

U N I W E R S Y T E T      Z I E L O N O G Ó R S K I

# Relacje

Studia z nauk społecznych

nr 5/2018

REDAKTOR NACZELNY

**Zdzisław Wołk**

**Zielona Góra 2018**

#### **RADA NAUKOWA**

Przewodniczący – Marek Furmanek, Mirosław Chałubiński, Krystyna Ferenz,  
Grażyna Gajewska, Ирина Алексеевна Горьковская, Zbigniew Izdebski, Mariusz Kwiatkowski,  
Hanna Liberska, Margarida Dias Pocihno, Andrzej Radzewicz-Winnicki, Tatiana Rongińska,  
Maciej Słomczyński, Maria Zielińska



Czasopismo recenzowane, lista recenzentów dostępna na stronie  
<http://www.relacje.wpps.uz.zgora.pl>

#### **SKŁAD KOLEGIUM REDAKCYJNEGO** Redaktor Naczelny – Zdzisław Wołk

**REDAKTOR TOMU**  
Dorota Bazuń  
Krzysztof Zajdel

**SEKRETARZ REDAKCJI**  
Andrzej Zygadło

**REDAKTOR STATYSTYCZNY**  
Edyta Mianowska

**REDAKCJA**  
Magdalena Kot

**KOREKTA TEKSTÓW W JĘZYKU ANGIELSKIM**  
Beata Burchardt, Małgorzata Gąsiorowska-Sawka, Marzena Lachowicz

**REDAKCJA TECHNICZNA**  
Anna Strzyżewska

**PROJEKT OKŁADKI**  
Marta Surudo

**REDAKCJA CZASOPISMA**  
Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii  
Al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra  
e-mail: [relacje@wpps.uz.zgora.pl](mailto:relacje@wpps.uz.zgora.pl)

Strona internetowa: [www.relacje.wpps.uz.zgora.pl](http://www.relacje.wpps.uz.zgora.pl)

© Copyright by Uniwersytet Zielonogórski  
Zielona Góra 2018

**ISSN 2543-5124**

**OFICyna WYDAWNICZA UNIWERSYTETU ZIELONOGÓRSKIEGO**  
65-246 Zielona Góra, ul. Podgórna 50, tel./faks (68) 328 78 64  
[www.ow.uz.zgora.pl](http://www.ow.uz.zgora.pl), e-mail: [sekretariat@ow.uz.zgora.pl](mailto:sekretariat@ow.uz.zgora.pl)

## SPIS TREŚCI

Od Redakcji..... 5

### I. STUDIA I REFLEKSJE TEORETYCZNE

**Ryszard Zaradny**, *Aksjologiczne podstawy funkcjonowania samorządu terytorialnego w Polsce* ..... 9

**Elżbieta Lipowicz**, *Od deficytów ku zasobom – nowe tendencje w pracy socjalnej z rodziną*..... 23

**Brenda Osodo**, *Education is the act of learning things around us* ..... 35

**Lidia Wawryk**, *Podnoszenie wiedzy nauczycieli w efektywnej diagnozie i profilaktyce niedostosowania społecznego wśród dzieci i młodzieży* ..... 51

**Daria Zielińska-Pękał**, *Telewizyjny świat porad*..... 65

**Anna Korlak-Łukasiewicz, Magdalena Zdaniewicz**, *Wsparcie w procesie żałoby poprzez organizację czasu wolnego* ..... 79

### II. STUDIA METODOLOGICZNE

**Margarida Pochinho**, *Methodology of Social Sciences in the 21<sup>st</sup> Century* ..... 93

**Zdzisław Wołk**, *Dylematy terminologiczne współczesnej pedagogiki pracy* ..... 103

### III. STUDIA EMPIRYCZNE

**Laura Mcintosh, Ann Swinney, Gary Roberts**, *Resettlement of Syrian Refugees in Scotland: A Community Education Approach* ..... 119

**Zuzana Truhlářová, Radka Janebová, Alena Vosečková**, *Intergenerational Solidarity as Viewed by University Students of the Social Sciences*..... 127

**Bożena Bogucka**, *Determinanty w procesie doskonalenia zawodowego osób pracujących i ich wpływ na karierę zawodową w świetle badań własnych* ..... 137

**Andrzej Zygałło**, *Poczucie podmiotowości i zaangażowanie pracowników we współczesnych samorządzących się organizacjach*..... 151

**Sandra Stempniewska**, *Elementy teatralizacji życia w wybranych typach zachowań seksualnych*..... 161

**Agnieszka Łachowska**, *Piękno i estetyka życia społecznego ludności wiejskiej we wschodniej części Dolnych Łużyc w XIX i XX wieku do 1945 roku w świetle strojów ludowych*..... 175

### IV. LUDZIE. WYDARZENIA. RECENZJE

**Ewa Pasterniak-Kobyłecka**, *Człowiek. Pedagog. Mistrz. Wspomnienie o Profesorze Januszu Gniteckim (1945-2008)*..... 195

**Ewa Narkiewicz-Niedbalec**, *Trzecie seminarium metodologiczne poświęcone pamięci Profesora Edwarda Hajduka – sprawozdanie* ..... 203

**Maja Błaszczyk**, *Rola przestrzeni międzyludzkiej w życiu Peng Ming-mina. Recenzja książki „A Taste of Freedom. Memoirs of a Taiwanese Independence Leader”*..... 213

## CONTENTS

Editor's Introduction .....	5
-----------------------------	---

### I. STUDIES AND THEORETICAL REFLECTIONS

<b>Ryszard Zaradny</b> , <i>Axiological foundations of the functioning of territorial self-government in Poland</i> .....	9
<b>Elżbieta Lipowicz</b> , <i>From deficits to resources – new tendencies in social work with family</i> .....	23
<b>Brenda Osodo</b> , <i>Education is the act of learning things around us</i> .....	35
<b>Lidia Wawryk</b> , <i>Improving teachers' knowledge in effective diagnosis and prevention of social maladjustment among children and adolescents</i> .....	51
<b>Daria Zielińska-Pękał</b> , <i>Television world of advice</i> .....	65
<b>Anna Korlak-Łukasiewicz</b> , <b>Magdalena Zdaniewicz</b> , <i>Support in the process of mourning through free time management</i> .....	79

### II. METHODOLOGICAL STUDIES

<b>Margarida Pochinho</b> , <i>Methodology of Social Sciences in the 21<sup>st</sup> Century</i> .....	93
<b>Zdzisław Wolk</b> , <i>Terminological dilemmas in contemporary labour pedagogy</i> .....	103

### III. EMPIRICAL STUDIES

<b>Laura Mcintosh</b> , <b>Ann Swinney</b> , <b>Gary Roberts</b> , <i>Resettlement of Syrian Refugees in Scotland: A Community Education Approach</i> .....	119
<b>Zuzana Truhlářová</b> , <b>Radka Janebová</b> , <b>Alena Vosečková</b> , <i>Intergenerational Solidarity as Viewed by University Students of the Social Sciences</i> .....	127
<b>Bożena Bogucka</b> , <i>Factors determining working people's participation in professional development and their impact on professional career in the light of the author's own research</i> .....	137
<b>Andrzej Zygałło</b> , <i>Sense of subjectivity and employee engagement in contemporary self-managing organizations</i> .....	151
<b>Sandra Stempniewska</b> , <i>Elements of theatricalization in selected sexual behaviours</i> .....	161
<b>Agnieszka Łachowska</b> , <i>The Beauty and Aesthetics of the Social Life in the Country on the Grounds of Eastern Part of Lower Lusatia in XIX Century and up to the Year 1945 XX Century in the Light of Folk Costumes</i> .....	175

### IV. PEOPLE. EVENTS. REVIEWS

<b>Ewa Pasterniak-Kobyłecka</b> , <i>Man. Educator. Master. Memories of Professor Janusz Gnitecki (1945-2008)</i> .....	195
<b>Ewa Narkiewicz-Niedbałec</b> , <i>The third methodological seminar dedicated to the memory of Professor Edward Hajduk – report</i> .....	203
<b>Maja Błaszczyk</b> , <i>The role of interpersonal space in Peng Ming-min's life. Review of the book "A Taste of Freedom. Memoirs of a Taiwanese Independence Leader"</i> .....	213

## OD REDAKCJI

Zapraszamy do lektury kolejnego, piątego już numeru czasopisma „Relacje”. Zebrane w nim artykuły dotyczą wielu obszarów i form uczestnictwa społecznego. Ich Autorzy reprezentują różne ośrodki akademickie w kraju i za granicą. W prezentowanym numerze wśród autorów dość licznie występują pracownicy Katedry Pedagogiki Społecznej UZ. Jest to pierwsza w historii naszego czasopisma próba zaprezentowania działalności badawczej jednostek Wydziału Pedagogiki, Psychologii i Socjologii UZ realizowana nie poprzez informacje na ich temat, lecz poprzez ukazanie zainteresowań badawczych pracowników w postaci opracowanych przez nich tekstów. Wyrażamy nadzieję, że w przyszłości w podobny sposób będą prezentowane kolejne jednostki Wydziału.

Zachowaliśmy w niniejszym numerze dotychczasowy układ pisma, który w przyszłości także będziemy starali się utrzymać. W pierwszym dziale *Studia i refleksje teoretyczne* zamieściliśmy sześć artykułów, które zawierają rozważania ogólne, nie tylko teoretyczne. Każdy z tych tekstów może wzbogacić wiedzę z zakresu przedstawianych zagadnień i inspirować do samodzielnych przemyśleń, a może nawet do wzbudzenia nowych zainteresowań badawczych. W dziale drugim *Studia metodologiczne* znajdują się dwa artykuły. Pierwszy stanowi syntetyczną prezentację współczesnego spojrzenia na metodologię nauk społecznych, w drugim natomiast przedstawiono złożoność zagadnienia terminologii w naukach społecznych na przykładzie aparatu pojęciowego pedagogiki pracy. W trzecim dziale *Studia empiryczne* znalazło się sześć artykułów, w których przedstawione zostały wyniki badań. Autorzy realizowali swoje badania w różnych konwencjach metodologicznych, toteż wartość tych tekstów nie ogranicza się do sfery poznawczej, bowiem ukazują oryginalne podejścia badawcze. Ostatni dział *Ludzie – wydarzenia – recenzje* zawiera trzy teksty poświęcone trzem osobom związanym z naukami społecznymi. W każdym przypadku są one przedstawione w inny sposób. W pierwszym, mającym charakter noty biograficznej, przypomniano sylwetkę naukowca cenionego pedagoga, profesora Janusza Gniteckiego. W drugim – osobę profesora Edwarda Hajduka, któremu poświęcone są coroczne seminaria metodologiczne organizowane przez Uniwersytet Zielonogórski. Poprzez pryzmat informacji na temat seminarium wspomniana została postać zasłużonego dla zielonogórskiej pedagogiki

uczonego. Natomiast w trzecim tekście o charakterze eseju-recenzji ukazano postać Peng Ming-mina w kontekście napisanej przez niego książki.

Dziękujemy Autorom za wysiłek twórczy i opracowanie artykułów do naszego piśma. Dziękujemy także szanownym Recenzentom, których liczba systematycznie wzrasta. Ich praca znacząco przyczynia się do utrzymywania poziomu naukowego „Relacji”.

Jak zwykle, przekazując kolejny numer „Relacji” w ręce Czytelników, liczymy na krytyczne, jednakże życzliwe przyjęcie przedstawionych materiałów. Mamy nadzieję, że dostarczą one odbiorcom nowej wiedzy i świeżego spojrzenia na poruszane w artykułach problemy. Zapraszamy do nadsyłania oryginalnych tekstów, do dzielenia się rezultatami prowadzonych badań. Będziemy dążyć do tego, aby „Relacje” stanowiły dojrzałą formę wymiany myśli i budowania dobrych relacji oraz więzi zarówno między badaczami z różnych uczelni, jak i poszczególnymi ośrodkami naukowymi.

*Redakcja*

I  
Studia  
i refleksje  
teoretyczne





*Ryszard Zaradny\**

Uniwersytet Zielonogórski

## **AKSJOLOGICZNE PODSTAWY FUNKCJONOWANIA SAMORZĄDU TERYTORIALNEGO W POLSCE**

Funkcjonowanie systemu społeczno-politycznego powinno opierać na określonych wartościach aksjologicznych akceptowanych przez przeważającą część społeczeństwa. Wyniki wyborów do Sejmu PRL z 4 czerwca 1989 roku oznaczały, że społeczeństwo polskie odrzuciło dotychczasowy system tak zwanego „realnego socjalizmu”, który nie tylko ograniczał wolności obywatelskie, lecz przede wszystkim etatystyczna gospodarka socjalizmu nie zapewniała satysfakcjonującej egzystencji, nie stwarzała szans i perspektyw rozwojowych. W tym kontekście system demokracji liberalnej i gospodarka rynkowa postrzegane były jako gwarant obfitości pożądaných dóbr materialnych. Istotne znaczenie w dokonywanych przez społeczeństwo wyborach miał także katolicyzm. Wskazywano na powrót do tradycyjnych korzeni kulturowych utożsamianych z chrześcijaństwem zachodnim, a tym samym wyrwanie się z wpływów kultury wschodniej, której oddziaływanie było efektem wcześniejszego parcia na wschód, a później wprowadzenia geopolitycznego porządku teherańsko-jałtańskiego. To skutecznie odcięło znaczną część społeczeństwa polskiego od przekształceń związanych z wartościami oświeceniowymi.

