnością ucznia (pytanie: „Czy zaradność

ucznia w twojej opinii łączy się z jego optymizmem?”). Zgodnie z uzyskanymi wynikami 75,5% ankietowanych uznało zaradność i optymizm za wzajemnie powiązane. Oczywiście, nie wiemy, co jest przyczyną czego, wnioskujemy jedynie o subiektywnej korelacji w opinii respondentów, aczkolwiek eksplorowane w podrozdziale teoretycznym rozważania ukazują, że optymizm wpływa na radzenie sobie w różnych kontekstach, zatem można przypuszczać, że jest przyczyną zaradności i osiągnięć, powodzenia w życiu. Szkoły mogłyby więc rozważyć zajęcia, które kształtowałyby jednocześnie zaradność i optymizm w powiązaniu z kompetencjami miękkimi i życiowymi, z nauką inteligencji emocjonalnej i społecznej.

Kolejne dwa pytania ankietowe dotyczyły właśnie dróg rozwoju optymizmu i zaradności. Na pytanie pierwsze: „Jak twoim zdaniem szkoły mogłyby kreować atmosferę optymizmu w klasie i szkole?” uzyskano wiele odpowiedzi (pytania otwarte były nieobowiązkowe), które skategoryzowano. Z pytania pierwszego można było wysnuć następujące wnioski (rozwiązania), które postulowali badani:

- 1) należy integrować szkołę ze środowiskiem, angażując uczniów w przygotowanie różnych wydarzeń, imprez, festynów, konkursów (tzw. partnerstwo edukacyjne szkoła – dom – środowisko; współpraca ze środowiskiem lokalnym – 13 odpowiedzi);
- 2) należy prowadzić indywidualne rozmowy z uczniem (poznawanie i wspieranie ucznia w trudnościach – 8 odpowiedzi);
- 3) nauczyciele powinni zdobywać i rozwijać umiejętności motywowania (7 odpowiedzi);
- 4) nauczyciele powinni dbać o atmosferę w klasie i szkole (3 odpowiedzi);
- 5) istotne jest podmiotowe, partnerskie, równorzędne traktowanie ucznia i innych osób w edukacji (6 odpowiedzi);
- 6) warto zadbać o zmniejszenie stresu i wzmocnienie poczucia własnej wartości uczniów (6 odpowiedzi);

- 7) szkole niezbędny jest szczęśliwy i entuzjastyczny nauczyciel (4 odpowiedzi);
- 8) warto rozważyć przedmiot szkolny i zadania edukacyjne na lekcjach rozwijające optymizm i zaradność (6 odpowiedzi);
- 9) niezbędne jest unikanie schematycznego myślenia w przypadku zachowania uczniów, własnego przedmiotu (przedmiot postrzegany przez nauczyciela jako najważniejszy, jedyny), unikanie naznaczenia oraz indywidualizacja nauczania i wychowania (7 odpowiedzi).

Kolejne pytanie brzmiało: „Jak szkoły mogłyby nauczać zaradności?”. Tutaj także uzyskano wiele odpowiedzi, z których po skategoryzowaniu wyłoniono następujące postulaty:

- 1) należy stosować nauczanie praktyczne (23 odpowiedzi);
- 2) należy prowadzić nauczanie problemowe (16 odpowiedzi);
- 3) niezbędna jest nauka zaradności w szkole, np. przedmiot uczący kompetencji życiowych, miękkich, społeczno-emocjonalnych (12 odpowiedzi);
- 4) postulowane jest partnerstwo edukacyjne na linii szkoła – dom – środowisko lokalne oraz angażowanie uczniów w aktywność prospołeczną (4 odpowiedzi);
- 5) szkoła powinna rozwijać kreatywność, stosując odpowiednie zadania, metody (5 odpowiedzi);
- 6) ważne jest jak najczęstsze wykorzystywanie pracy zespołowej (2 odpowiedzi);
- 7) warto rozważyć w szkole przedsiębiorczość rozumianą przez respondentów jako możliwość symulowania prowadzenia działalności gospodarczej (2 odpowiedzi); innymi słowy, choć istnieje przedmiot „przedsiębiorczość”, jednak należałoby go upraktyczyć, podobnie jak wiele innych przedmiotów szkolnych, zgodnie z powyższymi postulatami: dać uczniom praktyczne, problemowe, kreatywne zadania.



Warto odnotować, że proponowane rozwiązania płynące z dwóch pytań ankietowych są zgodne zarówno z wiedzą pedagogiczną, jak i stanowią w niektórych przypadkach korelaty optymizmu, wskazując, że współwystępuje on z innymi zjawiskami i zasobami. Powracając do rozważań w podrozdziałach teoretycznych – optymiści tworzą m.in. dobre relacje, a partnerstwo edukacyjne i wykorzystanie pracy zespołowej może pomóc w rozwijaniu tego korelatu optymizmu; optymiści lepiej radzą sobie z trudnościami, a badani postulują nauczanie problemowe, praktyczne, kreatywność, przedsiębiorczość w szkole, zatem można przypuszczać, że powyższe rozwiązania mogłyby pomóc autentycznie rozwijać optymizm u uczniów, stworzyć szkołę bardziej optymistyczną, a także rozwijać zaradność związaną z optymizmem. Badani dostrzegali także ważną cechę osobową nauczyciela, a mianowicie szczęście i entuzjazm. Wydaje się wskazane, aby to ludzie przejawiający te cechy zostawali nauczycielami, bowiem takich właśnie chcieliby mieć uczniowie.

### **Podsumowanie**

Powyższe rozważania teoretyczne oraz badania empiryczne skłaniają do refleksji. Optymizm może być uznany za ważny element edukacji, istotny element klimatu szkoły, atmosfery klasowej, ale także za pewną kompetencję, jak i zarazem cechę osobową nauczyciela. Stanowi on istotny zasób także dla uczniów, np. w kontekście eksplorowanych badań własnych nad rozmiarami wyuczonej bezradności oraz skłonności depresyjnych. Wyuczony optymizm stanowi przeciwieństwo wyuczonej bezradności, zatem warto o niego zabiegać. Akademicki optymizm nauczycieli w opinii badanych był przeciętny, co należy rozumieć jako postrzeganie nauczycielskiej wiary w osiągnięcie pożądanego wyników – sukcesów edukacyjnych jako przeciętne, a także jako przeciętną zdolność motywowania uczniów. Badani twierdzą, że nauczyciele przecięt-



nie wierzą w uczniów i przeciętnie ich motywują. Ten aspekt można by poprawić, nauczając nauczycieli odpowiedniego nastawienia do uczniów i tego, jak ich motywować. W opinii badanych nauczycieli cechuje także przeciętne zaufanie do uczniów i rodziców, co może wywoływać różne bariery i trudności we wzajemnych relacjach. Ponadto badani dostrzegali przeciętną koncentrację na zadaniach związanych z rozwojem intelektualnym, co oznacza, że być może także czas lekcji jest marnowany na inne czynności (zgodnie z już przytaczanymi badaniami amerykańskimi tylko 1/3 czasu lekcji jest wykorzystywana w odpowiedni sposób).

Jedynie 1/3 badanych dostrzega optymizm nauczycielski, a 1/4 szczęście, więc wydaje się, że nauczyciele nie należą do grupy społecznej, która może być uznawana za szczęśliwą, optymistyczną, entuzjastyczną. W kolejnych badaniach warto byłoby poznać tego przyczyny. Badani dostrzegają powiązanie optymizmu i zaradności, więc warto nauczać ich obu, sami przy tym podają także wiele rozwiązań, które można zastosować w szkole. Optymizm nauczyciela jest istotny, jest on bowiem, zgodnie z opinią Seligmana, jednym ze źródeł optymistycznego spojrzenia na świat. Z kolei od optymizmu ucznia będzie zależało jego radzenie sobie w sferze nauki szkolnej, akademickiej, przyszłej pracy, a nawet jego zdrowie psychiczne i fizyczne, stąd warto zabiegać o optymizm nauczyciela i ucznia, a także innych profesjonalistów pracujących z dziećmi w obszarze edukacji.

### Bibliografia

- Alberoni F., *Optymizm*, Warszawa 1997.
- Bennett O., *Cultures of Optimism*, „Cultural Sociology” 2011, nr 5.
- Boonen T., Pinxten M., van Damme J., Onghena P., *Should schools be optimistic? An investigation of the association between academic optimism of schools and student achievement in primary education*, „Educational Research and Evaluation: An International Journal of Theory and Practice” 2014, nr 20.

- Borowska T., *Pedagogia ograniczeń ludzkiej egzystencji*, Warszawa 2003.
- Brophy J., *Motywowanie uczniów do nauki*, Warszawa 2015.
- Carr A., *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*, Poznań 2009.
- Castellazzi V. L., *Sposób na szczęście*, Kraków 2004.
- Czerw A., *Optymizm. Perspektywa psychologiczna*, Gdańsk 2010.
- Czyżewska D., *Optymizm*, w: *Słownik psychologii*, red. J. Siuta, Kraków 2005.
- Fahy P., Wu H.Ch., Hoy W.K., *Individual Academic Optimism of Secondary Teachers. A New Concept and Its Measure*, w: *Analizyng School Contexts*, red. W.K. Hoy, M. DiPaola, Greenwich 2010.
- <http://gryf24.pl/2016/03/26/depresja-wyniszcza-slupskich-maturzystow-im-pomoc/1/> (20.04.2016).
- <http://www.waynehoy.com/collective-ao.html> (20.04.2016).
- <http://www.waynehoy.com/pdfs/saos.pdf> (20.04.2016).
- [http://www.waynehoy.com/pdfs/School\\_Academic\\_Optimism\\_Measure.pdf](http://www.waynehoy.com/pdfs/School_Academic_Optimism_Measure.pdf) (20.04.2016).
- Julia D., *Słownik filozofii*, Katowice 2006.
- Kozielecki J., *Psychologia nadziei*, Poznań 2006.
- Mikołajczak M., *Optymizm*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. T. Pilch, Warszawa 2010, s. 135–138.
- Modzelewski P., *Szczęście i optymizm a funkcjonowanie relacji miłosnych – podejście psychoedukacyjne na podstawie psychologii pozytywnej*, „Psychoseksuologia” 2015, nr 2, dostępny także na stronie <http://www.psychoseksuologia.pl/p/numery.html> (20.04.2016).
- Okoń, W. *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007.
- Peterson Ch, *The Future of Optimism*, „American Psychologist” 2000, nr 55 (1), s. 44–55.
- Pluskota-Lewandowska A., *Fenomen optymizmu–pesymizmu młodzieży w kontekście emancypacyjnej roli edukacji*, „Kultura i Edukacja” 2009, nr 3 (72), s. 22–37.
- Pluskota-Lewandowska A., *Pozytywnie w edukacji*, „Kultura i Edukacja” 2011, nr 3 (82), s. 147–169.
- Poraj G., *Od pasji do frustracji. Modele psychologicznego funkcjonowania nauczycieli*, Łódź 2009.

- Rożnowska A., *Podmiotowe obszary jakości życia osób z różnych grup społecznych*, Słupsk 2009.
- Segerstrom S.C., *Jak przełamać prawo Murphy'ego. Jak pesymiści mogą osiągnąć to, co realizują optymiści*, Kraków 2009.
- Seligman M.E.P., *Optymizmu można się nauczyć*, Poznań 2007.
- Trzebińska E., *Psychologia pozytywna*, Warszawa 2008.
- Veenhoven R., *Szczęście jako cel polityki społecznej: zasada najwyższego szczęścia*, w: *Psychologia pozytywna w praktyce*, red. P.A. Linley, S. Joseph, Warszawa 2007.
- Żywcok A., *Wychowanie do radości życia*, Warszawa 2004.

## OPTIMISM IN LIFE AND ACTIVITY OF TEACHERS

### Summary

The article explores theoretical aspects of optimism. An article presents definitions of optimism, modern conceptions of optimism and educational conception of optimism – academic optimism and their positive correlations in areas of physical and psychological health, school and academic context, job performance, interpersonal and close relationships and with coping of stress and crisis (trauma). An article presents also research - 103 participant in Pomeranian Province, whose answer on psychological scale (SAOS) and survey about perception of optimism of their former high school teachers. Empirical results provide information that teachers had average level of academic optimism (also in all subscales), only 1/3 was optimistic, and 1/4 was happy in respondents perception. 75,5% of respondents see correlation with optimism and resourcefulness. Respondents also propose many ways to create culture (or atmosphere) of optimism in school and ways to improve student's resourcefulness.

*Thm. Piotr Modzelewski*



*Agnieszka Buczak*

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

SZACUNEK  
JAKO ELEMENT POSTAWY WOBEC ODŻYWIANIA –  
W POSZUKIWANIU SPRAWNOŚCI MORALNYCH  
W EDUKACJI ŻYWIENIOWEJ

**Wprowadzenie**

W ostatnich latach problematyka związana z żywnością przestała być domeną dietetyków. Dyskusje naukowe i publiczne na temat jedzenia wykraczają poza kategorie zdrowego i niezdrowego odżywiania. Wiele osób, odwołując się do smaków z dzieciństwa, traktując sposób odżywiania jako element życia religijnego czy też dziedzictwa kulturowego bądź z przekonania o prozdrowotnej wartości prostego, naturalnego żywienia, kultywuje tradycje związane z jedzeniem<sup>1</sup>. Postrzeganie jedzenia jako elementu narodowej tradycji zastąpione jest niekiedy traktowaniem go jako dziedziny sztuki, czego wyrazem jest bogactwo programów telewizyjnych

---

<sup>1</sup> M. Sulik, *W poszukiwaniu smaku dzieciństwa w relacjach autobiograficznych – konteksty pedagogiczne*, w: *Jedzenie jako sytuacja edukacyjna i społeczna*, red. B. Juraś-Krawczyk, E. Woźnicka, Łódź 2015 s. 89–102; T. Szewczyk, *Tożsamość z garnka i patelni – nieintencjonalne alternatywne wychowanie*, w: *Jedzenie jako sytuacja...*, s. 149–170.

o tematyce z nim związanej czy internetowych blogów kulinarnych. Sztuka kulinarna wykracza poza zaspokojenie potrzeb organizmu na zdrowe składniki odżywcze i doznania smakowe. Można przyjąć, że staje się dziedziną sztuki wizualnej, o czym świadczy zapotrzebowanie na fotografów i stylistów żywności. Wraz z rosnącym zainteresowaniem dietą wegetariańską rośnie popularność innych diet związanych z odległymi nam kulturami (głównie chińską – dieta pięciu przemian, indyjską – ajurweda)<sup>2</sup>. Jednocześnie zarówno u dzieci, jak i u dorosłych dostrzega się zjawisko tzw. neofobii żywieniowej, związanej z lękiem przed rozszerzaniem diety o nowe produkty spożywcze. Dostępność produktów żywnościowych, reklama żywności, popularność kulinarnych programów w mediach może prowadzić do konsumpcyjnego, hedonistycznego podejścia do jedzenia, co wydaje się być najistotniejszą przyczyną narastającego problemu nadwagi i otyłości<sup>3</sup>. Próby walki z nadmiernym jedzeniem oraz wciąż panująca moda na szczupłą sylwetkę mogą także powodować tendencje do nadmiernego, nieuzasadnionego, graniczącego z anoreksją odchudzania. Ponadto specjaliści od odżywiania obserwują nową, pozornie bardzo pozytywną modę na zdrowe odżywianie, która coraz częściej przybiera postać obsesyjną, nazywaną ortoreksją<sup>4</sup>.

### **Kształtowanie postaw żywieniowych w procesie edukacji**

Coraz bardziej powszechne zainteresowanie jedzeniem sprzyja zmianie nawyków żywieniowych dużej części społeczeństwa, lecz to nie jedy-

---

<sup>2</sup> M. Bilek, A. Pasternakiewicz, J. Typek, *Dietetyka. Wybrane zagadnienia*, Rzeszów 2014, s. 45–57.

<sup>3</sup> N. Ogińska-Bulik, *Psychologia nadmiernego jedzenia. Przyczyny – konsekwencje – sposoby zmiany*, Łódź 2004, s. 52–63.

<sup>4</sup> M. Janas-Kozik, J. Zejda, M. Stochel, G. Brożek, A. Janas, I. Jelonek, *Ortoreksja – nowe rozpoznanie?*, „Psychiatria Polska” 2012, t. XLVI, nr 3, s. 441–450.

ny aspekt edukacyjny tej problematyki. Analiza zachowań żywieniowych różnych grup społecznych i kulturowych w różnych kontekstach historycznych, ekonomicznych czy religijnych sprzyja poszerzaniu wiedzy z różnych dziedzin, również związanych z edukacją szkolną. Problematyka związana z kulturą żywieniową obecna jest także w literaturze pięknej, filmie, a nawet podręcznikach szkolnych (np. do nauki języków obcych). Sięganie do zagadnień związanych z jedzeniem może mieć też wartość wychowawczą<sup>5</sup>.

Przedstawione wyżej współczesne trendy związane z odżywianiem w dużej mierze dotyczą dzieci i młodzieży, dlatego warto uczynić je przedmiotem zainteresowania edukacji zdrowotnej, za którą odpowiedzialni są zarówno rodzice i nauczyciele, jak również szeroko rozumiana polityka społeczna i oświatowa oraz media. Głównym celem takiej edukacji jest kształtowanie postaw zdrowotnych. Poszukując sposobów kształtowania odpowiednich postaw – w tym również żywieniowych – dzieci i młodzieży warto przyjąć założenie, że ich źródłem jest przyjęty światopogląd rozumiany jako zbiór subiektywnych doświadczeń intelektualnych oraz emocjonalnych, określających relację osoby do rzeczywistości<sup>6</sup>.

Postawa wobec jedzenia kształtuje się dzięki poszerzaniu wiedzy żywieniowej poprzez edukację w tym zakresie w domu, szkole, mediach, relacjach towarzyskich i społecznych, a także jako efekt podróży czy samodzielnych poszukiwań treści na temat zdrowego żywienia oraz kulinariów. Poznawczy komponent postawy żywieniowej związany jest z przekonaniami o konieczności ograniczania się w jedzeniu, aby sprostać ideałowi

---

<sup>5</sup> D. Socha i in., *Neofobia żywieniowa wśród nauczycielek jako czynnik wpływający na postawy prozdrowotne ich wychowanków*, „Sztuka Leczenia” 2009, t. XVIII, nr 1–2, s. 93–100.

<sup>6</sup> J. Kowalewska, P. Graeber, *Kształtowanie postaw zdrowotnych*, „Życie Szkoły” 2003, z. 1, s. 8–14.



szczupłej sylwetki (typ anorektyczny postawy), unikania produktów mięsnych w trosce o los zwierząt (typ wegetariański postawy), eksperymentowania z dietami oraz sposobami odżywiania popularnymi w innych kulturach (typ eksperymentalny postawy – dietetyzm), traktowania jedzenia w kategoriach religijności (typ religijny postawy), spożywania wyłącznie zdrowych produktów (typ ortorektyczny postawy), postrzegania jedzenia jako jednej z najważniejszych czynności życiowych (typ hedonistyczny postawy). Kształtowanie postaw żywieniowych dotyczy nie tylko wiedzy żywieniowej i przekonań związanych ze sposobem odżywiania, lecz także sfery emocjonalnej. Komponent emocjonalny postawy żywieniowej jest tak samo istotny, jak komponent poznawczy. Każdemu z typów postaw żywieniowych towarzyszą emocje. Osobom reprezentującym typ anorektyczny towarzyszy lęk przed wzrostem masy ciała, typ wegetariański związany jest z miłością i szacunkiem dla zwierząt, a eksperymentalny z akceptacją dla nowych sposobów odżywiania, które u innych często budzą odrazę. Osoby o religijnej postawie wobec jedzenia odczuwają satysfakcję z przestrzegania postu, a ortorektycznej – obawę przed zjedzeniem czegoś niezdrowego. Osoby reprezentujące hedonistyczny typ postawy żywieniowej jedzą zbyt dużo i podjadają między posiłkami w reakcji na stres, spowodowany różnymi czynnikami.

Postawy wobec odżywiania najpełniej manifestują się poprzez zachowania żywieniowe. W przypadku typu anorektycznego jest to zwykle odchudzanie się, wegetariańskiego – rezygnacja z jedzenia produktów pochodzenia zwierzęcego, dietetyzmu – eksperymentowanie z dietami i nową żywnością. Osoby o religijnej postawie wobec jedzenia regularnie poszczą, a przedstawiciele postawy ortorektycznej w sposób restrykcyjny eliminują z diety te produkty, które uważają za niezdrowe. W przypadku postawy hedonistycznej ilość spożywanych produktów wykracza poza potrzeby fizjologiczne związane z jedzeniem.

Kształtowanie postaw żywieniowych dzieci i młodzieży dotyczy każdego z trzech komponentów postawy: poznawczego, emocjonalnego i behawioralnego. Nie jest możliwe ograniczenie edukacji żywieniowej do wiedzy na temat prawidłowego odżywiania. Może być ona przekazywana przez rodziców lub realizowana w ramach podstawy programowej kształcenia ogólnego. Emocjonalny i behawioralny komponent postawy żywieniowej może być modelowany przez osoby znaczące<sup>7</sup>.