Najpowszechniej utożsamianą z Zachodem ikoną aksjologiczną jest demokracja, kojarzona jako swoisty katalog praw podstawowych człowieka: prawa do życia, wolności i własności. Dla polskich elit intelektualnych szczególne znaczenie miała możliwość swobodnego korzystania z szeroko rozumianej wolności, a z wolności słowa nade wszystko<sup>1</sup>. Przeciwwstawiono je doświadczeniom związanym z eufemistycznym propagowaniem przez „państwo realnego socjalizmu” takich pojęć, jak „demokracja ludowa” czy „demokracja socjalistyczna”, w którym wolność była koncesjonowana i mogła funkcjonować tylko w obrębie oznaczonym przez system. W konsekwencji występowała „blokada artykulacji interesów społecznych” ubezwłasnowolniająca społeczeństwo poprzez ograniczenie wolności słowa (cenzura polityczna), a także uniemożliwienie swobodnego organizowania się społeczeństwa. Istniejące organizacje społeczne miały charakter koncesyjny, w ramach których nie było miejsca na indywi-

\* Ryszard Zaradny, dr hab. prof. Uniwersytetu Zielonogórskiego, Instytut Politologii, e-mail: r.zaradny@ip.uz.zgora.pl.

<sup>1</sup> W Konstytucji RP z 2 kwietnia 1997 roku kwestiom ochrony wolności poświęcono aż 56 artykułów, rozdział II (Dz. U. z 1997 r., nr 78, poz. 483). Por. Załęski (2012).

dualne postawy, niezależne myślenie i wypowiedzi. Katalog oficjalnie obowiązujących zasad i wartości był zamknięty i nie mógł naruszać fundamentalistycznych podstaw doktrynalnych systemu.

Przyjęcie zachodnioeuropejskiej tożsamości kulturowej oznaczało aprobatę zasad demokracji liberalnej, a w konsekwencji także pryncypiów, takich jak neutralność państwa wobec założeń aksjologicznych wszelkich nurtów kulturowych, intelektualnych czy religijnych. Demokratyczne państwo pozostawia im wypełnienie treścią uznawanych przez siebie wartości, postaw i poglądów, a samo zaś jest gwarantem wolności, tolerancji i swobody ich urzeczywistniania. Stworzyło to możliwość spełnienia odwiecznych dążeń ludzi, jak stwierdza Robert A. Dahl, „od najdawniejszych czasów ludzie myśleli o systemie politycznym, w którym traktowaliby się nawzajem jako równi pod względem politycznym, byłiby zbiorowo suwerenni, wyposażeni w możliwości, środki i instytucje, jakich potrzebują, aby sami sobą rządzić” (Dahl, 1995, s. 7). Wyrazem tych dążeń jest samorząd terytorialny będący instytucjonalną formą zbiorowego upodmiotowienia oraz przejawem wolności, zapobiegającym jednocześnie koncentracji władzy, zgodnie z klasyczną tezą Alexisa de Tocqueville’a, że „w gminie tkwi siła wolnych społeczeństw” (Tocqueville, 2005, s. 57). Tutaj też kumulują się wartości powszechnie kojarzone z samorządem, takie jak pomocniczość (subsydiarność) czy decentralizacja. Autorzy zachodni dookreślają ten katalog o szerszy dostęp do władzy, możliwość czerpania wiedzy z różnorodnych doświadczeń, rozszerzenie możliwości wyboru politycznego, koncentracje na sprawach społeczności lokalnej oraz rozszerzanie zaangażowania obywateli w sprawy publiczne (Stewart, Greenwood, 1997).

W katalogu liberalnej aksjologii są także tak nośne społecznie wartości, jak dobro wspólne, równość czy sprawiedliwość społeczna. Na ich ukształtowanie się wpływają coraz bardziej eklektyczny charakter systemów społeczno-politycznych i wzajemnie przenikające się katalogi aksjologiczne. Dynamiczny rozwój cywilizacyjny wpływa między innymi na zacieranie różnic pomiędzy interesami poszczególnych grup społecznych. Natomiast zmiany w sposobie komunikowania się ludzi i przepływie informacji zwiększają możliwości kontroli władzy. W sensie politycznym urzeczywistnia się też w większym stopniu udział we władzy politycznej, co przybliży nas do spełnienia postulatu określonego przez Abrahama Lincolna w tzw. przemowie gettysburskiej z 1863 roku „demokracji jako władzy ludu, przez lud i dla ludu” (Sartori, 1994, s. 52-54).

Występuje jednocześnie trudny do rozstrzygnięcia problem relacji pomiędzy wolnością a równością, gdyż są to wartości przeciwstawne i nie można urzeczywistnić jednej bez znacznego ograniczenia drugiej. „Dla liberała – jak pisze Norberto Bobbio – zasadniczym celem jest ekspansja indywidualnej osobowości, nawet jeśli rozwój osobowości bogatszej i zdolniejszej będzie odbywać się ze szkodą dla osobowości biednej i mniej zdolnej; dla egalitarysty celem jest rozwój wspólnoty jako pewnej całości, nawet za ceną ograniczenia zakresu wolności jednostek” (Bobbio, 1998, s. 25), a więc jedyna forma

równości to równość w wolności. Taką koncepcję prezentuje też John Rawls, postulując, by realizacja interesu partykularnego nie zagrażała urzeczywistnianiu interesu publicznego, interes publiczny nie spychał interesów partykularnych na margines, zaś podstawowe właściwości demokratycznej polityki były respektowane, co zresztą stanowi podstawę jego teorii sprawiedliwości (Rawls, 1994, s. 28).

Wartości służące bezpośredniej ochronie dóbr poszczególnych obywateli wymagają zabezpieczenia przez odpowiednie środki, które

w przypadku postulatów państwa prawnego jest to związane zwłaszcza z instytucjami zabezpieczającymi poszanowanie praw obywatelskich, a także z takimi wartościami instytucjonalnymi, jak te, które stwarza np. zasada podziału władz, chroniąca przed skupieniem władzy absolutnej w jednym ośrodku (Ziemiński, 1993, s. 59).

Uwzględniać należy, z jednej strony, liberalną indywidualistyczną koncepcję człowieka, z drugiej, to iż „człowiek jest zwierzęciem społecznym” i może żyć tylko we współzależnej zbiorowości. Stąd następnym istotnym elementem demokratycznego kanonu aksjologicznego jest to, co określa się mianem „dobra wspólnego” czy też „dobra ogółu” obywateli danego państwa.

W osiągnięciu „dobra wspólnego” uczestniczyć powinni wszyscy obywatele poprzez współdziałanie wielu podmiotów indywidualnych i społecznych, przez co to współdziałanie nie ma jednorodnego charakteru, lecz zróżnicowany. Pluralizm „dobra wspólnego” identyfikowany jest z pluralizmem społecznym, każda bowiem społeczność legitymuje się własnym „dobrem wspólnym”, które pozostaje w odpowiedniej relacji do „dobra wspólnego” państwa, a nawet całej ludzkości. Każda z tych społeczności ma prawo do pełnej realizacji swojego „dobra wspólnego” w zgodzie zarówno z dobrem poszczególnych osób, jak i „dobrem wspólnym” innych społeczności (Lipowicz, 2017; Osiński, Popławska, 2014).

Wśród istotnych zasad demokratycznych umożliwiających określanie i dążenie do realizacji „dobra wspólnego” szczególne miejsce zajmuje zasada decentralizacji władzy i samorządności. Artykuł 15 Konstytucji stwierdza jednoznacznie: „Ustrój terytorialny Rzeczypospolitej Polskiej zapewnia decentralizację władzy publicznej”, a artykuł następnym mówi, że „Samorząd terytorialny uczestniczy w sprawowaniu władzy publicznej. Przysługującą mu w ramach ustaw istotną część zadań publicznych samorząd wykonuje w imieniu własnym i na własną odpowiedzialność”. Tym samym ustawowo zapewniona zostaje samodzielność jednostek terytorialnych, a ingerencja w zakres tej samodzielności odbywać się może tylko na podstawie ustawy. Powoduje to ograniczenie spraw, które wymagają interwencji, rozstrzygnięć i korektur ze strony wyższych instancji, bowiem ośrodek decyzyjny zostaje przemieszczony na najniższy szczebel hierarchii organizacyjnej (Bandarzewski i in., 2006; Skoczylas i Piątek, 2016). Decentralizacja przyjęta została jako dominująca zasada rozłożenia kompetencji organów państwowych (Bondyra i in., 2005, s. 7; Korczak, 2017, s. 17-34; Lisowski, 2013).

Ponadto wskazuje się, że „decentralizację należy przede wszystkim rozumieć jako przekazanie kompetencji, których wykonawcą są zwykle centralne organy państwa i podległe im organizacyjnie podmioty” (Kuciński i Wołpiuk, 2012, s. 409).

Podstawa aksjologiczna wyprowadzona została z prawa decydowania przez wspólnoty lokalne o swoich sprawach, a ingerencja państwa zgodnie z zasadą pomocniczości powinna ograniczać się do kwestii, które przekraczają siły jednostek i mniejszych wspólnot. Słuszna jest przeto konstatacja Bogdana Dolnickiego, że

zasada decentralizacji jest tym mechanizmem, który pozwala na wprowadzenie założeń pomocniczości w praktyce, w szczególności gdy weźmie się pod uwagę stronę administracyjno-prawną, ponadto stanowi podstawę bytu jednostek terytorialnych, które muszą mieć zapewnioną realną możliwość wykonywania przyznaných im zadań – czy to własnych, czy zleconych (Dolnicki, 2016).

Zasada pomocniczości (subsydiarności<sup>2</sup>) ma fundamentalne znaczenie dla działania samorządu terytorialnego, co znalazło wyraz w preambule Konstytucji. Idea pomocniczości stanowi jedną z koncepcji ograniczenia władzy i wiąże się z próbą określenia granic dla interwencjonizmu publicznego. Jako zasada ma ona przyczyniać się też do względnie harmonijnego rozwiązywania napięć i konfliktów powstałych między podmiotami indywidualnymi, podmiotami społecznymi i instytucjonalnymi. Natomiast w administracyjnym wymiarze istota subsydiarnego przepływu uprawnień przejawia się w dążeniu do rozwijania i umacniania pozycji ustrojowej regionalnych i lokalnych instytucji samorządu terytorialnego<sup>3</sup>.

Funkcjonowanie zasady pomocniczości na gruncie prawa poprzedza jej występowanie jako myśli, idei filozoficznej (Dobek, 2008). Za prekursorów zasady pomocniczości, która zdobyła poczesne miejsce w kulturze Zachodu, uważa się w szczególności Arystotelesa oraz Tomasza z Akwinu. W tradycji arystotelowskiej pomocniczość występuje jako zasada sprawiedliwości, słuszności, zgodnie z którą związek (zrzeszenie) nie jest celem, ale środkiem służącym jego uczestnikom do pomocy samym sobie, jako koncepcja istoty ludzkiej spełniającej swoje cechy gatunkowe w działaniu (*in actu*), jakie podejmuje ona wspólnie z innymi „wolnymi i równymi” na rzecz dobra ogółu<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> W dalszej części artykułu pojęcia „pomocniczość” i „subsydiarność” będą używane zamiennie. Także w literaturze przedmiotu pojęcia te traktowane są jako synonimy. (Por. m.in.: Izdebski (2014, s. 89-90; Niewiadomski (2001, s. 35); Kisielewski (2003, s. 31-38). Wyrażane są w tym zakresie również poglądy odmienne. Zdaniem Ewy Popławskiej przyjęte na gruncie polskim nazywanie zasady subsydiarności także zasadą pomocniczości może prowadzić do rozumienia istoty subsydiarności jako polegającej na obowiązku państwa do udzielania bezwarunkowej pomocy na rzecz jednostek i ich wspólnot, co pozostaje w sprzeczności z tą zasadą. Autorka dodaje, iż termin „pomocniczość” wydaje się, iż bardziej nawiązuje do społeczno-moralnej czy filozoficznej istoty pojęcia, „subsydiarność” zaś należy do terminologii politycznej i prawnej (Popławska, 1998b, s. 189-190).

<sup>3</sup> Por. Dolnicki (2016). W literaturze spotkać można pogląd, iż zasada pomocniczości nie występuje jako odrębna „wartość”, a raczej instrument służący osiągnięciu innych wartości. Por.: Borski (2013).

<sup>4</sup> <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/subsydiarnosc;4836984.html>.

Zakładała, iż zadania, które mogą zostać właściwie wykonane przez mniejsze organizacje, nie były przejmowane przez większe związki (Millon-Delsol, 1998, s. 32-33). Natomiast Tomasz z Akwinu rozumiał pomocniczość jako ideę, na której winna się opierać współpraca pomiędzy jednostkami i zbiorowościami. U Akwinaty chrześcijańska osoba zajęła miejsce starożytnego obywatela, zmienił się też nosiciel wolności. Państwo obarczył obowiązkiem zapewnienia jednostkom warunków służących realizacji ich potrzeb przy pełnym respektowaniu ich osobowości<sup>5</sup>. Tomasz, podobnie jak Arystoteles, pojmował społeczeństwo zgodnie z zasadą holistyczną obejmującą wspólną wizję świata, a nie pozostawiającą miejsca dla indywidualizmu jednostce. Doskonalenie jednostki (osoby ludzkiej) odbywać się miało w grupie i poprzez doskonalenie grupy. Naturalna różnorodność grup społecznych prowadzi do ich autonomii i odpowiedzialności. Natomiast rolę władzy politycznej sprowadza się do pomocy tylko w przypadku, gdy istnieje potrzeba: „korygować, jeśli coś nie jest w porządku; uzupełniać, jeśli czegoś brakuje; udoskonalać, jeśli coś można zrobić lepiej” (Tomasz z Akwinu, 1995, s. 13).