### Szacunek jako element postawy wobec odżywiania

Szacunek według *Słownika języka polskiego* PWN<sup>8</sup> to stosunek do osób lub rzeczy uważanych za wartościowe i godne uznania. W kontekście pedagogicznym związany jest on z autorytetem wychowawcy, rodzica czy nauczyciela. O szacunku wobec dziecka wypowiedział się m.in. Janusz Korczak<sup>9</sup>. Jest on również blisko związany z pedagogiką humanistyczną, a w sposób szczególny z podmiotowością rozumianą jako wzór interakcji wychowawczej.

Jedzenie i zachowania z nim związane, również te, które odnoszą się do relacji międzyludzkich i sposobów oddziaływań wychowawczych, można analizować w kontekście szacunku w kategoriach religijnych, moralnych, materialnych, interpersonalnych i intrapersonalnych.

Szacunek do drugiego człowieka można wyrażać poprzez zaproszenie go na uroczystą kolację<sup>10</sup>. Atrakcyjny sposób podania świątecznych po-

---

<sup>7</sup> E. Babicz-Zielińska, R. Zabrocki, *Postawy konsumentów wobec prozdrowotnej wartości żywności*, „Żywność. Nauka. Technologia. Jakość” 2007, nr 6 (55), s. 81–89; G. Böhner, M. Wänke, *Postawy i zmiana postaw*, Gdańsk 2004; J. Czarnocińska i in., *Postawy względem żywności, żywienia i zdrowia a zachowania żywieniowe dziewcząt i młodych kobiet w Polsce*, Olsztyn 2013.

<sup>8</sup> <http://sjp.pwn.pl/slowniki/szacunek.html> (18.04.2015).

<sup>9</sup> J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa 1958.

<sup>10</sup> I. Niewiadomska, A. Kulik, A. Hajduk, *Jedzenie*, Lublin 2005, s. 18.

traw, praca włożona w ich przygotowanie, odświętny ubiór do wspólnych posiłków, przestrzeganie zasad zachowania się przy stole, celebrowanie tradycji związanych z jedzeniem to tylko niektóre przejawy szacunku wyrażanego wobec innych w kontekście zachowań związanych z jedzeniem. W przeszłości pewne zachowania żywieniowe były związane z szacunkiem kobiety dla mężczyzny – otrzymywał on większe ilości jedzenia niż kobiety, dzieci i starcy, a jeśli na stole pojawiała się mięso, było zarezerwowane dla niego. Do dziś w społeczeństwach patriarchalnych, nawet gdy mężczyźni nie otrzymują lepszego jedzenia, są obsługiwani przez kobiety<sup>11</sup>.

Postawy żywieniowe mogą być związane z zaspokojeniem potrzeby szacunku i uznania znajdujących się na wyższym poziomie w hierarchii potrzeb Maslowa niż oczywista dla sytuacji jedzenia potrzeba zaspokojenia fizjologicznego głodu. Potrzeba szacunku może objawiać się wybieraniem prestiżowych i wyszukanych produktów żywnościowych. Nierzadko zdarza się, że wraz z awansem na wyższe stanowisko, chcąc zyskać szacunek w nowym środowisku, ludzie zmieniają swój jadłospis na bardziej prestiżowy i adekwatny do nowej roli społecznej<sup>12</sup>.

W polską tradycję wpisany jest również szacunek do jedzenia, w szczególności szacunek do chleba, który jeszcze do niedawna powszechnie traktowano w kategoriach religijnych, kreśląc znak krzyża na niekrojonym jeszcze bochenku. Obecnie zauważa się powszechne marnowanie jedzenia, będące wyrazem braku szacunku do niego w bogatych społeczeństwach konsumpcyjnych. Renesans postawy szacunku wobec jedzenia wyrażany jest dziś w postaci ruchu zwanego freeganizmem, którego aktywni zwolennicy żywią się resztkami jedzenia znalezionymi na

---

<sup>11</sup> J. Ogden, *Psychologia odżywiania się. Od zdrowych do zaburzonych zachowań żywieniowych*, Kraków 2011, s. 75.

<sup>12</sup> A. Jurc, B. Wierusz-Wysocka, P. Bogdański, *Psychologiczne aspekty jedzenia i nadmiernej masy ciała*, „Farmacja Współczesna” 2011, nr 4, s. 120.

osiedlowych śmietnikach oraz miejscach, gdzie wyrzucane jest ono przez pracowników sklepów, restauracji czy kucpów na targowiskach<sup>13</sup>.

Pojęcie szacunku można odnieść do wszystkich typów postaw żywieniowych. W postawie anorektycznej warto zwrócić uwagę na brak szacunku do własnego ciała, wyrażającego się w braku akceptacji dla swego wyglądu oraz podejmowaniu działań związanych z odchudzaniem, często ze szkodą dla zdrowia fizycznego. Jednocześnie osoby prezentujące ten typ postawy darzą szacunkiem osoby o nienagannie szczupłej sylwetce, gotowe do wyrzeczeń w trosce o idealny wygląd. O ile w przeszłości szacunek, podziw i zazdrość wzbudzali ludzie o okrągłych kształtach, dziś szacunkiem cieszą się osoby szczupłe. Niska waga ciała utożsamiana jest z „nienagannym wyglądem zewnętrznym” czy „miłą aparycją”<sup>14</sup>. O związku między postawą anorektyczną a szacunkiem do samego siebie świadczą wyniki badań korelacyjnych między działaniami podejmowanymi w kierunku redukcji masy ciała, wskaźnikami samooceny globalnej oraz samooceny własnego wyglądu. Dostrzeżono istotne statystycznie korelacje np. między stwierdzeniami „odchudzam się” oraz „uważam, że posiadam wiele cech pozytywnych”, a „jestem zadowolony ze swego wyglądu” oraz „lubię siebie”<sup>15</sup>.

W przypadku postawy wegetariańskiej w imię szacunku dla zwierząt rezygnuje się ze spożywania produktów pochodzenia zwierzęcego, a czę-

---

<sup>13</sup> J.K. Wawrzyniak, *Jedzenie jako demonstrowanie poglądów. O diecie freeganów*, w: *Jedzenie jako sytuacja...*, s. 137–147; A. Rogala, *Współczesna konsumpcja żywności – w pułapce paradoksu postmodernistycznego świata*, „Journal of Agribusiness and Rural Development” 2015, nr 3 (37), s. 513–520.

<sup>14</sup> T. Sołtysiak, *Młode kobiety w „szponach opętania” szczupłych i zgrabnych sylwetek*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2013, t. XXXII, wyd. specjalne; *Problemy żywieniowe dzieci i młodzieży*, red. A. Wiatrowska, A. Bieganowska, A. Witek, Lublin 2013, s. 81–82.

<sup>15</sup> A. Buczak, M. Samujło, *Samoocena globalna i postrzeganie własnego ciała a zachowania żywieniowe studentów*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2013, t. XXXII, wyd. specjalne; *Problemy żywieniowe dzieci...*, s. 239.

sto również ogranicza używanie produktów wykonanych ze skór zwierzęcych czy kosmetyków testowanych na zwierzętach<sup>16</sup>. Według wegetarian zwierzęta to przede wszystkim istoty czujące. Należy się im szacunek i troska, niekiedy są nazywane „braćmi, stworzeniami bożymi, świętymi istotami”<sup>17</sup>. Wegetarianie próbują powiązać swoje poglądy z postawą religijną. Przekonują, że „im starsza religia, tym większy jest szacunek do życia i tym jaśniejsze i bardziej kateryczne jest opowiedzenie się za odżywianiem pozbawionym przemocy”<sup>18</sup>. Szacunek dla zdrowia i korzyści zdrowotne płynące z diety wegetariańskiej pozostają sprawą drugorzędną. Niektórzy wegetarianie powołują się na szacunek dla naszych przodków, utrzymując, że ludzkość przetrwała dzięki temu, iż byli oni początkowo roślinożercami. Taka hipoteza przemawia za promowaniem postawy wegetariańskiej, jednak ewolucjoniści nie potwierdzają jej w sposób jednoznaczny<sup>19</sup>.

Osoby prezentujące typ eksperymentalny postawy żywieniowej wyrażają swój szacunek wobec odmiennych sposobów odżywiania, często związanych z egzotycznymi kulturami<sup>20</sup>, a także wobec naukowych osiągnięć dotyczących odżywiania<sup>21</sup>. Eksperymentowanie z dietami może być też wyrazem szacunku wobec nauki o żywieniu i żywności. Taka postawa bywa nazywana dietetyzmem. Jest to neologizm stanowiący odpowiednik angielskiego słowa „nutritionizm”. Wyznawcy ideologii dietetyzmu hołdują trzem zasadniczym zasadom dotyczącym jedzenia. Po pierwsze:

---

<sup>16</sup> M. Bilek, A. Pasternakiewicz, J. Typek, *Dietetyka. Wybrane zagadnienia*, Rzeszów 2014, s. 98–99.

<sup>17</sup> A. Dyczewska, *Światopogląd na talerzu. Wegetarianizm jako przejaw współczesnej religijności*, Kraków 2006, s. 65.

<sup>18</sup> Sadhusangananda das, *Wegetarianizm w religiach świata*, Opole 2012, s. 17.

<sup>19</sup> M. Konarzewski, *Na początku był głód*, Warszawa 2005, s. 13, 27–35.

<sup>20</sup> H. Makąła, *Kultura żywieniowa a turystyka – obszary wspólnych zainteresowań*, „Zeszyty Naukowe. Turystyka i Rekreacja” 2014, nr 1 (13), s. 139–141.

<sup>21</sup> *Praktyczny podręcznik dietetyki*, red. M. Jarosz, Warszawa 2010.

najważniejsze jest nie samo jedzenie, ale składniki odżywcze. Po drugie: ludzie potrzebują ekspertów, by wiedzieć, co jeść. Po trzecie: jedynym celem jedzenia jest zdrowie fizyczne<sup>22</sup>. Typ eksperymentalny postawy żywieniowej wyraża się poprzez szacunek, uznanie i zaufanie dla twórców nowych sposobów odżywiania, którymi mogą być np. genodiety, diety związane z grupą krwi, dieta bezglutenowa itp.

W religijnej postawie wobec jedzenia warto zwrócić uwagę na tradycyjny szacunek dla jedzenia, wyrażający się w niemarnowaniu produktów żywnościowych (szczególnie chleba), a także szacunek osób podejmujących post w imię wartości religijnych i zasad wynikających z wyznawanej religii. Analiza wskazań dotyczących praktyk kulinarnych w Nowym Testamencie pozwala wysnuć wniosek, że zasady związane z jedzeniem były istotnym czynnikiem programu kształtowania się chrześcijaństwa jako religii odrębnej od judaizmu i kultów pogańskich. Obok zachowywania postu teksty Nowego Testamentu, a w szczególności listy św. Pawła, nakładają do unikania obżarstwa i pijaństwa oraz przestrzegania dobrych manier przy stole. Wszystkie te zasady mają być przestrzegane w imię szacunku do Boga: „Czy więc jecie, czy pijecie, czy też cokolwiek czynicie, wszystko czyńcie na chwałę Boga” (1 Kor 10, 31)<sup>23</sup>. Szacunek do religii i jedzenia zgodnie z jej zasadami często związany jest poszanowaniem tradycji, której ważnym elementem jest kultura żywieniowa czy kulinarna<sup>24</sup>.

---

<sup>22</sup> M. Pollan, *W obronie jedzenia. Manifest wszystkożerców*, Pruszków 2010, s. 17; M. Rolik, *Dlaczego apetyt rośnie w miarę jedzenia? - omówienie książki „Good Calories, Bad Calories”*, www.nowadebata.pl (11.04.2016).

<sup>23</sup> M. Kocikowski, „Czy więc jecie, czy pijecie, czy cokolwiek czynicie, wszystko czyńcie na chwałę Boga”. *Rola praktyk kulinarnych w kształtowaniu się tożsamości religijnej chrześcijan*, w: Pongo, t. V: *Antropologia praktyk kulinarnych. Szkice*, red. R. Chymowski, A. Jaroszuk, M. Mostek, Warszawa 2012, s. 29, 31.

<sup>24</sup> H. Makała, *Kultura żywieniowa a turystyka – obszary wspólnych zainteresowań*, „Zeszyty Naukowe. Turystyka i Rekreacja” 2014, nr 1 (13), s. 141–144.



W przypadku osób o ortorektycznej postawie wobec odżywiania szacunek dotyczy zdrowia jako nadrzędnej wartości. Analiza miejsca zdrowia jako wartości osobistej młodzieży w kontekście zachowań żywieniowych wykazała, że „dobre zdrowie, sprawność fizyczna i psychiczna” zajmuje drugie miejsce po „miłość, przyjaźń” w hierarchii wartości obejmującej 10 pozycji<sup>25</sup>. Podobne wyniki uzyskała w swoich badaniach Anna Gawęł<sup>26</sup>. Analiza korelacyjna wykazała, że młodzież przypisująca zdrowiu wysoką wartość unika korzystania z fastfoodów oraz wykazuje chęć redukcji masy ciała. Nie dostrzeżono jednak zależności między prozdrowotnymi zachowaniami żywieniowymi, jak regularność posiłków, codzienna konsumpcja owoców i warzyw itp.<sup>27</sup> Postrzeganie zdrowia jako wartości związane jest z poznawczym komponentem postawy wobec niego. Szacunek do zdrowia może wyrażać się również w behawioralnej trosce o nie. Badania prowadzone na grupie ponad 1000 dziewcząt i młodych kobiet wykazały, że taką troskę przejawia jedynie niespełna 7% respondentek, dostrzeżono jednak istotne statystycznie zależności między troską o zdrowie a zachowaniami żywieniowymi o charakterze ortorektycznym: ograniczeniami w spożyciu żywności o charakterze ilościowym i jakościowym<sup>28</sup>. Warto zauważyć, że skrajna postawa ortorektyczna może przyczynić się do utraty zdrowia na skutek rezygnacji z wielu niezbędnych składników odżywczych.

Kategoria szacunku pojawia się w analizie postawy żywieniowej o charakterze hedonistycznym, wyrażającej się w nadmiernym jedzeniu, często

---

<sup>25</sup> A. Buczak, *Zachowania żywieniowe młodzieży w perspektywie edukacji zdrowotnej*, Lublin 2014, s. 81–83.

<sup>26</sup> A. Gawęł, *Zasoby zdrowotne młodzieży gimnazjalnej w kontekście ekosystemu szkoły*, Kraków 2014, s. 154–159.

<sup>27</sup> A. Buczak, dz. cyt., s. 84.

<sup>28</sup> J. Czarnocińska., M. Jeżewska-Zychowicz, E. Babicz-Zielińska, J. Kowalkowska, L. Wądlowska, *Postawy wobec żywności, żywienia i zdrowia a zachowania żywieniowe dziewcząt i młodych kobiet w Polsce*, Olsztyn 2013, s. 79.



pod wpływem emocji. Osoby świadome objadania się doświadczają obniżenia poczucia własnej wartości i braku szacunku do siebie<sup>29</sup>. W postawie hedonistycznej jedzenie zmieniło status czynności fizjologicznej na jedną z najważniejszych przyjemności życiowych. We wspomnianych wyżej badaniach dziewcząt i młodych kobiet wykazano, że jedzenie nie jest źródłem przyjemności tylko dla 1,2% respondentek<sup>30</sup>. Przyjemnością jedzenia obdarzać chcemy również innych, wyrażając przez to sympatię, szacunek, miłość<sup>31</sup>. Często we współczesnym konsumpcyjnym świecie łatwiej jest wyrazić szacunek przez zaproszenie do wspólnego biesiadowania, przygotowanie wyszukanego dania czy ofiarowanie wykwintnych czekoladek niż np. poświęcenie czasu na rozmowę. Konsekwencją nadmiernego jedzenia jest otyłość, która powoduje brak szacunku, a nawet dyskryminację. Osoby otyłe nie tylko są postrzegane jako mniej atrakcyjne, ale przypisuje się im gorsze cechy charakteru i niższe kwalifikacje<sup>32</sup>.

### Podsumowanie

Zakres pojęcia szacunek jest bardzo szeroki i niejednoznaczny. Można go odnieść zarówno do człowieka: szacunek dla życia ludzkiego, poglądów innych ludzi, szeroko rozumianej odmienności, do dziecka, osób starszych, ze względu na zajmowaną pozycję społeczną, do samego siebie. Szacunek może być rozumiany nie tylko w kontekście wychowania, ale religii, przyrody, zdrowia, wiedzy, nauki. Jego przedmiotem mogą być

---

<sup>29</sup> M. Bąk-Sosnowska, *Interwencja psychologiczna w zespole kompulsywnego jedzenia*, „Psychiatria Polska” 2009, t. XLIII, nr 4, s. 451.

<sup>30</sup> J. Czarnocińska i in., dz. cyt., s. 31.

<sup>31</sup> M. Makara-Studzińska, A. Buczyjan, J. Moryłowska, *Jedzenie – przyjaciel i wróg. Korelaty psychologiczne otyłości. Przegląd piśmiennictwa*, „Zdrowie Publiczne” 2007, nr 117 (3), s. 393.

<sup>32</sup> N. Ogińska-Bulik, dz. cyt., s. 67–68.

ojczyzna, Bóg, praca, pieniądze, historia, tradycja, książka czy też inne dobra materialne i niematerialne. Wychowanie do szacunku wydaje się ważnym celem edukacji. Jednym z punktów odniesienia rozważań o szacunku w kategoriach edukacyjnych może być jedzenie. Dzięki edukacji żywieniowej, zwłaszcza realizowanej w szkole, dzieci i młodzież mogą uczyć się np., że:

- warto znać i przestrzegać zasad racjonalnego odżywiania się z szacunku dla własnego zdrowia,
- każdemu człowiekowi, również (a nawet zwłaszcza) temu z otyłością czy anoreksją, należy się szacunek – problemy z jedzeniem często mają podłoże psychospołeczne,
- kultura jedzenia jest wyrazem naszego szacunku do samego siebie, drugiego człowieka, z którym spotykamy się przy stole, pracy, która została włożona w przygotowanie posiłku,
- nie wolno marnować jedzenia tylko dlatego, że możemy sobie na takie zachowanie finansowo pozwolić,
- ludzie mają prawo do własnych preferencji żywieniowych, nawet jeśli nie jesteśmy w stanie zrozumieć ich motywów sensorycznych, estetycznych, religijnych, ekologicznych i innych.

### Bibliografia

- Babicz-Zielińska E., Zabrocki R., *Postawy konsumentów wobec prozdrowotnej wartości żywności*, „Żywność. Nauka. Technologia. Jakość” 2007, nr 6 (55), s. 81–89.
- Böhner G., Wänke M., *Postawy i zmiana postaw*, Gdańsk 2004.
- Bąk-Sosnowska M., *Interwencja psychologiczna w zespole kompulsywnego jedzenia*, „Psychiatria Polska” 2009, t. XLIII, s. 445–456.
- Bilek M., Pasternakiewicz A., Typek J., *Dietetyka. Wybrane zagadnienia*, Rzeszów 2014.

- Buczak A., *Zachowania żywieniowe młodzieży w perspektywie edukacji zdrowotnej*, Lublin 2014.
- Buczak A., Samujło M., *Samoocena globalna i postrzeganie własnego ciała a zachowania żywieniowe studentów*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2013, t. XXXII, wyd. specjalne.
- Czarnocińska J., Jeżewska-Zychowicz M., Babicz-Zielińska E., Kowalkowska J., Wądlowska L., *Postawy wobec żywności, żywienia i zdrowia a zachowania żywieniowe dziewcząt i młodych kobiet w Polsce*, Olsztyn 2013.
- Dyczewska A., *Światopogląd na talerzu. Wegetarianizm jako przejaw współczesnej religijności*, Kraków 2006.
- Gawęł A., *Zasoby zdrowotne młodzieży gimnazjalnej w kontekście ekosystemu szkoły*, Kraków 2014.
- Janas-Kozik M., Zejda J., Stochel M., Brożek G., Janas A., Jelonek I., *Ortoreksja – nowe rozpoznanie?*, „Psychiatria Polska” 2012, t. XLVI, nr 3, s. 441–450.
- Jurć A., Wierusz-Wysocka B., Bogdański P., *Psychologiczne aspekty jedzenia i nadmiernej masy ciała*, „Farmacja Współczesna” 2011, nr 4, s. 119–126.
- Kocikowski M., *„Czy więc jecie, czy pijecie, czy cokolwiek czynicie, wszystko czynicie na chwałę Boga”. Rola praktyk kulinarnych w kształtowaniu się tożsamości religijnej chrześcijan*, w: Pongo, t. V: *Antropologia praktyk kulinarnych. Szkice*, red. R. Chymowski, A. Jaroszuk, M. Mostek, Warszawa 2012.
- Konarzewski M., *Na początku był głód*, Warszawa 2005.
- Korczak J., *Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa 1958.
- Kowalewska J., Graeber P., *Kształtowanie postaw zdrowotnych*, „Życie Szkoły” 2003, nr 1, s. 8–14.
- Makała H., *Kultura żywieniowa a turystyka – obszary wspólnych zainteresowań*, „Zeszyty Naukowe. Turystyka i Rekreacja” 2014, nr 1 (13), s. 133–145.
- Makara-Studzińska M., Buczyjan A., Moryłowska J., *Jedzenie – przyjaciel i wróg. Korelaty psychologiczne otyłości. Przegląd piśmiennictwa*, „Zdrowie Publiczne” 2007, nr 117 (3), s. 392–396.
- Niewiadomska I., Kulik A., Hajduk A., *Jedzenie*, Lublin 2005.
- Ogden J., *Psychologia odżywiania się. Od zdrowych do zaburzonych zachowań żywieniowych*, Kraków 2011.