Katolicka nauka społeczna przyczyniła się do ugruntowania rozumienia pomocniczości jako zasady porządku społecznego. Treści te zawarte zostały między innymi w encyklice Leona XIII *Rerum novarum* z 1891 roku, Piusa XI *Quadragesimo Anno* z 1931 roku, a także w dokumentach Soboru Watykańskiego II oraz koncepcji personalizmu społecznego Emmanuela Mouniera, Jacquesa Maritaina, Wincentego Granata. Pius XI w encyklice *O odnowieniu ustroju społecznego i dostosowaniu go do normy prawa ewangelii* (Quadregesimo anno) stwierdził, że

tego, co jednostka może zdziałać z własnej inicjatywy i własnymi siłami, nie wolno jej wydzieierać na rzecz społeczeństwa; podobnie niesprawiedliwością, szkodą społeczną i zakłóceniem ustroju jest zabieranie mniejszym i niższym społecznościom tych zadań, które mogą spełnić i przekazywanie ich społecznościom większym i wyższym. Każda akcja społeczna ze swego celu ma charakter pomocniczy; winna pomagać członkom organizmu społecznego, a nie niszczyć ich lub wchłaniać (Pius XI, 1982, s. 708).

Jednakże idea ta została zaanektowana do faszystowskiego systemu korporacjonizmu, który dążył do zinstytucjonalizowania i uczynienia obowiązkowymi grup pośrednich, czyli korporacji (Millon-Delsol, 1998, s. 37).

Istotny wpływ na przekształcenie się w zasadę immanentnie związaną z podmiotową koncepcją człowieka jako istoty rozważnej i odpowiedzialnej, społeczeństwa obywatelskiego i państwa stojącego na straży praw i godności jednostek przyczyniły się w szczególności: teorie umowy społecznej oraz poszanowania autonomii Johanna Althusiusa. Według niego społeczeństwo jest zbiorem wspólnot powstałym w wyniku wzajemnie nakładających się na siebie umów politycznych o coraz szerszym zasięgu. Wspólnoty te żyją razem, lecz posiadają własną osobowość i własne cele, a także są

<sup>5</sup> Por. Popławska (1997, 2000, s. 191).

wyposażone w środki umożliwiające im osiągnięcie tych celów. Każdy poziom umowy powinien być szanowany: poziom najwyższy nie anuluje poziomu najniższego, ani też nie ma tytułu do ingerowania w sprawy jemu przypisane. Natomiast zadaniem władzy centralnej jest uzupełnianie niedostatków wynikających z działań władzy na niższych szczeblach oraz zapewnienie całej społeczności pokoju (Althusius, 1603).

Uwidaczniają się tutaj dwa aspekty zasady pomocniczości: aspekt negatywny, to znaczy władza w ogóle, a państwo w szczególności nie powinno przeszkadzać osobom lub grupom społecznym w podejmowaniu ich własnych działań, oraz aspekt pozytywny, to znaczy, iż misją każdej władzy jest pobudzanie, podtrzymywanie, a ostatecznie, w razie potrzeby, uzupełnianie wysiłków tych podmiotów, które są niesamowystarczalne.

Największym zagrożeniem dla liberalnego indywidualizmu, preferującego w zasadzie tylko aspekt negatywny, jest skłonność władzy politycznej do poświęcania interesów jednostek na ołtarzu celów ogólnych, rozmaicie definiowanego „dobra wspólnego”, „woli ludu” czy „sprawiedliwości społecznej”. Społeczeństwo liberalne bowiem to sieć powiązań, współzależności i interakcji międzyludzkich. Jeśli wchodzące w jego skład jednostki są świadomymi i aktywnymi obywatelami, wówczas mówi się o społeczeństwie obywatelskim (Locke, 1992, s. 224). Filozofia indywidualizmu zainspirowana przez Johna Locke’a, który przedstawiał władzę ojca rodziny i władzę państwa jako zasadniczo dopełniające się, uznaje jednostkę za jedyny podmiot prawa (Locke, 1992, s. 164-174). U podstaw takiego rozumienia tej problematyki legło upodmiotowienie człowieka i uznanie umiejętności oraz zdolności kierowania swoim losem dla osiągnięcia własnego dobra. Ale też człowiek postrzegany jest jednocześnie jako istota społeczna, co implikuje osiągnięcie celów jednostkowych poprzez urzeczywistnienie interesu ogółu. Podmiotowe prawa obywatelskie stwarzają możliwości swobodnego ich organizowania się i możliwość wypełniania zasady „tyle społeczeństwa, ile można; tyle państwa, ile koniecznie trzeba” (Popławska, 1998a, s. 139). W praktyce przekształca się to funkcjonowanie pomiędzy jednostką a państwem w wielość form organizacyjnych społeczeństwa typu politycznego (partie polityczne), związkowego, społeczno-kulturalnego (stowarzyszenia) czy terytorialnego (samorządy lokalne), tworząc tak zwane społeczności niższe (artykuł 12 Konstytucji RP). Stwarza to, przynajmniej formalnie, warunki do szerokiego udziału społecznego w decydowaniu o sprawach zarówno lokalnych (dotyczących społeczności lokalnych), jak i o sprawach wpływających na losy państwa.

Współczesne pojmowanie idei subsydiarności zakłada istnienie społeczeństwa zorganizowanego w grupy, lecz nie na zasadzie dobra wspólnego, a na zasadzie konsensusu. Można więc stwierdzić, że zasada subsydiarności zakłada

istnienie organizacji społeczno-politycznej, w której kompetencje lub zdolność do działania przypisane są w pierwszym rzędzie aktorom społecznym. W przypadku, gdy działania tych aktorów okażą się niewystarczające, w drugiej kolejności owe kompetencje i zdolności przechodzą



na bardziej złożone instancje wyższe, by wreszcie – jeżeli żadna inna instancja społeczna nie okaże się skuteczna – przejść w gestię państwa (Millon-Delsol, 1998, s. 31).

W filozoficznym pojmowaniu subsydiarności jej istota wyraża się w dążeniu do doskonalenia funkcjonowania istniejących struktur społecznych i mechanizmów działania władzy publicznej<sup>6</sup> i jako „fundamentalna norma kształtująca podział kompetencji pomiędzy władze poszczególnych szczebli” (Regulski, 1995). Kryterium tego podziału stanowi niewystarczalność władz szczebla niższego. Interwencja ze strony władz wyższego szczebla jest zasadna nie tylko, gdy organy niższe są niewystarczające do realizacji danego zadania, lecz dodatkowo musi być spełniony warunek, że władza centralna potrafi osiągnąć ten sam cel, przy użyciu odpowiednich środków (Millon-Delsol, 1995, s. 39). Chantal Millon-Desol wymienia warunki natury antropologiczno-filozoficznej, które są konieczne w stosowaniu zasady subsydiarności na każdym gruncie. Są nimi zaufanie do zdolności społecznych podmiotów i ich dbałości o interes ogółu, następnie przyjęcie intuicji, zgodnie z którą władzy bynajmniej nie przysługuje z samej jej natury absolutna kompetencja w sprawach dotyczących określenia i realizacji interesu ogółu, a także wola autonomii i inicjatywy po stronie podmiotów społecznych (Millon-Delsol, 1995, s. 37).

Zasadę pomocniczości w tym zakresie ujmuje się w dwóch jej płaszczyznach: pomocniczości pionowej (wertikalnej), to znaczy przydzielenia zadań publicznych temu szczeblowi systemu władz publicznych, który jest usytuowany najniżej w ramach tego systemu, lecz jest zdolny do wykonywania danych zadań (wiąże się zasadę decentralizacji władzy) oraz pomocniczości poziomej (horyzontalnej), czyli powierzania, w granicach możliwości i efektywności, wykonywania zadań publicznych podmiotom niepublicznym, w szczególności organizacjom pozarządowym (Izdebski, 2014).

Natomiast dążenie do osiągnięcia poziomu społeczeństwa obywatelskiego oznacza uświadomienie sobie, że poza dobrem indywidualnym istnieje dobro wspólne, poza jednostką istnieją grupy społeczne, a poza działaniem prywatnym – działanie wspólne oparte na solidarności. Kształtuje się w takich warunkach poczucie obywatelskości, czyli uświadomienie sobie swojej przynależności do tego społeczeństwa jako całości, a także do niektórych z wielu różnorodnych, składających się na nie wspólnot czy warstw, takich jak rodziny, rody, kościoły, grupy etniczne, instytucje polityczne i wspólnoty religijne oraz wzajemna współzależność w osiąganiu celów osobistych i wspólnych (Shils, 1994, s. 9-22; Wnuk-Lipiński, 2005, s. 103-105). Aktywność obywateli ma więc wówczas różne wymiary – indywidualny, społeczny, polityczny – i przejawia się nie tylko w podejmowaniu decyzji w swoich osobistych i rodzinnych sprawach, lecz także w uczestnictwie w sprawowaniu władzy w ramach grupy społecznej lub politycznej (Stahl, 2009, s. 47-60). Tworzy ono pewien katalog zasad współdziałania, który zapobiega degeneracji porządku społecznego w kierunku samowoli, anarchii lub tyranii, czyli

<sup>6</sup> Por. Ciapala (1998, s. 93).

w kierunku różnego rodzaju obowiązkowych wspólnot, które tłumią wolność indywidualną. W ten sposób liberalizm zapobiega rozrostowi roszczeń idących w kierunku wolności absolutnej ze szkodą dla dobra zbiorowości, ale przede wszystkim naruszających równość wolności w odniesieniu do słabszych jednostek (Locke, 1992, s. 254). Jednakże warunkiem prowadzenia dobrego życia jest poświęcenie go celom, które nie ograniczają się do indywidualnego szczęścia i służą dobru całego społeczeństwa (Stahl, 2009, s. 47-60). Urzeczywistnieniu tego sprzyja oparcie się na tolerancji w różnorodności, na wzajemnej akceptacji współistnienia konkurencyjnych, a nawet wrogich wobec siebie, zestawów idei etycznych, społecznych, politycznych czy kulturalnych.

Akceptacja europejskich aksjologicznych standardów budowy demokratycznego państwa wyznaczała podstawę do opracowania koncepcji samorządu terytorialnego. Przyjęto założenia zawarte w Europejskiej Karcie Samorządu Lokalnego uchwalonej w Strasburgu 15 października 1985 roku ratyfikowanej przez Polskę 26 kwietnia 1993 roku (Europejska Karta Samorządu Terytorialnego). Karta określa istotę samorządu terytorialnego, który „oznacza prawo i zdolność społeczności lokalnych, w granicach określonych prawem, do kierowania i zarządzania zasadniczą częścią spraw publicznych na ich własną odpowiedzialność i w interesie ich mieszkańców” oraz że „prawo to jest realizowane przez rady lub zgromadzenia, w których skład wchodzi członkowie wybierani w wyborach wolnych, tajnych, równych, bezpośrednich i powszechnych i które mogą dysponować organami wykonawczymi im podlegającymi” (artykuł 3). Zakłada ona, że spontaniczne, dobrowolne i samorządne formy samoorganizowania się społeczeństwa dla zaspokajania swych różnorodnych potrzeb mają charakter podstawowy i najpowszechniejszy. Elementarną w tej materii metodą jest przekazywanie optymalnego zakresu uprawnień samorządom terytorialnym oraz innym samorządnym formom samoorganizacji obywateli. Państwo zaś, będące z istoty organizacją przymusową i dysponującą prawem wymuszania przemocą podporządkowania swym prawem, winno być rozbudowywane tylko o tyle, o ile to jest niezbędne dla zapewnienia bezpieczeństwa, porządku publicznego, a także warunków sprzyjających rozwojowi pozytywnych form spontanicznej samoorganizacji życia społecznego, blokujących zaś negatywne, antyhumanitarne w tej materii tendencje. Zasada subsydiarności jest więc zasadą podziału zadań i kompetencji pomiędzy sektorem publicznym a organizacjami społecznymi. Można ją uznać też za relację wzajemnego zaufania oraz współzależności organizacji obywatelskich i publicznego sektora, szczególnie w zakresie świadczeń i usług.