- Ogińska-Bulik N., *Psychologia nadmiernego jedzenia. Przyczyny – konsekwencje – sposoby zmiany*, Łódź 2004.
- Pollan M., *W obronie jedzenia. Manifest wszystkożerców*, Pruszków 2010.
- Praktyczny podręcznik dietetyki*, red. M. Jarosz, Warszawa 2010.
- Problemy żywieniowe dzieci i młodzieży*, red. A. Wiatrowska, A. Bieganowska, A. Witek, Lublin 2013, s. 233–242.
- Rogała A., *Współczesna konsumpcja żywności – w pułapce paradoksu postmodernistycznego świata*, „Journal of Agribusiness and Rural Development” 2015, nr 3 (37), s. 513–520.
- Rolik M., *Dlaczego apetyt rośnie w miarę jedzenia?*, [www.nowadebata.pl](http://www.nowadebata.pl) (11.04.2016).
- Sadhusangananda das, *Wegetarianizm w religiach świata*, Opole 2012.
- Socha D. i in., *Neofobia żywieniowa wśród nauczycielek jako czynnik wpływający na postawy prozdrowotne ich wychowanków*, „Sztuka Leczenia” 2009, t. XVIII, nr 1–2, s. 93–100.
- Sołtysiak T., *Młode kobiety w „szponach opętania” szczupłych i zgrabnych sylwetek*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2013, t. XXXII, wyd. specjalne, s. 80–99.
- Sulik M., *W poszukiwaniu smaku dzieciństwa w relacjach autobiograficznych – konteksty pedagogiczne*, w: *Jedzenie jako sytuacja edukacyjna i społeczna*, red. B. Juraś-Krawczyk, E. Woźnicka, Łódź 2015, s. 89–102.
- Szewczyk T., *Tożsamość z garnka i patelni – nieintencjonalne alternatywne wychowanie*, w: *Jedzenie jako sytuacja edukacyjna i społeczna*, red. B. Juraś-Krawczyk, E. Woźnicka, Łódź 2015, s. 149–170.
- Wawrzyniak J.K., *Jedzenie jako demonstrowanie poglądów. O diecie freeganów*, w: *Jedzenie jako sytuacja edukacyjna i społeczna*, red. B. Juraś-Krawczyk, E. Woźnicka, Łódź 2015, s. 137–147.

**RESPECT AS PART OF THE ATTITUDE TOWARDS EATING –  
IN SEARCH OF MORAL FITNESS TO NUTRITION EDUCATION**

**Summary**

Respect is a value worth promoting in education. This moral efficiency can be applied to many categories of teaching. It is important to respect myself and others, respect for work, knowledge, health.

The author of this study developed the concept of types of nutritional attitudes, the source of which is belief. Analyzing attitudes habits showed that respect can be applied to each of the distinguished types of attitudes.

Through nutrition education, which is part of eg. school program teaching – educational, you can teach children and young people respect for food, which is especially important in our consumer society, ejecting large quantities of food. Through nutrition education can pursue objectives with respect for culture and tradition, their own values, dissent professed by others, dignity, work of other people, etc.

*Tłum. Agnieszka Buczak*



*Magdalena Łuka*

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

## **PROGRAMY AKTYWIZACJI ZAWODOWEJ ABSOLWENTÓW – PRÓBA OCENY W ŚWIETLE PERSONALIZMU**

Politycy i urzędnicy działający na rynku pracy starają się realizować postulaty polityki społecznej, którymi są m.in. zaspokajanie potrzeb materialnych i pozamaterialnych członków społeczeństwa, a także przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu. Aktywizacja zawodowa ma na celu zwiększenie zatrudnienia oraz przeciwdziałanie bezrobociu i jego negatywnym skutkom. Działania te koncentrują się na współtworzeniu nowych miejsc pracy, usprawnianiu funkcjonowania rynku pracy poprzez pośrednictwo pracy, doradztwo zawodowe, monitorowanie poszukiwania pracy, szkolenia, pomoc dla przedsiębiorców, wspieranie m.in. młodych ludzi przy wchodzeniu na rynek pracy itp.

W niniejszym artykule uwaga autorki koncentruje się na specyficznej – przeprowadzonej w oparciu o własną metodę – analizie wybranych programów aktywizujących absolwentów, którzy mają status osób bezrobotnych, zarejestrowanych przez wybrany urząd pracy.



## Bezrobocie osób młodych

W potocznym rozumieniu zjawisko bezrobocia polega głównie na tym, że większa lub mniejsza liczba ludzi zdolnych do pracy nie znajduje zatrudnienia. Wynika z tego, że za człowieka bezrobotnego uznaje się osobę niepracującą, która chce, lecz nie może podjąć zatrudnienia. Bezrobocie jest jednym ze złożonych zjawisk współczesnego świata, wytwarza atmosferę niepewności jutra, zakłócając harmonijny i pokojowy rozwój człowieka oraz społeczeństwa.

Grupą szczególnie zagrożoną skutkami bezrobocia są osoby młode, które po ukończeniu edukacji nie mogą znaleźć pracy. Pragną one na ogół możliwie szybko się usamodzielnić, bezrobocie skazuje je jednak na nadmiernie wydłużającą się opiekę rodziców. Uniemożliwia to młodym rozpoczęcie dorosłego życia, które przecież polega głównie na osiągnięciu niezależności finansowej. Niemożność usamodzielnienia się wpływa negatywnie na ich poczucie własnej wartości, co z kolei wiąże się z frustracją i brakiem poczucia bezpieczeństwa.

Młodzież pozbawiona możliwości pracy ma kłopoty z określeniem swojego miejsca w społeczeństwie – dotychczasowe, szkolne środowisko już jej nie obejmuje, a w zamian nie powstaje nowa przestrzeń aktywności społecznej, tj. środowisko pracy. Długotrwałe bezrobocie zmniejsza szanse na podjęcie pracy – po pierwsze, ze względu na dezaktualizowanie się kwalifikacji wyniesionych ze szkoły; po drugie, dłuższy czas pozostawania bez zatrudnienia powoduje niekorzystne zmiany osobowościowe: bierność, apatię, brak inicjatywy.

Należy zwrócić uwagę, że pracodawcy niechętnie zatrudniają osoby pozostające przez dłuższy czas bez pracy, co pogłębia opisywany problem. W przypadku absolwentów sytuację pogarsza również fakt, że mają oni znikome możliwości zdobycia praktyki zawodowej, a więc ich wartość

na rynku pracy jest mała. Spośród bezrobotnych preferowane są osoby mogące wykazać się pewnym doświadczeniem zawodowym.

U młodych bezrobotnych pojawia się często „syndrom braku perspektyw” związany z odczuciem zablokowania szans rozwoju osobistego, niemożnością realizowania planów życiowych, niepewnością i strachem przed przyszłością, a często także negatywną oceną sytuacji w kraju i brakiem wiary w zmianę na lepsze. Młodzież traci najwięcej w sferze uspołecznienia. Bezrobocie ogranicza u niej umiejętność kształtowania poczucia odpowiedzialności, umiejętności współpracy, pozbawia oszczędnego i produktywnego korzystania z czasu.

Bezrobotne jednostki to osoby wysokiego ryzyka wejścia na drogę patologii społecznej. Rośnie liczba przestępstw z udziałem ludzi młodych. Młodzież, która nie może znaleźć dla siebie miejsca w społeczeństwie, często szuka go w grupach przestępczych. Przyczyny tego zjawiska są złożone. Jedną z nich jest powstająca w sytuacji bezrobocia frustracja, która znajduje swoje ujście w agresji, ponadto w genezie tego zjawiska znaczną rolę może odgrywać nadmiar wolnego czasu i potrzeba przynależności do jakiegoś kręgu społecznego. Ograniczone możliwości finansowe przy jednoczesnym nachalnym upowszechnianiu przez środki masowego przekazu wartości konsumpcyjnych powodują silną pokusę podejmowania działań niezgodnych z prawem.

Zjawiskiem patologicznym występującym u bezrobotnej młodzieży są różnego typu zaburzenia psychiczne, w tym nawet depresje prowadzące do samobójstwa. Poważną społeczną konsekwencją masowego bezrobocia młodzieży jest nasilanie się procesów dewiacyjnych, takich jak narkomania, alkoholizm czy wspomniana wyżej przestępczość.

Kłopotliwym zjawiskiem społecznym jest ucieczka młodzieży za granicę w poszukiwaniu lepszej przyszłości. Z alternatywy dostatniego życia na obczyźnie korzystają ludzie młodzi z wyższym wykształceniem, często bardzo uzdolnieni. Odpływ z kraju osób wykształconych na większą skalę

powoduje zubożenie intelektualne i ekonomiczne narodu, który ponosi ciężar wychowania następnego pokolenia.

Chcąc dokonywać porównań skali zjawiska bezrobocia, próbuje się określić stosowane w praktyce metody jego obliczania. Obejmują one:

- rejestrację bezrobotnych przez urzędy pracy,
- rejestrację osób ubiegających się o zasiłki dla bezrobotnych,
- badania ankietowe reprezentatywnej grupy ludności<sup>1</sup>.

W niniejszym artykule pod uwagę wzięto pierwszy sposób obliczania bezrobocia, tj. na podstawie liczby osób zarejestrowanych przez urzędy pracy. Jest to metoda często stosowana w badaniach na całym świecie, a od lat 90. XX wieku również w Polsce. W takim wypadku liczba bezrobotnych zależy od przyjętych warunków uprawniających do rejestracji<sup>2</sup>.

Należy mieć na uwadze fakt, że część bezrobotnych może nie być zainteresowana rejestracją ze względu na znikome szanse znalezienia pracy przy pomocy urzędów pracy i w rezultacie liczba zarejestrowanych bezrobotnych nie będzie w pełni odzwierciedlać faktycznej skali zjawiska. Tak samo będzie się działo w przypadku, kiedy część rejestrujących się osób wcale nie jest zainteresowana poszukiwaniem miejsc pracy. Ich motywacją do rejestracji jest chęć uzyskania ubezpieczenia zdrowotnego, zasiłku pieniężnego lub możliwości uczestniczenia w różnego rodzaju bezpłatnych szkoleniach. W takich przypadkach liczba bezrobotnych zarejestrowanych zawiąza nieco faktyczną skalę bezrobocia.

---

<sup>1</sup> E. Kwiatkowski, *Bezrobocie. Podstawy teoretyczne*, Warszawa 2002, s. 20.

<sup>2</sup> Trzeba mieć świadomość konieczności zachowania ostrożności przy porównaniach skali zjawiska zarówno na przestrzeni dłuższego czasu, jak również między krajami. Wynika to z faktu braku jednolitości przyjmowanych kryteriów rejestracji w poszczególnych krajach (czy też na przestrzeni lat). Ustawa o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu, która w Polsce określa warunki rejestracji osób bezrobotnych, była już od lat 90. XX wieku kilkakrotnie nowelizowana.

## Aktywizacja zawodowa absolwentów

Na współczesnym rynku pracy wyróżnia się pasywną i aktywną politykę państwa wobec zjawiska bezrobocia. Reguluje ją ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 roku o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy<sup>3</sup>. Formy pasywne obejmują różnorodne środki pomocy – głównie finansowej – dla bezrobotnych. Koncentrują się one na likwidacji skutków bezrobocia, ale bez wspomagania procesu powstawania nowych miejsc pracy. W przypadku absolwentów polityka ta obejmuje takie formy pomocy, jak zasiłki, stanowiące jedną z najdłużej istniejących i najlepiej ugruntowanych działań w świadomości społecznej<sup>4</sup>.

Największą skuteczność przypisuje się aktywnej polityce rynku pracy. Realizuje się ją, stosując programy, których celem jest likwidacja przyczyn bezrobocia. Polegają one na bezpośrednim oddziaływaniu na szanse znalezienia pracy przez objęte nimi osoby. Z jednej strony państwo pomaga w tworzeniu popytu na pracę, a z drugiej oferuje usługi rynku pracy, takie jak pośrednictwo pracy, doradztwo zawodowe i szkolenia.

Narzędziami najczęściej stosowanymi w aktywnej polityce rynku pracy są:

- pożyczki dla osób bezrobotnych i zakładów pracy udzielane w celu tworzenia nowych miejsc pracy oraz podjęcia własnej działalności gospodarczej przez bezrobotnego – w przypadku absolwentów do tej grupy wsparcia można zaliczyć także dodatek aktywizacyjny<sup>5</sup>,

<sup>3</sup> DzU z 2004 r., nr 99, poz.1001.

<sup>4</sup> R. Milewski, E. Kwiatkowski, *Podstawy ekonomii*, Warszawa 2005, s. 403.

<sup>5</sup> Dodatek aktywizacyjny przysługuje bezrobotnemu, który podjął samodzielnie zatrudnienie z własnej inicjatywy lub został skierowany przez urząd pracy i pracuje w niepełnym wymiarze czasu, obowiązującym w danym zawodzie oraz otrzymuje wynagrodzenie niższe od minimalnego wynagrodzenia za pracę (art. 48 ust 1. ustawy z dnia 20 kwietnia 2004 roku o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy).

- bon szkoleniowy, stażowy, zatrudnieniowy, bon na zasiedlenie oraz refundację pracodawcy składek na ubezpieczenie społeczne;
- szkolenia i przekwalifikowania osób bezrobotnych umożliwiające zdobywanie nowych umiejętności i podtrzymywanie aktywności zawodowej;
  - finansowanie zatrudniania absolwentów i młodych osób, np. przez odbycie stażu lub przygotowania zawodowego w celu zdobycia nowych kwalifikacji; po zakończeniu realizacji programu tej formy wsparcia urząd pracy powinien wydać opinię zawierającą informację o zadaniach realizowanych przez bezrobotnego, pozyskanych umiejętnościach praktycznych;
  - prace interwencyjne, czyli forma zatrudnienia subsydiowanego, która pozwala tworzyć stanowiska pracy przy ponoszeniu niskich nakładów ze strony pracodawcy;
  - roboty publiczne, czyli prace na rzecz rozwoju społeczno-gospodarczego gmin (na przykład budowa infrastruktury), które dają szansę podtrzymania aktywności zawodowej bezrobotnego;
  - programy specjalne przeznaczone dla osób długotrwale bezrobotnych (wsparcie inicjatyw skierowanych do grup bezrobotnych mających największe problemy z uzyskaniem pracy)<sup>6</sup>.

### **Personalizm jako kierunek filozoficzny**

Na przestrzeni dziejów wielkie systemy filozoficzne szukały zawsze jakiegoś oczywistego, pewnego i niezawodnego punktu wyjścia. Od renesansu główną ideą powstających koncepcji filozoficznych staje się sam człowiek – i to już nie tylko jako myśl, rozum, świadomość czy wola, ale

---

<sup>6</sup> J. Osiecka-Chojnacka, *Aktywna polityka państwa na rynku pracy*, „Informacja BSiE”, nr 1250 (IP-111S), s. 23–26.

jako cały fenomen, czyli jako osoba. Fenomen osoby bierze się za punkt wyjścia systemu, za klucz interpretacji wszelkiej rzeczywistości.

Według *Słownika filozoficznego* personalizm to „dowolny z szerokiej gamy poglądów podkreślających prymat osób (w znaczeniu nietechnicznym), ludzkich czy boskich, we wszechświecie”<sup>7</sup>. Personalizm (łac. *persona* – osoba; *personalia* – osobowy) to kierunek we współczesnej filozofii i kulturze, wyrażający pełną afirmację osoby i jej dobra. Ta wspólna dla wielu doktryn filozoficznych postawa zaznacza się swoistym protestem przeciwko powtarzającym się formom monizmu filozoficznego lub totalitaryzmu, które odczuwa się jako zagrożenie dla godności, niezależności i indywidualnej wartości osoby. Nazwę personalizm stosuje się do tych koncepcji, które opowiadają się zdecydowanie za autonomią osób, ich godnością, zdolnością do wykroczenia poza naturę i historię. Dzięki tym właśnie cechom osoba zajmuje pozycję pierwotną wobec pozostałych dóbr przygodnych, łącznie z dobrem społecznym. Personalisci umieszczają osobę w centrum świata wartości. Charakteryzując sposób istnienia osoby, rozwijają oni takie zagadnienia, jak: być i mieć, wolność i konieczność, tajemnica i powołanie, dar i miłość, nadzieja i wierność<sup>8</sup>.

Główną kategorią personalizmu jest pojęcie osoby. Analizując dotychczasowe dokonania w tej dziedzinie, należy dostrzec stale pojawiające się, główne pytanie: kim właściwie jest osoba? Odpowiedź na tak postawione pytanie jest zróżnicowana ze względu na różne odmiany personalizmu.

Wojciech Chudy wyróżnił wspólne cechy różnych personalizmów:

- przeciwstawienie się indywidualizmowi i kolektywizmowi,
- podkreślenie, że osoba ludzka jest najdoskonalszym bytem stworzonym,
- uznanie intelektualności, wolności i podmiotowości bytowania za najważniejsze cechy osoby,

---

<sup>7</sup> A.R. Lacey, *Słownik filozoficzny*, Poznań 1999, s. 208.

<sup>8</sup> *Mały słownik etyczny*, red. S. Jedynak, Bydgoszcz 1999, s. 195–196.



- ściśle powiązanie z wymiarem aksjologicznym – osoba żyje w świecie wartości,
- ujmowanie osoby jako bytu aktywnego, działającego,
- akcentowanie otwartości osoby na wspólnotę<sup>9</sup>.

Na terenie filozofii personalizmu istnieją różne jego rodzaje i nurty. I tak np. personalizm etyczny uwzględnia osiągnięcia klasycznej metafizyki tomistycznej i opartej na niej antropologii, jak również potrzebę afirmacji wolności i dostępności do subiektywnego przeżycia osoby. Centralne miejsce zajmuje w nim pojęcie godności, wolności, rozumności. Według stanowiska personalizmu etycznego osoba ludzka to ktoś dany i zadany normatywnie, istotne jest więc, czy będzie się ona degradować, czy też wzrastać dzięki swoim czynom, czy będzie w sobie rozwijać wrodzoną godność, czy też będzie ją deprecjonować. Osoba ludzka nie może przekroczyć aksjologicznych granic wyznaczonych przez jej obiektywną naturę, która ma walor obiektywnej prawdy.

Otwartość osoby na wspólnotę, wpisana w strukturę bytową człowieka, w ujęciu personalizmu etycznego szczególnie wiąże się z kategorią uczestnictwa, rozumianego jako działanie i bytowanie „wspólnie z innymi ludźmi”<sup>10</sup>. Czyn osoby może być spełniany (i zazwyczaj bywa spełniany) razem z innymi. Wyrażenie „natura społeczna” odnosi się do działania wspólnie z innymi. Możemy więc wywnioskować, że dzięki uczestnictwu człowiek, działając wspólnie z innymi, zachowuje to wszystko, co wynika ze wspólnoty działania i równocześnie urzeczywistnia wartość personalistyczną własnego czynu. Tak więc personalizm wskazuje na możliwość współdziałania osób, które jest jednocześnie ich samorealizacją<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup> W. Chudy, *Oblicza personalizmu i ich konsekwencje*, „Kwartalnik Filozoficzny”, 1998, t. XXVI, z. 3, s. 66–67.

<sup>10</sup> K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 2000, s. 316.

<sup>11</sup> Tamże, s. 321.



## Organizacja i metodyka badania

Przeprowadzone badanie miało na celu ocenę form aktywizacji absolwentów w świetle personalizmu etycznego. Problemem badawczym, jaki sobie postawiono, było pytanie: czy wybrane narzędzia aktywizacji zawodowej absolwentów przyczyniają się w swoim założeniu do rozwoju osobowego człowieka i są zgodne z założeniami personalizmu?

Do badania wybrano programy aktywizujące oferowane przez Powiatowy Urząd Pracy w Puławach w marcu 2016 roku. Puławy to miasto powiatowe położone w zachodniej części województwa lubelskiego w pobliżu granicy województwa mazowieckiego, zamieszkiwane przez ok. 49 tys. osób. Powiatowy Urząd Pracy obejmuje swoim działaniem miasto i okoliczne gminy.