Przy tworzeniu jednostek administracyjnych kraju istotne znaczenie odgrywał zapis artykułu 15 punkt 2 Konstytucji stanowiący, że podział terytorialny powinien uwzględniać „więzi społeczne, gospodarcze lub kulturowe”, a także zapewniać „jednostkom terytorialnym zdolność wykonywania zadań publicznych”. Konstytucyjne kryteria oraz duch zasady subsydiarności stały się podstawą przy rozstrzygnięciu po-



działu administracyjnego kraju. Tworząc natomiast trójszczeblowy system samorządu terytorialnego: gminny, powiatowy i wojewódzki baczna uwagę zwracano na podział kompetencyjny w wykonywaniu zadań. Istotą tego było, aby każdy szczebel lokalnego samorządu terytorialnego miał możliwości optymalnego i efektywnego zrealizowania zarówno zadań własnych (realizacja potrzeb wspólnoty lokalnej), jak i zleconych przez organy administracji państwowej (realizacja potrzeb państwa). Zakres zadań samorządu gminnego dotyczyć musi tylko tych spraw, które dotyczą bezpośrednio jego członków oraz nie przekraczają możliwości ich wykonania. W ramach zadań własnych samorządy gminne realizują cztery kategorie zadań związane z infrastrukturą techniczną i społeczną, porządkiem i bezpieczeństwem publicznym oraz ładem przestrzennym i ekologicznym. Kompetencje i zadania przekraczające potencjał gminy przechodzą do wykonania na wyższy szczebel struktury samorządowej – powiatu. W jego gestii pozostają takie sprawy, jak: ponadgminna infrastruktura techniczna (transport, drogi publiczne), infrastruktura społeczna (szpitale, opieka społeczna, edukacja na poziomie szkoły średniej, ochrona dóbr kultury), porządek publiczny i bezpieczeństwo, ochrona przeciwpożarowa i przeciwpowodziowa, ochrona środowiska, gospodarka leśna i rolna itp. Natomiast zadania samorządu wojewódzkiego koncentrują się na sprawach o znaczeniu regionalnym, w tym w szczególności kształtowaniu i utrzymaniu ładu przestrzennego, pobudzaniu aktywności gospodarczej, dbałości o dziedzictwo kulturowe, podnoszeniu poziomu konkurencyjności i innowacyjności gospodarki oraz realizacji infrastruktury społecznej i technicznej na poziomie wojewódzkim.

Samorząd terytorialny, posiadający osobowość prawną (artykuł 165 Konstytucji RP), w celu wykonywania powierzonych mu zadań publicznych może nie tylko tworzyć jednostki organizacyjne (gminne, powiatowe, wojewódzkie), lecz także zawierać umowy z innymi podmiotami<sup>7</sup>. Ustawodawca nie definiuje i nie wprowadza zamkniętego katalogu podmiotów, z którymi władze samorządowe mogą zawierać umowy w celu wykonywania zadań publicznych. Podstawową przesłanką jest zdolność podmiotu do zawierania umów we własnym imieniu<sup>8</sup>.

Konstytucyjne normy zobowiązują ustawodawcę do zapewnienia organom samorządowym takich właściwości, które umożliwią im wykonywanie zadań publicznych służących zaspokajaniu zbiorowych potrzeb mieszkańców. Gwarancją realizacji pomocniczości jako zasady odnoszącej się do relacji państwo–samorząd terytorialny są podstawowe normy konstytucyjne, wyrażające decentralizację władzy publicznej na samorząd terytorialny<sup>9</sup>, zasadę domniemania kompetencji na rzecz samorządu teryto-

<sup>7</sup> Artykuł 9, punkt 1 ustawy o samorządzie gminnym; artykuł 6, punkt 1 ustawy z dnia 5 czerwca 1998 roku o samorządzie powiatowym (Dz. U. z 1998 r., nr 91, poz. 578); artykuł 8, punkt 1 ustawy z dnia 5 czerwca 1998 roku o samorządzie województwa (Dz. U. z 1998 r., nr 91, poz. 576).

<sup>8</sup> Por. Bandarzewski i in. (2004, s. 110-111).

<sup>9</sup> Artykuł 15 i artykuł 16, punkt 2 Konstytucji.

rialnego, która stanowi, że samorząd terytorialny wykonuje zadania publiczne niezastępowane przez Konstytucję lub ustawy dla organów innych władz publicznych<sup>10</sup>, oraz regulacja, zgodnie z którą gmina jako podstawowa jednostka samorządu terytorialnego została upoważniona do decydowania o wszystkich sprawach publicznych o znaczeniu lokalnym, niezastępowanych ustawami na rzecz innych podmiotów<sup>11</sup>.

Ustawodawca wprowadza także obowiązek współpracy organów administracji publicznej przy wykonywaniu zadań publicznych z organizacjami pozarządowymi, prowadzącymi działalność pożytku publicznego, podkreślając szczególną rolę samorządu terytorialnego w zakresie upowszechniania i realizacji założeń zasady pomocniczości<sup>12</sup>. Współpraca organów samorządowych z organizacjami pozarządowymi, zgodnie z ustawą, powinna opierać się na zasadach: pomocniczości, suwerenności stron, partnerstwa, efektywności, uczciwej konkurencji i jawności<sup>13</sup>. Organy jednostek samorządowych zobowiązane są do uchwalania rocznych programów współpracy z organizacjami pozarządowymi<sup>14</sup>. Umożliwia to na dostosowanie form współpracy do warunków i specyfiki każdej jednostki samorządowej, a także na wskazanie, jakie zadania będą realizowane w drodze kooperacji z organizacjami pozarządowymi. Współdziałanie z organizacjami obywatelskimi jest niezbędne dla realizacji zasady pomocniczości, ale wzajemne relacje tych podmiotów powinny stanowić uzupełnienie w działalności samorządu terytorialnego, a nie zastępować jej. Poszerza to zakres realnego uczestnictwa upodmiotowionego społeczeństwa w procesie decyzyjnym i zmierza w kierunku realizacji idei demokracji partycypacyjnej. Samorząd terytorialny ponosi odpowiedzialność za wykonywanie zadań przekazanych przez ustawodawcę także w sytuacji, kiedy nie jest ich bezpośrednim wykonawcą.

Ważną cechą współczesnych demokracji jest przewyższanie konfliktu między wolą większości a mniejszości różnego typu, z których składa się każde, z natury pluralistyczne, społeczeństwo. Demokracja bowiem to

władza aktualnej większości wyborczej. Władza większości może być władzą despotyczną. I chociaż tyranizowana będzie tylko mniejszość, to – jak wiadomo – wszelka tyrania jest złem. Miarą zatem demokratyczności ustroju państwowego, a także miarą demokratyczności wewnętrznej wszystkich organizacji społecznych są zabezpieczenia przed tyranią większości (Król, 1991, s. 9).

<sup>10</sup> Artykuł 163 Konstytucji.

<sup>11</sup> Artykuł 164, punkt 3 Konstytucji; artykuł 6, punkt 1 ustawy z 8 marca 1990 roku o samorządzie gminnym (Dz. U. z 2001 r., nr 142, poz. 1591).

<sup>12</sup> Artykuł 5, punkt 1 ustawy z dnia 24 kwietnia 2003 roku o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie (Dz. U. z 2003 r., nr 96, poz. 873).

<sup>13</sup> Artykuł 5, punkt 2 ustawy o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie.

<sup>14</sup> Artykuł 5, punkt 3 ustawy o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie.

## Bibliografia

- Althusius J. (1603), *Politica methodice digesta*, Herbornae Nassoviorum.
- Bandarzewski K., Chmielnicki P., Dobosz P., Kisiel W., Kryczko P., Mączyński M., Płażek S. (2004), *Komentarz do ustawy o samorządzie gminnym*, Lexis Nevis, Warszawa.
- Bandarzewski K., Chmielnicki P., Kisiel W. (2006), *Prawo samorządu terytorialnego w Polsce*, Lexis Nevis, Warszawa.
- Bobbio N. (1998), *Liberalizm i demokracja*, Znak, Kraków.
- Bondyra K., Szczepański M.S., Śliwa P. (red.) (2005), *Państwo, samorząd i społeczności lokalne. Piotr Buczkowski in memoriam*, Poznań.
- Borski M. (2013), *Zasada pomocniczości jako konstytucyjna zasada funkcjonowania samorządu terytorialnego*, [w:] B.M. Ćwiertniak (red.), *Prawne problemy samorządu terytorialnego*, Sosnowiec.
- Ciapala J. (1998), *Zasada subsydiarności w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej i w Unii Europejskiej (zagadnienia podstawowe)*, [w:] A. Bałaban, B. Sitek (red.), *Region europejski a polskie województwo*, Wydawnictwo Wit-Graf, Toruń.
- Colozzi I. (1998), *Zasada pomocniczości a trzeci sektor*, „Społeczeństwo”, 1.
- Ćwiertniak B.M. (red.) (2013), *Prawne problemy samorządu terytorialnego*, Sosnowiec.
- Dahl R.A. (1995), *Demokracja i jej krytycy*, Znak, Kraków.
- Dobek A. (2008), *Zasada pomocniczości w orzecznictwie Trybunału Konstytucyjnego*, <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/Content/24604/012.pdf>.
- Dolnicki B. (2016), *Sposoby realizacji zadań publicznych*, Warszawa.
- Europejska Karta Samorządu Terytorialnego*, sporządzona w Strasburgu dnia 15 października 1985 roku, Dz. U. z 1994 r., nr 124, poz. 607, dostęp: 10.02.2018.
- Gulczyński M., Zaradny R. (2000), *System polityczny Rzeczypospolitej Polskiej*, Wyższa Szkoła Zarządzania i Finansów we Wrocławiu, Wrocław.
- Izdebski H. (2014), *Samorząd terytorialny. Podstawy ustroju i działalności*, Lexis Nevis, Warszawa.
- Kisiel W. (2003), *Ustrój samorządu terytorialnego w Polsce*, Lexis Nevis, Warszawa.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 roku, Dz. U. z 1997 r., nr 78, poz. 483.
- Korczak J. (2017), *Decentralizacja i recentralizacja w administracji publicznej na przykładzie zadań własnych i zleconych jednostek samorządu terytorialnego*, [w:] E. Ura, E. Feret, S. Pieprzny (red.), *Aktualne problemy funkcjonowania samorządu terytorialnego*, Sandomierz–Rzeszów.
- Król M. (1991), *Słownik demokracji*, Znak, Warszawa.
- Kuciński J., Wołpiuk W.J. (red.) (2012), *Zasady ustroju politycznego państwa w Konstytucji z 2 kwietnia 1997 roku*, Warszawa.
- Leś E. (1998), *Zasada subsydiarności i jej użyteczność w reformowaniu instytucji pomocy społecznej w Polsce*, [w:] G. Skąpska (red.), *Opiekuńczość czy solidarność?* Fundacja Międzynarodowe Centrum Rozwoju Demokracji, Kraków.
- Lipowicz I. (2017), *Dobro wspólne*, „Casus”, 79, 3.
- Lisowski P. (2013), *Relacje strukturalne w polskim samorządzie terytorialnym*, Wrocław.
- Locke J. (1992), *Dwa traktaty o rządzie*, PWN, Warszawa.

- Lutrzykowski A. (red.) (2014), *Polski samorząd terytorialny, europejskie standardy i krajowa specyfika*, Toruń.
- Mill J.S. (1959), *Utylitaryzm. O wolności*, PWN, Warszawa.
- Millon-Delsol Ch. (1995), *Zasada pomocniczości*, Znak, Kraków.
- Millon-Delsol Ch. (1998), *Zasada subsydiarności – założenia, geneza, problemy współczesne*, [w:] D. Milczarek (red.), *Subsydiarność*, Elipsa, Warszawa.
- Niewiadomski Z. (2001), *Konstytucyjne podstawy samorządu terytorialnego*, [w:] Z. Niewiadomski, *Samorząd terytorialny – ustroj i gospodarka*, Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz–Warszawa.
- Nowacka E. (2010), *Samorząd terytorialny jako forma decentralizacji administracji publicznej*, Warszawa.
- Osiński J., Popławska J.Z. (red.) (2014), *Oblicza społeczeństwa obywatelskiego. Państwo. Gospodarka. Świat*, Warszawa.
- Pius XI (1982), *Quadragesimo anno*, „Znak”, nr 7-8.
- Popławska E. (1997), *Symposium on the Constitution of the Republic of Poland – Part I: The Principle of Subsidiarity under the 1997 Constitution of Poland*, “Saint Louis-Warsaw Transatlantic Law Journal”, 107.
- Popławska E. (1998a), *Wpływ zasady subsydiarności na przemiany ustrojowe w Polsce*, [w:] D. Milczarek (red.), *Subsydiarność*, Elipsa, Warszawa.
- Popławska E. (1998b), *Zasada pomocniczości (subsydiarności)*, [w:] W. Sokolewicz (red.), *Zasady podstawowe polskiej Konstytucji*, Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa.
- Popławska E. (2000), *Zasada subsydiarności w traktatach z Maastricht i Amsterdamu*, Scholar, Warszawa.
- Rawls J. (1994), *Teoria sprawiedliwości*, PWN, Warszawa.
- Regulski J. (1995), *Kilka refleksji o integracji europejskiej i samorządzie terytorialnym*, „Samorząd Terytorialny”, 5.
- Sartori G. (1994), *Teoria demokracji*, PWN, Warszawa.
- Shils E. (1994), *Co to jest społeczeństwo obywatelskie?*, [w:] K. Michalski (red.), *Europa i społeczeństwo obywatelskie. Rozmowy w Castel Gandolfo*, Znak, Kraków.
- Skoczylas A., Piątek W. (2016), *Komentarz do art. 15 Konstytucji RP*, [w:] L. Bosek, M. Safjan (red.), *Konstytucja RP, t. I: Komentarz do art. 1-86*, Warszawa.
- Stahl M. (2009), *Dobro wspólne w prawie administracyjnym*, [w:] J. Boć, A. Chajbowicz (red.), *Nowe problemy badawcze w teorii prawa administracyjnego*, Wrocław.
- Stewart J.D., Greenwood R. (1997), *Cel i charakter samorządu lokalnego*, cyt. za: P. Swaniewicz (red.), *Wartości podstawowe samorządu terytorialnego i demokracji lokalnej*, Warszawa.
- Subsydiarność – hasło w internetowej encyklopedii PWN: <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/subsydiarnosc;4836984.html>, dostęp: 10.02.2018.
- Swianiewicz P. (1997), *Wartości podstawowe samorządu terytorialnego i demokracji lokalnej*, Warszawa.
- Tocqueville A. de (2005), *O demokracji w Ameryce*, Warszawa.
- Ustawa z dnia 8 marca 1990 roku o samorządzie gminnym, Dz. U. z 2001 r., nr 142, poz. 1591.
- Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 roku o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie, Dz. U. z 2003 r., nr 96, poz. 873.

Ustawa z dnia 5 czerwca 1998 roku o samorządzie powiatowym, Dz. U. z 1998 r., nr 91, poz. 578.

Ustawa z dnia 5 czerwca 1998 roku o samorządzie województwa, Dz. U. z 1998 r., nr 91, poz. 576.

Wnuk-Lipiński E. (2005), *Socjologia życia publicznego*, Scholar, Warszawa.

Wojtaszczyk K.A. (1996), *Współczesne systemy polityczne*, WSiP, Warszawa.

Załęski P.S. (2012), *Neoliberalizm i społeczeństwo obywatelskie*, Toruń.

Ziemiński Z. (1993), *Wartości konstytucyjne*, Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa.

### **Aksjologiczne podstawy funkcjonowania samorządu terytorialnego w Polsce**

**Streszczenie:** Polacy w ramach przemian ustrojowych po 1989 roku opowiedzieli się za zasadami aksjologicznymi demokracji liberalnej mającej stwarzać pozytywne warunki rozwoju społecznego, a także sankcjonować podstawowe prawa podmiotowe każdego obywatela. Stanowiło też urzeczywistnienie idei suwerenności narodu. Najpełniejszy strukturalny wyraz idea ta znalazła w ustanowieniu i rozwoju samorządu terytorialnego zgodnie z zasadą subsydiarności i decentralizacji władzy. Jednocześnie było wyrazem realizacji idei pluralizmu i dobra wspólnego. Rozstrzygnięcia prawne znalazły miejsce w Konstytucji RP z 1997 roku oraz w ustawach. Są one zgodne z założeniami zawartymi w Europejskiej Karcie Samorządu Lokalnego uchwalonej w Strasburgu 15 października 1985 roku ratyfikowanej przez Polskę 26 kwietnia 1993 roku.

**Słowa kluczowe:** demokracja liberalna, dobro wspólne, suwerenność narodu, subsydiarność, pluralizm.

### **Axiological foundations of the functioning of territorial self-government in Poland**

**Summary:** During the system transformations after 1989 the Poles voted for the axiological rules of liberal democracy which was to create favourable conditions for social development and to sanction the basic human rights of each citizen. This made the sovereignty a reality. The idea has found its complete structural expression in the establishment and development of the local governments based on the principle of subsidiarity and power decentralisation. Simultaneously it was the demonstration of the enactment of the idea of pluralism and the common good. The legal solutions found their place in The Constitution of the Republic of Poland approved in 1997 and in the acts of law. They are in line with the assumptions included in the European Charter of Local Self-Government adopted on October 15, 1985 in Strasburg and ratified by Poland on April 26, 1993.

**Keywords:** liberal democracy, common good, sovereignty of the people, subsidiarity, pluralism.



*Elżbieta Lipowicz\**

Uniwersytet Zielonogórski

## **OD DEFICYTÓW KU ZASOBOM – NOWE TENDENCJE W PRACY SOCJALNEJ Z RODZINĄ**

### **Wprowadzenie**

W ponowoczesnych koncepcjach pomagania akcentuje się podmiotowe i indywidualne traktowanie człowieka poprzez dawanie mu prawa do samostanowienia o sobie, wolności wyboru, możliwości przedstawienia swojego punktu widzenia na daną sprawę. Toteż w pracy socjalnej coraz wyraźniej zaczynają dominować rozwiązania i podejścia, które uwzględniają wewnętrzny potencjał rodziny, oparty na jej naturalnych siłach i możliwościach, ujmujący rodzinę jako funkcjonalną całość, która jest w stanie samodzielnie wygenerować rozwiązania.

Praca socjalna ma doprowadzić do przekształcenia rodziny dysfunkcyjnej w rodzinę znajdującą się w trudnej sytuacji, ale dysponującą ukrytymi rezerwami, siłami, które mogą stać się początkiem czegoś lepszego. Warunkiem osiągnięcia tego celu jest podjęcie praktyki, w ramach której rezygnujemy z postrzegania rodziny wyłącznie przez pryzmat jej braków, deficytów, akceptujemy układy odniesienia członków rodziny, ich spostrzeżenia dotyczące tego, co pomogło przezwyciężyć dotychczasowe problemy, tworzymy możliwości wyboru i premiuje każdy przejaw samodzielności.

### **Uwarunkowania historyczne**

W trakcie ponad stuletniej historii pracy socjalnej opracowano i zastosowano wiele różnorodnych koncepcji teoretycznych. Podejścia te, chociaż różniły się znacząco w swych założeniach, w pierwszym okresie kształtowania praktyki w większości miały tendencję do koncentracji na problemach, deficytach i patologiach.

Początków profesjonalnej pracy socjalnej dopatrujemy się w działalności organizacji charytatywnych w czasach masowej imigracji na przełomie XIX i XX wieku. Wolontariusze tychże organizacji powielali znaną z wcześniejszych koncepcji pracy

---

\* Elżbieta Lipowicz, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Społecznej na Uniwersytecie Zielonogórskim, specjalizuje się w problematyce pracy socjalnej. Zainteresowania naukowo-dydaktyczne skupia wokół zagadnień związanych z rodziną wykluczoną i rodziną w kryzysie. Aktywność naukową łączy z pracą społeczną – autorka programów na rzecz popularyzacji idei mediacji rodzinnej w województwie lubuskim, e-mail: elipowicz@wp.pl.



dobroczynnej formułę „przyjaznego wizytowania” rodzin, której celem było zbadanie warunków życia i dokonanie swego inwentarza potrzeb i problemów (Wise, 2005). Harriet Bartlett, opisując wczesne trendy w pracy socjalnej, ujmował rolę pracowników socjalnych „jako zwracających uwagę na problem, wzbudzających sumienie publiczne, dostarczających wiedzy na temat potrzeb i zalecających odpowiednie środki zapobiegawcze lub korygujące” (za: Early, GlenMaye, 2004, s. 121). Dążenie do dokładnej dokumentacji problemów podtrzymała Mary Richmond (1917) w *Diagnozie Socjalnej*, w której zachęcała do gromadzenia faktów jako narzędzia docierania do przyczyn problemów i ich jednoczesnego leczenia (za: Kelly, Gates, 2010). W dokładnym opisie środowiska (diagnozie) upatrywała istoty pracy socjalnej, zakładając, iż poznanie przyczyn indywidualnych dysfunkcji da także odpowiedź na to, jak je usunąć. Głównym sposobem interwencji wypływającym z tej koncepcji nazywanej też „podejściem diagnostycznym” było zatem działanie, które miało doprowadzić do neutralizacji lub usunięcia szkodliwych elementów powodujących chorobę (Garvin, Seabury, 1996, s. 79-80; Johnson, 1992, s. 18-20). Rozwijane w latach trzydziestych XX wieku podejście psychospołeczne kontynuowało kierunek wyznaczony przez M. Richmond, kładąc nacisk na diagnozowanie deficytów, poszerzając jednocześnie zakres rozpoznania o szerszy kontekst społeczny, w którym jednostki i rodziny funkcjonują (Sieńko, 1996). Historyczną tendencję do koncentrowania się na brakach podtrzymała także Perlman prekursorka podejścia określanego mianem „rozwiązanie problemu” (problem solving). Autorka swoje rozważania oparła na dość prostej tezie: „życie to nieustający proces rozwiązywania problemów”. Zakładając przy tym, iż niemożność radzenia sobie z problemami wynika z takich deficytów wewnętrznych, jak: słaba motywacja do pracy nad problemami czy brak znajomości podstawowych procedur ich rozwiązywania (za: Sieńko, 1996). Celem tego podejścia nie była zmiana psychologiczna, ale raczej zwiększenie zdolności rozwiązywania problemów.

Interesującym wyjątkiem w bogatym zbiorze wczesnych koncepcji pracy socjalnej było podejście funkcjonalne opracowane przez Wirginię Robinson i Jessie Taft w latach trzydziestych XX wieku. W odróżnieniu od większości wczesnych koncepcji, które uwypuklały wiodącą ekspercką rolę pracownika socjalnego – funkcjonalizm wniósł do pracy socjalnej inny punkt widzenia na relację pracownik socjalny–klient; w tym ujęciu miała ona prowadzić nie do terapii, ale wspólnej pracy nad odblokowaniem potencjału klienta (Kaźmierczak, 2009). W centrum uwagi ulokowano klienta, jako osobę zdolną do podejmowania autonomicznych decyzji. Podejście funkcjonalne opierało się w dużej mierze na filozoficznych perspektywach podkreślających celowość ludzkiego działania, samoaktualizację, nieograniczone możliwości rozwoju, potencjał ludzki (Sieńko, 1996; Kaźmierczak, 2009). Tym samym szkoła funkcjonalna rozwinęła się w opozycji do koncepcji diagnostycznej i zapoczątkowała dychotomiczny podział w podejściu do



praktyki socjalnej (Goldstein, 1973). Funkcjonalizm, ze szczególnym uwzględnieniem relacji i potencjału ludzkiego, stał się częścią wątku filozoficznego w pracy socjalnej, który akcentuje subiektywistyczne rozumienie sensu i celu ludzkiego działania, podkreślając złożoność i niepowtarzalność człowieka. Natomiast podejście diagnostyczne skupione na patogenach i uniwersalizowaniu teorii ludzkiego zachowania opierało się na deterministycznych formułach zachowań, w których zdarzenia przyczynowe muszą być odkryte i zrozumiane przed przystosowaniem się.

### **Praca socjalna z rodziną oparta na mocnych stronach – założenia teoretyczne**

Nurt zapoczątkowany przez szkołę funkcjonalną w ostatnich dekadach przeżywa swój renesans, stanowiąc inspirację dla wielu tzw. ponowoczesnych koncepcji pracy socjalnej. Jedną z nich jest na pewno zyskująca na popularności koncepcja pracy socjalnej opartej na mocnych stronach (*strength – based social work practice*).

Podobnie jak inne podejścia humanistyczne, perspektywa pracy socjalnej opartej na mocnych stronach zakłada, że ludzie mają zdolność wzrostu i zmian (Saleebey, 2006; Weick, 2006; Wise, 2005; Rapp, Saleebey, Sullivan, 2006). Ta „siła życiowa” to napęd, który nieustannie przekształca się i leczy. Osoby, które szukają pomocy w radzeniu sobie z problemami, są czymś więcej niż tylko problemem. Każdy ma wiele doświadczeń, cech i ról, które przyczyniają się do tego, kim jest. Także rodziny mają swoją moc ukrytą zarówno w połączonych możliwościach swoich członków, jak i w rodzinnych tradycjach, rytuałach czy zasobach zewnętrznych systemów, w których są osadzone.

Fundamentalnym założeniem praktyki opartej na zasobach jest idea, że ludzie są odporni. Odporność (inaczej sprężystość z ang. *resilience*) obejmuje skomplikowane procesy biologiczne, psychologiczne, socjalne, które neutralizują negatywne efekty działania wydarzeń stresogennych i pomagają rodzinom i jednostkom przystosować się do trudnych życiowych wydarzeń. Oznacza, że często przeżywamy i rozwijamy się pomimo czynników ryzyka, różnych typów problemów i dysfunkcji (Borucka, Ostaszewski, 2008). Odporne rodziny potrafią reagować z zaradnością i wytrwałością zarówno na codzienne napięcia i kłopoty, jak i na ekstremalne wyzwania. Paradoksem odporności – jak zauważa Froma Walsh (1998, s. 10) – jest to, iż najgorsze momenty życia mogą doprowadzić do tych najlepszych. Odporność to nie naiwne uproszczenie trudnych życiowych doświadczeń, bólu i zranień. To raczej zdolność do mozolnego postępowania naprzód w trudnych sytuacjach, wierząc, że trauma, będąca nieprzyjemnym doświadczeniem, może być też budująca (Saleebey, 2006, s. 210). Odporne rodziny wierzą we własne możliwości, ale także są świadome nieustannego ryzyka. Pracownik socjalny musi odrzucić przekonanie, że jedynym skutkiem problemów jest patologia

i że dysfunkcyjne środowisko z pewnością wytworzy kolejne trudności. Odporność sprawia, że rodziny posiadają zdolność do poprawiania się i pokonywania przeciwności. Zarówno poszczególni członkowie rodziny, jak i systemy mogą być odporne.

Najważniejsze cechy odporności to (1) zdolność do zmiany lub przystosowania się do negatywnych życiowych okoliczności – pokonywanie przeciwności, (2) umiejętność wyjścia z sytuacji obronną ręką – utrzymywanie jej w sytuacjach stresogennych, (3) zdolność do jednoznacznego zaangażowania się w pokonanie czynników ryzyka, (4) pokonanie traum oraz udana adaptacja wbrew przeciwnościom (za: Collins, Jordan, Coleman, 2008, s. 137). Problemy życiowe – w myśl założeń teorii odporności – nie muszą stać się dla rodziny początkiem patologii. Mogą być początkiem nowej siły i zaradności, ponieważ przezwyciężenie jednej sytuacji generuje siłę i zdolności potrzebne do radzenia sobie z podobnymi sytuacjami w przyszłości. Oznacza to, że umiejętności nabyte podczas jednego kryzysu mogą być przeniesione do podobnej sytuacji w przyszłości.