Przyjętą metodą badawczą, według klasyfikacji Mieczysława Łobockiego, była analiza dokumentów<sup>12</sup> – w tym wypadku dokumentów o charakterze elektronicznym.

Ważnym etapem fazy koncepcyjnej badań było zredagowanie klucza kategorizacyjnego. Opracowane kategorie powinny odpowiadać teoretycznej zawartości pojęcia lub empirycznego zapisu zjawiska i muszą być względem siebie rozłączne zakresowo. W przypadku niniejszego badania owe kategorie będą odpowiadać podstawowym założeniom personalizmu przedstawionym powyżej. Analizy materiału dokonano, uwzględniając:

- wzrastanie, rozwój osoby dzięki prowadzonym działaniom,
- działanie i bytowanie wspólnie z innymi ludźmi,
- działanie budujące wartości przygotowujące do tworzenia etosu pracy.

W marcu 2016 roku ogółem zarejestrowanych osób bezrobotnych było 4628, w tym – bezrobotnych do 25. roku życia: 839 (18,12%) i bezrobotnych do 30. roku życia: 1618 (34,96%). W aktywnych for-

---

<sup>12</sup> M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2005, s. 27.

mach przeciwdziałania opisywanemu zjawisku brało udział: 7 osób zatrudnionych przy pracach interwencyjnych, 209 osób będących w trakcie odbywania stażu i 18 osób odbywających prace społecznie użyteczne. W przypadku 11 osób zrefundowano koszty zatrudnienia bezrobotnego do 30. roku życia<sup>13</sup>. 5,29% zarejestrowanych osób bezrobotnych zostało objętych oddziaływaniem aktywizujących form wsparcia.

### **Analiza materiału**

W centrum świata wartości orientacja personalistyczna umieszcza dobro i rozwój osoby ludzkiej jako nadrzędną zasadę, której powinny być podporządkowane wszystkie partykularne dobra realizowane przez człowieka w wyniku jego wolnej działalności. Wspólnym punktem wyjścia wszelkich kierunków personalizmu jest metafizyczne pojmowanie osoby jako autonomicznego bytu natury duchowej, obdarzonego wolnością i moralną odpowiedzialnością, świadomością i wolą. Personalisci przypominają, że człowieka – osoby nigdy nie wolno traktować jako środka do jakiegoś celu, ponieważ ze swej natury jest on zawsze celem działań.

Najczęstszą formą aktywizacji bezrobotnych w analizowanym czasie było umożliwienie im uczestniczenia w stażach zawodowych. Ta forma pozwala na nabywanie przez bezrobotnego umiejętności praktycznych do wykonywania zawodu bez nawiązywania stosunku pracy z pracodawcą. Osoba nie traci swojego statusu bezrobotnego, ale przebywa w zakładzie pracy, nabywa umiejętności praktycznych, wspomaga pracodawcę w wykonywaniu jego zadań, staje się quasi-pracownikiem. Urząd pracy sprawuje nadzór nad odbywaniem stażu przez bezrobotnego i wypłaca mu stypendium. Analizując tę formę aktywizacji według przyjętych kryteriów, należy uznać, że staż zawodowy przyczynia się do rozwoju osoby,

---

<sup>13</sup> *Statystyki bezrobocia*, <http://pup.pulawy.pl/strona/dane-statystyczne/182> (15.04.2016).

uczy nowych umiejętności, pozwala na wykorzystanie posiadanej wiedzy, przyczynia się do doskonalenia osobowego. Ze względu na to, że odbywa się w miejscu wykonywania pracy, uczy on współpracy i nawiązywania pozytywnych relacji zawodowych. Trudno jest nabyć takie umiejętności w sposób czysto teoretyczny, nie sposób też nie dostrzec faktu, że wykonywanie zadań zawodowych w ramach stażu buduje w osobie wartości, które pozwalają na docenienie pracy jako jednej z naczelnych aktywności w życiu człowieka, przygotowuje do tworzenia etosu pracy.

Prace interwencyjne to zatrudnienie bezrobotnego, którego wynagrodzenie jest częściowo dofinansowywane przez starostę. Ich celem jest ułatwienie bezrobotnym powrotu na rynek pracy<sup>14</sup>. W trakcie pracy interwencyjnej zawiera się umowę o pracę z pracodawcą lub konkretnym zakładem, w którym świadczy się pracę (w przypadku stażu umowa podpisywana jest z urzędem pracy). Konsekwencją pracy interwencyjnej jest otrzymywanie co najmniej najniższego, ustawowego wynagrodzenia, a okres przepracowany wlicza się do stażu pracy i do wyliczenia innych należności pracowniczych, np. urlopu. Należy zastanowić się, czy ten rodzaj aktywizacji bezrobotnych przyczynia się do rozwoju osobowego. Wydaje się, że ten warunek może, ale często w praktyce nie jest spełniany, a to z uwagi na fakt, że wykonywane prace nie uczą nowych umiejętności, a tylko wykorzystują nabyte już wcześniej. Warto dostrzec, że prace interwencyjne kierowane są do osób, które chcą powrócić na rynek pracy, w odróżnieniu od staży zawodowych, kierowanych głównie do absolwentów, osób młodych, bez doświadczenia zawodowego. Jednak w przypadku, gdy ta omawiana forma aktywizacji zawodowej pozwala na wykonywanie nowych, bardziej skomplikowanych czynności, można mówić o rozwoju osobowym pracownika.

---

<sup>14</sup> *Prace interwencyjne*, <http://psz.praca.gov.pl/dla-pracodawcow-i-przedsiębiorcow/wsparcie-tworzenia-miejsc-pracy/prace-interwencyjne> (3.10.2015).

Praca interwencyjna – z racji wykonywania zadań w zakładzie pracy – najczęściej przyczynia się do rozwoju wspólnotowości, pozwala na powrót do grupy pracowniczej, odtwarza i buduje nowe relacje interpersonalne. Trudno też nie docenić budowania etosu pracy. Zaistnienie lub powrót na rynek pracy przyczynia się w sposób bezpośredni do docenienia wartości tej części życia dorosłego człowieka.

Prace społecznie użyteczne to instrument rynku pracy organizowany przez gminę w jednostkach organizacyjnych pomocy społecznej, organizacjach lub instytucjach statutowo zajmujących się pomocą charytatywną lub działalnością na rzecz społeczności lokalnej. „Wykonywanie prac społecznie użytecznych odbywa się na podstawie porozumienia zawartego między starostą a gminą, na rzecz której prace społecznie użyteczne będą wykonywane. Powiatowy urząd pracy refunduje gminie ze środków Funduszu Pracy do 60% minimalnej kwoty świadczenia przysługującego bezrobotnemu”<sup>15</sup>. Przy założeniu, że wykonywane prace są nowością dla danej osoby lub też w jej ocenie są bardziej skomplikowane, można uznać, że przyczyniają się do jej doskonalenia. Należy jednak zdecydowanie podkreślić rolę prac społecznie użytecznych dla rozwoju wspólnoty i budowania etosu pracy. Trudno o inną sytuację, która w większym stopniu będzie odciskać pozytywne piętno na grupie społecznej, w której się funkcjonuje, jak sytuacja pracy pomocowej na rzecz lokalnej społeczności.

Refundacja kosztów zatrudnienia bezrobotnego do 30. roku życia jest jednym ze sposobów pozwalających na wkroczenie osób bez doświadczenia na rynek pracy. Trudno podkreślać bezpośredni wpływ tej formy na rozwój osoby, ale poprzez wejście w system gospodarczy buduje ona poczucie wspólnotowości i umacnia postrzeganie pracy jako wartości w życiu człowieka.

---

<sup>15</sup> *Prace społecznie użyteczne*, <http://zielonalinia.gov.pl/Prace-spoecznie-uzyteczne-32424> (dostęp od: 3. 10.2015).

Dokonana analiza pozwala na sformułowanie ostatecznych wniosków. Przedstawione formy aktywizacji bezrobotnych w znacznym stopniu – choć nie wszystkie z jednakową siłą – eksponują wartość człowieka stawiając go w centrum zainteresowania.

Wieloaspektowy charakter bezrobocia sprawia, że chcąc go określić, inne treści podkreśla ekonomista, polityk, prawnik, politolog, inne zaś – socjolog czy psycholog. Sformułowanie uniwersalnej oceny aktywizujących programów pomocowych, opartej na jednoznacznych i obiektywnych kryteriach, ze względu na złożoność tego zjawiska jest trudne. W niniejszym artykule położono akcent na – nieczęsto stosowany w takim aspekcie – ogląd zjawiska z punktu widzenia personalizmu. Rozwój osoby, działanie i bytowanie z innymi ludźmi, budowanie etosu pracy to wartości realizowane przez analizowane propozycje działań. Dobro i rozwój osoby ludzkiej stają się celem oddziaływań proponowanych bezrobotnym przez urzędy pracy, wypełniają więc założenia leżące u podstaw personalizmu.

### Bibliografia

- Borkowski T., Marcinkowski A.S., *Bezrobocie w perspektywie socjologicznej*, w: T. Borkowski, A.S. Marcinkowski, *Socjologia bezrobocia (wybór)*, Katowice 1999.
- Chudy W., *Oblicza personalizmu i ich konsekwencje*, „Kwartalnik Filozoficzny” 1998, t. XXVI, z. 3, s. 63–81.
- Kwiatkowski E., *Bezrobocie. Podstawy teoretyczne*, Warszawa 2002.
- Lacey A.R., *Słownik filozoficzny*, Poznań 1999.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2005.
- Mały słownik etyczny*, red. S. Jedynek, Bydgoszcz 1999.
- Milewski R., Kwiatkowski E., *Podstawy ekonomii*, Warszawa 2005.

*Najważniejsze informacje z Ustawy z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy*, <http://www.wsap.edu.pl/osrodekikariery/rynekpracy.htm> (3.10.2015).

Osiecka-Chojnacka J., *Aktywna polityka państwa na rynku pracy*, „Informacja BSiE”, nr 1250 (IP-111S), s. 13–28.

*Prace interwencyjne*, <http://psz.praca.gov.pl/dla-pracodawcow-i-przedsiębiorców/wsparcie-tworzenia-miejsc-pracy/prace-interwencyjne> (3.10.2015).

*Prace społecznie użyteczne*, <http://zielonalinia.gov.pl/Prace-spoecznie-uzyteczne-32424> (3.10.2015).

*Statystyki bezrobocia*, <http://pup.pulawy.pl/strona/dane-statystyczne/182> (15.04.2016).

*Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 roku o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy*, DzU z 2004 r., nr 99, poz.1001.

Wojtyła K., *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 2000.

## PROGRAMME OF PROFESSIONAL ACTIVATION OF GRADUATES – THE ATTEMPT OF EVALUATION IN THE LIGHT OF PERSONALISM

### Summary

The article presents the selected ways to overcome the phenomenon of unemployment among young people, entering the labor market. It signals the possibility of making an appraisal undertaken programs of professional activation of graduates underlining the value of man and putting his good in the spotlight researcher.

*Tłum. Magdalena Łuka*

## ZAMIAST ZAKOŃCZENIA...

Istnieje na świecie dziesięć mocnych rzeczy.

Żelazo jest mocne, ale ogień je topi.

Ogień jest mocny, ale woda go gasi.

Woda jest mocna, ale paruje, tworząc chmury.

Chmury są mocne, ale wiatr je przegania.

Wiatr jest mocny, ale góry go zatrzymują.

Góry są mocne, ale człowiek dominuje nad nimi.

Człowiek jest mocny, ale obezwładnia go strach.

Strach jest mocny, ale sen go zwycięża.

Sen jest mocny, ale śmierć jest od niego mocniejsza.

Jedna dobroć zwycięża nawet śmierć i trwa na zawsze<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> V. del Mazza, *Bajki i mądrość życiowa*, Warszawa 1999, s. 54.





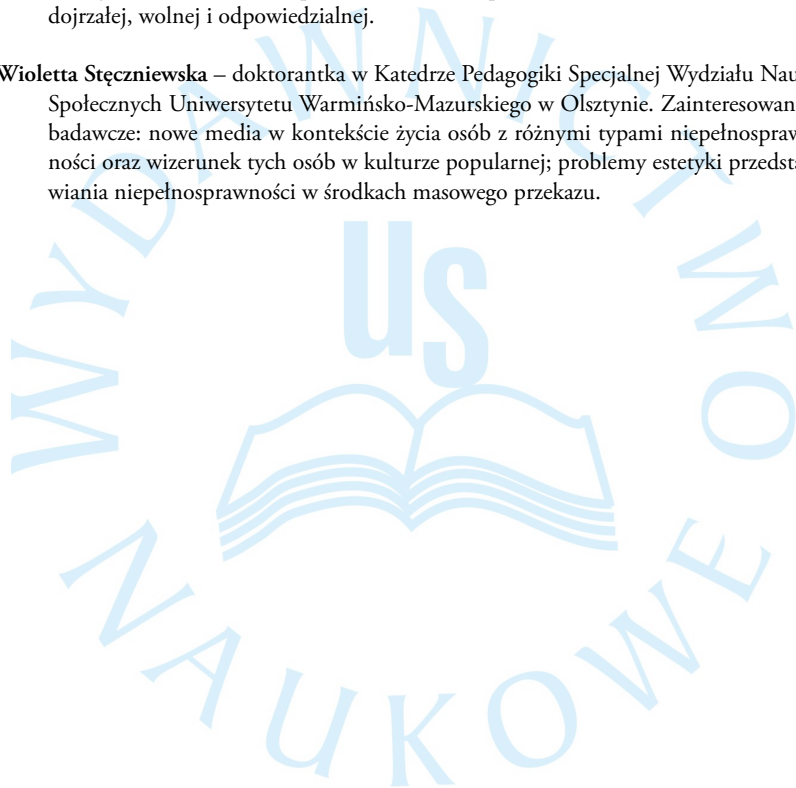
## NOTY O AUTORACH

- Anna Bernacka** – doktorantka w Katedrze Pedagogiki Specjalnej Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Zainteresowania badawcze: problematyka seksualności osób z niepełnosprawnością, szczególnie edukacja i wychowanie seksualne osób z niepełnosprawnością intelektualną, a także funkcjonowanie psychospołeczne osób z niepełnosprawnością wzrokową.
- Agnieszka Buczak** – doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki; adiunkt w Zakładzie Pedagogiki i Edukacji Zdrowotnej Instytutu Pedagogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii UMCS w Lublinie. Zainteresowania badawcze: problematyka kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli; edukacja zdrowotna; osadzone w kontekście zdrowia postawy żywieniowe, których źródłem jest światopogląd.
- Stanisław Gałkowski** – prof. dr hab. nauk humanistycznych w zakresie filozofii; zatrudnienie: Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydział Pedagogiczny, Instytut Nauk o Wychowaniu, Katedra Kulturowych i Chrześcijańskich Podstaw Edukacji. Zainteresowania badawcze: etyka, filozofia społeczna oraz filozofia wychowania.
- Aneta Jarzębińska** – doktor w zakresie nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika; adiunkt w Katedrze Pedagogiki Społecznej Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Szczecińskiego. Zainteresowania badawcze: tanatopedagogika, pedagogika prenatalna.
- Paweł Kaźmierczak** – doktor nauk humanistycznych w zakresie filozofii; adiunkt w Katedrze Kulturowych i Chrześcijańskich Podstaw Edukacji Instytutu Nauk o Wychowaniu, Wydział Pedagogiczny Akademii Ignatianum w Krakowie. Zainteresowania badawcze: filozofia edukacji, etyka zawodowa, wychowanie moralne.
- Marta Komorowska-Pudło** – magister pedagogiki, doktor nauk humanistycznych w zakresie psychologii; adiunkt w Katedrze Nauk o Rodzinie Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Szczecińskiego. Zainteresowania badawcze: małżeństwo, rodzina, seksualność.

- Grażyna Kowalczyk** – doktor nauk humanistycznych w specjalności pedagogika, adiunkt w Katedrze Nauk o Rodzinie Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Szczecińskiego. Certyfikowany psychoterapeuta systemowy – terapia indywidualna, małżeńska i rodzin. Zainteresowania badawcze: szeroko rozumiana problematyka rodzinna.
- Renata Królikiewicz** – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki; Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydział Pedagogiczny, Katedra Pedagogiki Ogólnej i Teorii Wychowania. Zainteresowania badawcze: system opieki zastępczej w Polsce; relacje i komunikacja interpersonalna w edukacji i wychowaniu; kompetencje społeczne nauczyciela, dzieci i młodzieży; edukacja domowa w Polsce.
- Damian Labiak** – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Opiekuńczej Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Absolwent Akademii Muzycznej w Poznaniu – perkusista, dyrygent chóralny, nauczyciel w szkole muzycznej. Zainteresowania badawcze: zagadnienia związane z pedagogiką kultury, edukacją muzyczną, aksjologią i pedeutologią.
- Magdalena Łuka** – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, psycholog, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Opiekuńczo-Wychowawczej i Resocjalizacyjnej Instytutu Pedagogiki Wydziału Zamiejscowego Prawa i Nauk o Społeczeństwie KUL Jana Pawła II w Stalowej Woli. Zainteresowania badawcze: pedagogika pracy, pedagogika opiekuńcza, teoria i praktyka mediacji.
- Piotr Modzelewski** – magister, pedagog, psycholog, dietetyk, psychoterapeuta w trakcie szkolenia. Zatrudniony w Akademii Pomorskiej w Słupsku, na Wydziale Nauk Społecznych, w Instytucie Pedagogiki, Zakład Edukacji Wczesnej. Zainteresowania badawcze: psychopedagogika, psychologia pozytywna (wyuczona bezradność vs wyuczony optymizm, inteligencja emocjonalna, altruizm, empatia, coaching i poradnictwo, pisanie terapeutyczne), bliskie relacje. Członek Stowarzyszenia Naukowego Psychologia i Seksuologia LGBT (snps.pl).
- Jacek Parański** – magister pedagogiki resocjalizacyjnej, dyrektor Zakładu Poprawczego w Jerzmanicach Zdroju (woj. dolnośląskie). Zainteresowania badawcze: aksjologia, wartości a poczucie koherencji młodzieży, orientacja dojrzałościowa, odpowiedzialność moralna, wychowanie moralne.
- Alina Rynio** – doktor habilitowana nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, prof. KUL; z wykształcenia także mgr teologii, dr psychologii; kierownik Katedry Pedagogiki Chrześcijańskiej w Instytucie Pedagogiki Wydziału Nauk Społecznych KUL. Zainteresowania badawcze: rozumienie celów wychowania w pedagogice

religijno-moralnej, rozwijanie teorii wychowania, pedagogiki chrześcijańskiej, pedagogii wybranych ruchów i stowarzyszeń katolickich; badania nad antropologiczno-teologicznymi podstawami integralnego wychowania osoby; szkoła katolicka, pedeutologia i pedagogika społeczna. Odczytując pedagogiczne przesłanie kard. Stefana Wyszyńskiego, Jana Pawła II, ks. Luigi Giussanigo i Benedykta XVI, poszukuje adekwatnych do współczesności form i sposobów kształtowania osobowości dojrzałej, wolnej i odpowiedzialnej.

**Wioletta Stęczniewska** – doktorantka w Katedrze Pedagogiki Specjalnej Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Zainteresowania badawcze: nowe media w kontekście życia osób z różnymi typami niepełnosprawności oraz wizerunek tych osób w kulturze popularnej; problemy estetyki przedstawiania niepełnosprawności w środkach masowego przekazu.





Komitety Nauk Pedagogicznych PAN jest samorządną reprezentacją nauk pedagogicznych, służącą integrowaniu uczonych z całego kraju, wchodzącą w skład I Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych PAN.

Czasopisma Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN lub zespołów Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN:

*Rocznik Pedagogiczny*

[www.staff.amu.edu.pl/~pedszkol/rocznik\\_pedagogiczny](http://www.staff.amu.edu.pl/~pedszkol/rocznik_pedagogiczny)

*Studia Pedagogiczne*

[www.spedagogiczne.ptp-pl.org](http://www.spedagogiczne.ptp-pl.org)

*Studia z Teorii Wychowania*

<http://wydawnictwo.chat.edu.pl/studia-z-teorii-wychowania/>

*Pedagogika Społeczna*

<http://pedagogium.pl/wydawnictwo/pedagogika-spoleczna.html>

*Resocjalizacja Polska*

<http://pedagogium.pl/wydawnictwo/rocznik-resocjalizacja-polska.html>

*Biuletyn Historii Wychowania*

<http://www.historiawychowania.amu.edu.pl/biuletyn.html>

*Przegląd Pedagogiczny*

<http://www.przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl/>

Adres:

Komitety Nauk Pedagogicznych PAN

Wydział Pedagogiczny ChAT

00-246 Warszawa, ul. Miodowa 21c

[www.pan.uz.zgora.pl/](http://www.pan.uz.zgora.pl/)