Walsh (1998, s. 46-58) uważa, że głównym źródłem odporności rodziny jest tzw. rodzinny system przekonań, na który składają się takie elementy, jak:

1) **dostrzeganie sensu w przeciwnościach** – rodziny odporne znajdują się w ciągłym procesie wzrostu i zmian, akceptują płynną i zmienną naturę życia rodzinnego; kryzys staje się wspólnym wyzwaniem do rozwiązania którego każdy członek wnosi swój wkład; członkowie rodziny ufają sobie nawzajem, uczą się dostrzegać sens w przeciwnościach losu; trudności pojawiają się, gdy rodzina jest uwięziona w skostniałych poglądach, a przeciwności traktuje jako przejaw pecha lub koncentruje się na poszukiwaniu winnego – „problematicznej osoby”, której usunięcie z systemu ma spowodować rozwiązanie problemów;

2) **pozytywne spojrzenie na świat** – kryzys jest postrzegany przez odporne rodziny jako wyzwanie, któremu można stawić czoła przez wytrwałość; towarzyszy im głębokie przekonanie, nadzieja, że sprawy ułożą się dobrze; błędy traktują jako okazję do nauki; dodatkowe wzmocnienie stanowi poczucie humoru pomimo trudności;

3) **transcendencja i duchowość** – poglądy transcendentne wyznaczają cel przewyższający jednostkę, rodzinę czy same trudności.

W ostatnich latach w dziedzinie pracy socjalnej z rodziną pojawiły się różne propozycje metodyczne mieszczące się w szeroko rozumianej praktyce pracy socjalnej opartej na zasobach (*strengths-based social work practice*), m.in. podejście skoncentrowane na rozwiązaniach (Steve de Shazer, Insoo Berg, Peter Dejong, Scott Miller i in.), metoda dialogu motywującego (David Rosengren) czy model zatrudnienia wspieranego (Deborah Becker, Robert Drake). Mimo różnic stanowiących o odrębności poszczególnych modeli, można wskazać na pewne stałe elementy typowe dla podejścia opartego na mocnych stronach, które powtarzają się w każdym z nich (Early, GlenMaye, 2004; Rapp, Saleebey i Sullivan, 2006).

### • Odkrywanie mocnych stron

Jedną z głównych różnic między podejściem opartym na deficytach i podejściem eksponującym zasoby jest wysiłek wkładany w zrozumienie i skatalogowanie problemów. Pracownik socjalny stosujący podejście oparte na zaletach skoncentruje się głównie na identyfikacji lub odkrywaniu mocnych stron, uznając, że nadmierna uwaga poświęcona problemom może wywołać negatywne myśli stanowiące przeszkodę w poszukiwaniu pozytywnych aspektów funkcjonowania klienta. Trudności nie są jednak całkowicie ignorowane w podejściu do mocnych stron. Jak zauważa Dennis Saleebey: „problemy mają jednak swoją rolę do odegrania [...] tworzą niewygodne emocje, takie jak ból, gniew, wstyd, zmieszanie. Emocje te koncentrują naszą uwagę. Są to oznaki, że sytuacja wymaga zmiany” (Saleebey, 1992, s. 276).

Pracownik socjalny, jak powiedział cytowany wcześniej Saleebey, pomaga stworzyć dialog siły, odkrywa przed klientami to, co potrafią już robić, czym dysponują, i pomaga spożytkować te kompetencje tak, by na ich podstawie budować więcej skutecznych rozwiązań, niż eliminować jakieś niepożądane zachowania. Nie chodzi przy tym o rozwijanie mocnych stron czy kompetencji, których rodzinie brakuje. Raczej zakłada się, że te zasoby już tam są – trzeba je tylko uruchomić. Tak jak w metodzie dialogu motywującego – „to nie pomagający motywuje klientów do zmiany, nie zaszczerpia w nich motywacji, raczej odnajduje motywację, która już istnieje pomiędzy ich pragnieniem zmiany a punktem, w którym się znajdują” (Rosengren, 2013, s. 29).

Źródła sił i zasobów rodzinnych mogą być identyfikowane na trzech poziomach: zasoby osobiste poszczególnych członków rodziny, zasoby systemu rodzinnego oraz społeczności, w której rodzina funkcjonuje (Leśniak, Dobrzyńska-Mesterhazy, 1996, s. 89-90). Zasoby osobiste członków rodziny, które mogą być pomocne w pokonywaniu bieżących trudności, to m.in.: zdolności poznawcze, a szczególnie poziom inteligencji, która wzbogaca świadomość i pozwala ocenić poziom stawianych wymagań; wiedza i umiejętności przydatne w konkretnej sytuacji problemowej; cechy osobowości; stan zdrowia fizycznego; poczucie kontroli nad własnym życiem; gotowość do zmiany; zdolność do współdziałania z innymi członkami rodziny. Zasoby systemu rodzinnego – poza omawianą już odpornością – tworzą takie cechy rodziny, jak: spójność rodziny, na którą składają się: zaufanie, wzajemne docenianie, wsparcie, integracja i poszanowanie indywidualności; organizacja rodziny; umiejętność porozumiewania się; jasność, bezpośredniość przekazów informacji; ilość i forma czasu spędzanego przez rodzinę, które są wskaźnikami integracji i stabilności rodziny; zdolność rodziny do wykorzystywania zasobów indywidualnych, do radzenia sobie w sposób konstruktywny z napięciami. Trzeci poziom analizy ukierunkowanej na poszukiwanie zasobów i sił rodziny to **zasoby społeczności**, czyli osoby, grupy i instytucje, z których wsparcia rodzina może skorzystać, określane także mianem **społecznego systemu wsparcia rodziny**. Społeczne systemy wsparcia to sieć powiązań społecznych, którymi jesteśmy

otoczeni i które stanowią źródło pozytywnych wpływów. Dają poczucie związku z innymi ludźmi, umożliwiają dawanie i korzystanie z pomocy innych, podwyższają naszą zdolność do radzenia sobie ze stresem.

Istotnym założeniem podejścia opartego na mocnych stronach jest przekonanie, że klienci mają wiedzę – są ekspertami w ich życiu, w ich mocnych stronach, zasobach i możliwościach. Szczególnie użyteczna w odkrywaniu zasobów może być wiedza o tym, jak dotychczas radzili sobie w obliczu problemów. Zaradność i wytrwałość klienta w zarządzaniu trudną sytuacją jest okazją dla pracownika socjalnego do potwierdzenia jego wewnętrznej siły. Na przykład podczas pracy z osobami, które doznały przemocy, pracownicy socjalni mogą zidentyfikować wewnętrzne i zewnętrzne zasoby wykorzystywane do przetrwania tej trudnej sytuacji. Siła jest tym, co pozwoliło im przejąć kontrolę nad swoim życiem. Z kolei podejścia skoncentrowane na rozwiązaniach rozmowy ukierunkowane na poszukiwanie sił i zasobów opierają się na wyjątkach w życiu klientów, sytuacjach z przeszłości, w których problem nie występował lub występował w mniejszym nasileniu. Praktycy terapii skoncentrowanej na rozwiązaniach rutynowo wykorzystują pytania o wyjątki, aby czerpać z tych momentów życia, które były inne, lepsze, ciekawe, a nawet szczęśliwe (zob. Miś, 2008; Krasiejko, 2010; Szczepkowski, 2010). Wyjątki są przypomnieniem mocnych stron, z których klienci mogą czerpać korzyści, i są pomocnymi narzędziami, aby wyzwolić w klientach przekonanie, że już posiadają niezbędne zasoby do wprowadzania zmian.

- **Orientacja na cel**

Praktyka oparta na mocnych stronach jest zorientowana na cel. Ocenę siły wyznacza pytanie: jakiego rodzaju życia chce klient? Centralnym i najważniejszym elementem każdego podejścia jest samodzielne definiowanie celów, które klienci chcieliby osiągnąć w życiu. Cele to są konkretne deklaracje pragnień i potrzeb klientów. Klienci, którzy wiedzą, czego chcą, skłonni są zwykle do większego wysiłku i starań niż ci, którzy tego nie wiedzą (Egan, 2002, s. 355). Wizja pozytywnie wyrażonej własnej przyszłości stanowi podstawę wszelkich celów i działań, na których ma opierać się zmiana. Pomaganie rodzinie w odkryciu tej wizji jest ważnym krokiem w kierunku poprawy funkcjonowania. Jak zauważają Carl Dunst, Carol Trivette, Deborah Deal (1994), niepowodzenia rodziny często tłumaczone „brakiem kompetencji” nie są spowodowane deficytem wewnątrz jednostki lub rodziny, a raczej brakiem szerszego systemu społeczno-umożliwiającego odkrywanie lub zdobywanie umiejętności. Jedną z takich kluczowych umiejętności jest formułowanie celów. Pracownik socjalny pomaga te cele konkretyzować i nadać im pozytywny kierunek.

- **Współpraca**

Podstawą pracy z rodziną jest współpraca oparta na partnerskiej relacji. Pracownik socjalny i rodzina tworzą partnerstwo w określaniu problemów, celów, strategii i sukcesu. Wspólnie podejmują działania, uzyskują dostęp do zasobów, uczą się umiejętności i praktykują zachowania, które poprawią życie rodziny. Dzięki postawie współpracy pracownik socjalny uznaje wiedzę ekspercką swoich klientów, stara się zrozumieć ich aspiracje i cele, stwarza pozytywne warunki, w których dokonuje się zmiana (Rosengren 2013, s. 33). Ważnym elementem tej współpracy staje się zwiększanie uczestnictwa i zaangażowania klientów. Aby członkowie rodziny mogli odzyskać poczucie kontroli nad własnym życiem, muszą mieć możliwość przypisania zmian przynajmniej częściowo swoim własnym działaniom (Dunst, Trivette, Deal, 1994). Praca z rodzinami powinna wspierać wszelkie wysiłki jej członków w zakresie samodzielnego radzenia sobie ze sprawami rodzinnymi. Ponadto zaangażowanie związane jest z poczuciem przynależności, które stanowi ważny element więzi społecznych.

- **Budzenie nadziei i oczekiwanie pozytywnych zmian**

Podejście oparte na silnych stronach klienta ma na celu zwiększenie nadziei klienta. Carlo DiClemente podkreśla, że osoby, z którymi pracujemy, często mają za sobą pasmo porażek w próbach wprowadzania zmian w swoim życiu, co znacząco obniża wiarę w pomyślność kolejnych działań (za: Rosengren, 2009, s. 31). Dlatego jedną z podstawowych cech pracownika socjalnego powinna być niezachwiana, wyrażana na wiele sposobów wiara w możliwości zmiany u klienta. Pracownik socjalny kieruje wobec klienta wysokie oczekiwania odnośnie do uczestnictwa w życiu rodzinnym, zaangażowania i sukcesu w podejmowanych działaniach. Tworzy to klimat optymizmu, nadziei i możliwości. Odbijanie wewnętrznych sił ludzi i rodzin jest częścią modelowania wysokich oczekiwań. Jak zauważają Theresa Early i Linnea GlenMaye (2004) proces ten jest związany z opisywanym przez Paolo Freiera pojęciem podziwu, który – zdaniem autora – jest podstawą do zrozumienia drugiego człowieka. Podziw w oczach pracownika socjalnego pełni funkcję lustra, które „[...] trzymamy, tak aby wewnętrzna siła tej osoby została ujawniona, ten proces podziwu jest aktem, który przywraca moc, co określa się jako krótki, nagły blask swojej prawdziwej siły i ja” (za: Early, GlenMaye, 2004, s. 125).

### **Uwagi końcowe**

Chociaż podejście oparte na mocnych stronach ma licznych zwolenników, spotyka się także z krytyką. Główne zarzuty dotyczą braku naukowo potwierdzonych dowodów skuteczności tego rodzaju działań (Pattoni, 2012). Rzeczywiście ten obszar działania jest

wciąż słabo udokumentowany empirycznie zarówno z uwagi na stosunkowo nieliczne badania, jak i trudności z dokonaniem syntezy ustaleń ze względu na różne populacje, obszary problemowe i modele praktyki.

Jednak z dostępnych doniesień wynika, że interwencje oparte na silnych stronach mają pozytywne skutki psychologiczne, w szczególności wpływają na poprawę samopoczucia klientów poprzez rozwój nadziei. W pilotażowym badaniu osób z poważnymi problemami ze zdrowiem psychicznym poproszono ludzi o wskazanie czynników, które uznali za kluczowe dla powrotu do zdrowia. Najważniejsze zidentyfikowane elementy obejmowały zdolność do posiadania nadziei, a także rozwijanie zaufania do własnych myśli i osądów (Pattoni, 2012). Jednym z celów praktyki opartej na silnych stronach jest umożliwienie ludziom spojrzenia poza bieżące problemy i zachęcanie do kreowania przyszłości, która ich zainspiruje, dając nadzieję na poprawę sytuacji. Podejścia oparte na sile okazały się skuteczne w rozwijaniu i podtrzymywaniu nadziei zarówno w pracy z jednostkami, jak i rodzinami, a w konsekwencji wiele badań wskazuje na poprawę samopoczucia. Aldsdair Mcdonald przytacza wyniki różnych badań pokazujących pozytywne rezultaty przy zastosowaniu podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniach w Wielkiej Brytanii (zob. Miś, 2008). Wykazano między innymi, że osoby bezrobotne, wobec których zastosowano ten model interwencji, szybciej podejmowały zatrudnienie i lepiej funkcjonowały pod względem psychicznym niż inne osoby z grupy kontrolnej. Obiecujące są także wyniki badań prowadzonych w Finlandii na grupie pracowników socjalnych (Miś, 2008), którzy po odbyciu szkoleń w pracy z klientami odznaczali się większą orientacją na cele, lepiej wyrażali się o swoich klientach i lepiej byli przez nich oceniani. Na polskim gruncie podobne wyniki uzyskała Izabela Krasiejko (2010). Autorka badała asystentów socjalnych z Ośrodka Pomocy Społecznej w Częstochowie, którzy prowadzili praktykę, opierając się na podejściu skoncentrowanym na rozwiązaniach. Wyniki potwierdziły zarówno pozytywne zmiany w rodzinach objętych pomocą (m.in. wzrost samodzielności), jak i w postawach samych asystentów rodziny, którzy uzyskiwali większą motywację do pracy w obliczu widocznych efektów swoich działań.

W polskich warunkach podejście oparte na mocnych stronach klienta wciąż możemy traktować jak innowację – stanowi raczej projekcję naszych wyobrażeń o pracy socjalnej niż opis stanu teraźniejszego. System pomocy, który tworzy ramy instytucjonalne dla pracy socjalnej, został zbudowany na tradycyjnym, diagnostycznym modelu i tzw. zobiektywizowanych kryteriach. Klient pomocy społecznej musi być zaszeregowany do określonej dysfunkcji – bezrobocie, ubóstwo, uzależnienie od alkoholu, bezradność w sprawach opiekuńczo-wychowawczych itd. Wymaga tego ustawodawca, wskazując grupy osób uprawnionych do świadczeń, na tej terminologii oparte są także sprawozdawczość i statystyki ilustrujące przyczyny trudnych sytuacji życiowych, które nadają mu pewne prawa, wyznaczają zakres pomocy i pomagają uporządkować naszą wiedzę o skali problemów społecznych. Pracownik socjalny nastawiony na poszuki-



wanie dysfunkcji i patologii, które pozwolą przyporządkować klienta do określonej kategorii, może mieć trudności w dostrzeganiu jego mocnych stron. Obawy te potwierdzają chociażby wyniki badań, w których poproszono pracowników socjalnych o przyporządkowanie różnym grupom klientów (m.in. bezdomni, alkoholicy, chorzy psychicznie) typowych cech (Lipowicz, 2012). Badani mieli do wyboru tyle samo określić pozytywnych, obojętnych i negatywnych. Okazało się, że w opisie wszystkich kategorii klientów konsekwentnie pomijano przymiotniki z grupy cech pozytywnych, takie jak np. wrażliwy, „zaradny”, dumny czy uprzejmy. Liczebna przewaga i różnorodność cech pejoratywnych, silnie stygmatyzujących wskazuje na znaczny dystans w relacji klient–pracownik socjalny. W tej sytuacji trudno liczyć, że pracownik socjalny dostrzeże w osobie uzależnionej, bezdomnej czy chorej psychicznie ukryty potencjał i zapoczątkuje proces odbudowy poczucia własnej wartości i godności. Wydaje się, że jednym z podstawowych celów kształcenia musi stać się rozwijanie umiejętności odnajdywania tego, co w systemie klienta działa, co pozytywne i co indywidualne, oraz podkreślanie, że klienta cechują nie tylko deficyty i zaburzenia, lecz także talenty i siły, które pomagają trwać, pomimo trudnych sytuacji. Rozpoznanie problemów, patologii, braków nie jest szczególnie trudnym zadaniem diagnostycznym – problemy są widoczne, o problemach się mówi (Lipowicz, 2012). O wiele trudniej dostrzec zasoby, wymaga to większego wysiłku, wnikliwości i szczególnego nastawienia diagnostycznego. Zmiana perspektywy, koncentracja na mocnych stronach, chroni pracownika socjalnego przed osądzaniem, obwinianiem klientów za ich niedoskonałości, a kieruje ku siłom, które pozwalają odzyskać szacunek do samego siebie i poczucie własnej godności.

## Bibliografia

- Borucka A., Ostaszewski K. (2008), *Pokonać przeciwności losu – koncepcja „resilience”*, „Remedium” 7-8(185), 11-13.
- Collins D., Jordan C., Coleman H. (2008), *An Introduction to Family Social Work*, Belmont.
- Dunst C.J., Trivette C.M., Deal A.G. (red.) (1994), *Supporting and strengthening families: Volume 1. Methods, strategies and practices*, Cambridge.
- Early T.J., GlenMaye L.F. (2004), *Valuing Families: Social Work Practice with Families from a Strengths Perspective*, „Social Work”, 45(2), 118-130.
- Egan G. (2002), *Kompetentne pomaganie*, Poznań.
- Garvin C.H., Seabury G. (1996), *Działania interpersonalne w pracy socjalnej*, Warszawa.
- Goldstein H. (1973), *Social Work Practice: A Unitary Approach*, Columbia.
- Johnson L. (1992), *Social Work Practice. A Generalistic Approach*, Boston.
- Każmierczak T. (2009), *Czy praca socjalna w Polsce jest nowoczesna?*, [w:] W. Szymczak (red.), *Współczesne wyzwania i metody pracy socjalnej*, Lublin, 91-102.
- Kelly B., Gates T.G. (2010), *Using the strengths perspective in the social work interview with young adults who have experienced childhood sexual abuse*, „Social Work in Mental Health”, 8(5), 421-437.

- Krasiejko I. (2010), *Metodyka działania asystenta rodziny. Podejście skoncentrowane na rozwiązaniach w pracy socjalnej*, Katowice.
- Leśniak E., Dobrzyńska-Mesterhazy A. (1996), *Rodziny w kryzysie: diagnoza i interwencja kryzysowa*, [w:] W. Badura-Madej (red.), *Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej*, Warszawa, 83-103.
- Lipowicz E. (2012), *Obraz klienta pomocy społecznej w percepcji studentów i pracowników socjalnych – komunikat z badań*, [w:] E. Kartowicz, A. Leszczyńska-Rejchert (red.), *Stereotypy w pedagogice, pracy socjalnej i resocjalizacji*, Toruń, 145-159.
- Miś L. (2008), *Konstruowanie pracy socjalnej skoncentrowanej na rozwiązaniach*, [w:] L. Miś (red.), *Praca socjalna skoncentrowana na rozwiązaniach*, „Zeszyty Pracy Socjalnej”, nr 14, Instytut Socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego, 13-27.
- Pattoni L. (2012), *Strengths-based Approaches for Working with Individuals*, Insights: Evidence Summaries to Support Social Services in Scotland. Glasgow: Institute for Research and Innovation in Social Services, [www.iriss.org.uk/sites/default/files/iriss-insight-16.pdf](http://www.iriss.org.uk/sites/default/files/iriss-insight-16.pdf), dostęp: 4.01.2018.
- Richmond M.E. (1917), *Social diagnosis*, New York.
- Rapp C., Saleebey D., Sullivan P. (2006), *The future of strengths-based social work practice*, [w:] D. Saleebey (red.), *The strengths perspective in social work practice*, Boston.
- Rosengren D.B. (2013), *Rozwijanie umiejętności w dialogu motywacyjnym*, Kraków.
- Saleebey D. (1992), *The Strengths Perspective in Social Work Practice*, New York.
- Saleebey D. (red.) (2006), *The strengths perspective in social work practice*, Boston.
- Sieńko I. (1996), *Metody pracy socjalnej – geneza i rozwój*, „Praca Socjalna”, 3-4.
- Szczepkowski J. (2010), *Praca socjalna – podejście skoncentrowane na rozwiązaniach*, Warszawa.
- Walsh F. (1998), *Strengthening Family Resilience*, New York.
- Weick A. (2006), *Building a strengths perspective for social work*, [w:] I.D. Saleebey (red.), *The strengths perspective in social work practice*, Boston, 18-26.
- Wise J.B. (2005), *Empowerment Practice with Families In Distress*, New York, 2005.

### **Od deficytów ku zasobom – nowe tendencje w pracy socjalnej z rodziną**

**Streszczenie:** Głównym obszarem przemyśleń zawartych w niniejszym artykule jest problematyka pracy socjalnej z rodziną, którą autorka prezentuje z perspektywy zyskującej w ostatnich latach na popularności koncepcji opartej na mocnych stronach (*strength – based social work practice*). W myśl jej założeń pomyślna interwencja w rodzinie zależy nie tylko od zakresu występujących w niej potrzeb i problemów czy umiejętności pracownika socjalnego, lecz przede wszystkim od sił tkwiących w rodzinie i jej odporności na trudne sytuacje życiowe. Istotna jest koncentracja na zasobach, które mogą stanowić punkt oparcia w pokonywaniu bieżących trudności. Wymaga to zmiany perspektywy opierającej się na deficytach, postrzegającej ludzi wyłącznie przez pryzmat ich dysfunkcji na perspektywę możliwości. Autorka analizuje kluczowe cechy tego podejścia, omawia wybrane badania empiryczne prowadzone w tym obszarze praktyki.

**Słowa kluczowe:** praca socjalna, odporność rodziny, siły, zasoby rodziny.



### **From deficits to resources – new tendencies in social work with family**

**Summary:** The main area of reflection concerning this article is the issue of social work with family, which the author presents from the popular in recent years perspective based on strengths (*strength – based social work practice*). According to its assumptions successful intervention in the family depends not only on the scope of the needs and problems it has or the skills of the social worker, but above all on the forces inherent in the family and its resistance to difficult life situations. It is important to focus on resources that can be a point of support in overcoming current difficulties. This requires a change in perspective based on deficits, perceiving people exclusively through the prism of their dysfunction on the perspective of possibilities. The author analyses the key features of this approach, discusses selected empirical research conducted in this area of practice.

**Keywords:** social work, family resilience, strength, family resources.



*Brenda Osodo\**

Uniwersytet Zielonogórski

## **EDUCATION IS THE ACT OF LEARNING THINGS AROUND US**

Education is the act of learning things around us. It helps us to easily understand and deal with any problem and makes balance throughout the whole life in every aspect. Education is the first and foremost rights of every human being. Its' intention is to mentally, physically, and emotionally benefit the person by putting them in a better place than they were previously in before. From the beginning of times people have relied and survived on past educators. There are many people that contribute to individuals' education. Starting off as a young child most of the information retrieved comes from home through parents and loved ones. As they move into adolescents learning is obtained from multiple people including teachers, friends, and even through their surroundings. An ideal education promotes knowledge while incorporating valuable information that can be used to help in everyday life. It brings maturity and teaches us to live in society with changing environment. It is the way to social development, economic growth and technological development. Education helps a person in nourishing his present and future by ensuring aim of the life. It creates interest within us to enhance our way of life and thus country growth and development. We can learn by watching TV, reading books, discussion and by other various means. Today the three Rs (reading, writing and arithmetic) have gone digital. The classroom has totally transformed from the normal one room school house to a completely virtual classroom. The advent of electronic learning and distance learning has changed teaching and the function of a teacher from a disseminator of information to that of a facilitator of education. An electronic technology has progressively transformed the interaction between the teacher and the student. For most of the 20th century, distance learning entailed the use of pen and paper, typewriters and postal service providing the sole link between the teacher and the student. Currently it has become possible to transmit educational programs, courses and content using the World Wide Web and satellite. students have access to career guidance, technical education in agriculture and natural sciences; health, technology, human and public services, mechanical trades, construction trades, new visions options and pre-vocational programs. Nevertheless, individuals

---

\* Brenda Osodo, Student at Zielona Gora University, field of study: English philology, Country of origin Kenya, interests: reading, travelling, listening to music and arts.

that teach these new set of courses of study are always calmer and try to converse to their students in ways they understand (Bhunia, 2008).

Quality and importance of the education is increasing day by day. Every child must to go school in his/her appropriate age as everyone has equal rights for the education from birth. However, the education system in every area of the country is not same so the proper growth and development of the people and society varies according to the weak and strong education system of the particular-region. The bright future of the individual, society, community and country depends on the education system getting followed. We need to bring education awareness equally in every area for better growth and development throughout the country. In all aspects of the school and its surrounding education community, the rights of the whole child, and all children, to survival, protection, development and participation are at the center. This means that the focus is on learning which strengthens the capacities of children to act progressively on their own behalf through the acquisition of relevant knowledge, useful skills and appropriate attitudes; and which creates for children, and helps them create for themselves and others, places of safety, security and healthy interaction (Bernard, 1999).

Everyone has a right to an education, a quality education.

Quality education includes:

- Learners who are healthy, well-nourished and ready to participate and learn, and supported in learning by their families and communities.
- Environments that are healthy, safe, protective and gender-sensitive, and provide adequate resources and facilities.
- Content that is reflected in relevant curricula and materials for the acquisition of basic skills, especially in the areas of literacy, numeracy and skills for life, and knowledge in such areas as gender, health, nutrition, HIV/AIDS prevention and peace.
- Processes through which trained teachers use child-centered teaching approaches in well-managed classrooms and schools and skillful assessment to facilitate learning and reduce disparities.
- Outcomes that encompass knowledge, skills and attitudes, and are linked to national goals for education and positive participation in society.

Today computers have become the dominating factor in education, students can do their own research on the internet, web-based sites for content instruction and also individualized instructions' sites. The use of black boards, white boards and chalk has been replaced with smart boards, LCD projectors, video streaming and document scanners. Even the students with ear impairments have access to Dynovox Fm system machines that helps boost the hearing capability. All these has enabled students to proceed with learning at their own pace, being able to replay audio lectures or video clips and more conveniently slow learners do not slow down their classmates (Fullan, 2002).

It is important to keep in mind education's systemic nature, however; these dimensions are interdependent, influencing each other in ways that are sometimes unforeseeable.

## **I. Quality Learners**

School systems work with the children who come into them. The quality of children's lives before beginning formal education greatly influences the kind of learners they can be. Many elements go into making a quality learner, including health, early childhood experiences and home support.

Good health and nutrition. Physically and psychosocially healthy children learn well. Healthy development in early childhood, especially during the first three years of life, plays an important role in providing the basis for a healthy life and a successful formal school experience. Adequate nutrition is critical for normal brain development in the early years, and early detection and intervention for disabilities can give children the best chances for healthy development. Prevention of infection, disease and injury prior to school enrolment are also critical to the early development of a quality learner.

Early childhood psychosocial development experiences. Positive early experiences and interactions are also vital to preparing a quality learner. A large study in 12 Latin American countries found that attendance at day care coupled with higher levels of parental involvement that includes parents reading to young children is associated with higher test scores and lower rates of grade repetition in primary school (Willms, 2000). Evidence from the Philippines, Sri Lanka and Turkey, and has shown that children who participate in early intervention programs do better in primary school than those who do not benefit from formal early child programs and studies from India, Morocco and Latin America demonstrate that disadvantaged children benefit the most from such programs (UNICEF, 1998). In addition to cognitive effects, the benefits of good early childhood programs include better psychosocial development. Effective and appropriate stimulation in a child's early years influences the brain development necessary for emotional regulation, arousal, and behavioral management. A child who misses positive stimulation or is subject to chronic stress in the pre-school years may have difficulty with psychosocial development later in life (McCain, Mustard, 1999). A high level of quality in early childhood development programs can be achieved when health and nutrition components are combined with structured psychosocial development in the pre-school years.

Regular attendance for learning. When they reach school age, research demonstrates that to achieve academically, children must attend school consistently. A child's exposure to curriculum – his or her 'opportunity to learn' – significantly influences achievement, and exposure to curriculum comes from being in school (Fuller et al., 1999). A study

of village-based schools in Malawi found that students with higher rates of attendance had greater learning gains and lower rates of repetition, a finding consistent with many other studies (Miske, Dowd et al., 1998).

Family support for learning. Parents may not always have the tools and background to support their children's cognitive and psychosocial development throughout their school years. Parents' level of education, for example, has a multifaceted impact on children's ability to learn in school. In one study, children whose parents had primary school education or less were more than three times as likely to have low test scores or grade repetition than children whose parents had at least some secondary schooling (Willms, 2000). Parental education not only influences parent-child interactions related to learning, but also affects parents' income and need for help in the home or field – help that often comes at the expense of keeping children in school (Carron, Chau, 1996). Parents with little formal education may also be less familiar with the language used in the school, limiting their ability to support learning and participate in school-related activities.

The effects of schools in poor areas can often outweigh the impact of family background and practices (Fuller, et al., 1999). Further, although many constraints exist, schools can play a role in helping parents to enhance the 'home curriculum' and improve the quality of parental involvement in their children's education. Strategies include, for example, partnering with organizations that can affect parenting in the pre-school years such as public health providers and non-governmental organizations (NGOs); asking parents to participate in assessment of their child's progress, offering clear, regular, non-threatening communication; and including parents in decision-making groups at the school (Redding, 2000). Successful attempts to increase parental involvement have taken place around the world. One example is the creation of student newspapers in China. Such newspapers "exist at different levels of the education system and in urban as well as rural zones. The result is that, much more than in other countries, pupils and parents have the possibility to read, which is of benefit in particular to the otherwise disadvantaged rural families" (Carron, Chau, 1996). Other forms of family literacy programs have focused on particular aspects of parental involvement. In Sri Lanka, for example, an eight-week program that sought to improve the literacy skills of low-income, undereducated mothers found that the mothers' capacities to help develop their children's language competencies increased, especially in the areas of listening and speaking (Dharmadasa, 1996). In sum, the home curriculum seems to play a vital role in preparing quality learners for school.

Healthy children with positive early learning experiences and supportive, involved parents are thus most likely to succeed in school. Quality teachers need similar support for their tasks in schools. Another essential ingredient for a successful educational system is a quality learning environment.

## **II. Quality Learning Environments**

Learning can occur anywhere, but the positive learning outcomes generally sought by educational systems happen in quality learning environments. Learning environments are made up of physical, psychosocial and service delivery elements.

### **Physical elements**

#### **1. Quality of school facilities**

Physical learning environments or the places in which formal learning occurs, range from relatively modern and well-equipped buildings to open-air gathering places. The quality of school facilities seems to have an indirect effect on learning, an effect that is hard to measure. Some authors argue that “extant empirical evidence is inconclusive as to whether the condition of school buildings is related to higher student achievement after taking into account student’s background” (Fuller, 1999). A study in India, however, sampled 59 schools and found that of these only 49 had buildings and of these, 25 had a toilet, 20 had electricity, 10 had a school library and four had a television (Carron, Chau, 1996). In this case, the quality of the learning environment was strongly correlated with pupils’ achievement in Hindi and mathematics (Carron, Chau, 1996). In Latin America, a study that included 50,000 students in grades three and four found that children whose schools lacked classroom materials and had an inadequate library were significantly more likely to show lower test scores and higher-grade repetition than those whose schools were well equipped (Willms, 2000). Other studies, carried out in Botswana, Nigeria and Papua New Guinea, concur with these latter findings (Pennycuick, 1993).

#### **2. Interaction between school infrastructure and other quality dimensions**

The quality of school buildings may be related to other school quality issues, such as the presence of adequate instructional materials and textbooks, working conditions for students and teachers, and the ability of teachers to undertake certain instructional approaches. Such factors as on-site availability of lavatories and a clean water supply, classroom maintenance, space and furniture availability all have an impact on the critical learning factor of time on task. When pupils have to leave school and walk significant distances for clean drinking water, for example, they may not always return to class (Miske, Dowd, 1998). Even when schools do have adequate infrastructure, parents may be reluctant to allow children – especially girls – to attend if they are located too far away from children’s homes. In general, parents often consider the location and condition of learning environments when assessing school quality, and this can influence school participation.

### 3. Class size

Many countries significantly expanded access to primary education during the 1990s, but the building of new schools has often not kept pace with the increase in the student population. In these cases, schools have often had to expand class sizes, as well as the ratio of students to teachers, to accommodate large numbers of new students. Do larger class sizes hurt the quality of education? Educators and researchers from diverse philosophical perspectives have debated the relationship between class size and student learning at length. Although many studies have found a relationship (e.g., Willms, 2000), class size has not consistently been linked to student achievement (Rutter, 1979, cited in Pennycuik, 1993). This may be due to the fact that many schools and classrooms have not yet adopted the more demanding but higher quality student-centered learning practices. Moreover, quantitative relationships between class sizes and academic achievement rarely take other key quality factors into account, such as teachers' perceptions of working conditions and their sense of efficacy.

### 4. Psychosocial elements

Peaceful, safe environments, especially for girls. Within schools and classrooms, a welcoming and non-discriminatory climate is critical to creating a quality learning environment. In many countries, attitudes discouraging girls' participation in education have been significant barriers to providing quality education to all students. The Republic of Guinea provides an example of how this barrier can begin to be overcome. Between 1989 and 1997, Guinea was able to increase the percentage of school-age girls' enrolment from 17 per cent to 37 per cent. This was done through the establishment of a high-profile Equity Committee, research to better understand various communities' needs and attitudes, policy reforms related to pregnancy of school-age mothers, the building of latrines for girls in schools, institutional reform that brought more women into teaching and administrative positions, and a sensitization campaign to raise community awareness about the value of girls' education. Although curricular reform and other issues remain to be acted upon, and girls' persistence and achievement have not yet reached the level of boys', this case shows that efforts to improve the learning environment for girls and all students can lead to real results (Sutton, 1999).

Once girls gain access to schools, however, they may experience both direct physical threats and more subtle assaults on their confidence, self-esteem and identity (Pigozzi, 2006). The journey to school may be unsafe, since many girls experience harassment and physical attacks either on public transportation in cities or remote paths in rural areas. At school, teachers often require girls to do maintenance work while boys study or play and allow boys to bully girls. Girls must often sit at the back of the classroom, where teachers may call on them infrequently. In some cases, extreme physical assault, including rape, may be perpetuated against girls at school. The threats that come in the



form of unequal treatment, harassment, bullying and undervaluing girls harm them in profound and long-lasting ways.

#### 5. Teachers' behaviors that affect safety

Relative to both girls and boys, parents, educators and researchers express important concerns about teachers who create an unsafe environment for students. In some schools in Malawi, for example, male teachers sexually harassed girls even with outside observers present (Miske, Dowd, et al., 1998). When parents in Burkina Faso, Mali and Tanzania were asked about reasons they might withdraw their children from schools, they most often cited a lack of discipline, violence of teachers towards pupils (corporal punishment), and the risk of pregnancy due to the male teachers' behavior (Bergmann, 1996). A study in Ethiopia found that nearly 50 per cent of teachers interviewed reported using corporal punishment at least once a week, with 11 per cent saying they use it every day. Just over one third said they never use corporal punishment (Verwimp, 1999). These teacher behaviors affect the quality of the learning environment since learning cannot take place when the basic needs of survival and self-protection are threatened.

#### 6. Effective school discipline policies

Well-managed schools and classrooms contribute to educational quality. Students, teachers and administrators should agree upon school and classroom rules and policies, and these should be clear and understandable. Order, constructive discipline and reinforcement of positive behavior communicate a seriousness of purpose to students. It is important not to mistake small group cooperative learning for disorder, however; although noise levels may increase, task-orientation and focus on learning signal effective practices. Policies are also needed on bullying, harassment, drug and tobacco use, and anti-discrimination with regard to disabilities, HIV/AIDS and pregnancy.

#### 7. Inclusive environments

Reducing other forms of discrimination is also critical to quality improvement in learning environments. Most countries, in all parts of the world, struggle with effective inclusion of students with special needs and disabilities. An examination of special education policies and practices in China, Indonesia, Japan, Malaysia, New Zealand, South Korea, Thailand and Viet Nam found that although most educational policies include some philosophy of inclusion, significant gaps between policies and actual practices in schools and classrooms exist (Mitchell, 1995). Children of ethnic and language minorities, politically or geographically disfavored groups, and groups at low socio-economic levels may also suffer from discriminatory policies and practices that hinder the advancement of quality education for all children. This can occur by excluding such children from school or by excluding their participation in school once they are attending. In general, continued restructuring of most learning environments needs to occur to improve learning opportunities for children of all abilities and backgrounds.

### 8. Non-violence

War and other forms of interpersonal and group conflict clearly have an impact on children's mental health and their ability to learn. Many young victims of violence suffer lasting physical, psychological, social-emotional and behavioral effects. Although it is difficult for schools to provide safe havens from some forms of violence, other forms can be effectively prevented through interventions (World Health Organization, 1998).

### 9. Service delivery

Provision of health services: The school service environment can also contribute to learning in important ways. Provision of health services and education can contribute to learning first by reducing absenteeism and inattention. Sick children cannot attend school, and evidence from China, Guinea, India and Mexico shows that children's illness is a primary cause for absenteeism (Carron, Chau, 1996). Today, the potential of school-based health interventions in improving academic performance is becoming increasingly clear as problems of protein energy malnutrition, micronutrient deficiency disorders, helminthic infection and temporary hunger among children continue to plague developing countries. School-based deworming programs in Guinea, for example, led to increased achievement outcomes – failing scores fell from 32 per cent to 23 per cent over three years while passing grades improved markedly (Williams, Leherr, 1998). Maximum benefit-cost ratios have been achieved when deworming is combined with sanitation, a clean water supply and health education). School-based programs that address other major health and nutrition problems that can decrease cognitive functioning including deficiencies of iron, iodine and vitamin A have also been shown to be effective (Dolan et al., 2000). Guidance and counselling services, the provision of extra-curricular activities and the provision of school snacks are other examples of service provision that contribute to quality school environments.

High quality physical, psychosocial and service environments in schools set the stage for learning to occur. This learning begins with quality content.

## **III. Quality Content**

### 1. Quality content refers to the intended and taught curriculum of schools

National goals for education, and outcome statements that translate those goals into measurable objectives, should provide the starting point for the development and implementation of curriculum (UNICEF, 2000). Student-centered, non-discriminatory, standards-based curriculum structures. Research on educational practices and projections about future needs in society contribute to current understanding of the structure of school curriculum. In general, curriculum should emphasize deep rather than broad coverage of important areas of knowledge, authentic and contextualized problems of study, and problem-solving that stresses skills development as well as knowledge acquisition. Curriculum should also provide for individual differences, closely coor-

dinate and selectively integrate subject matter, and focus on results or standards and targets for student learning (Glatthorn, Jailall, 2000). Curriculum structure should be gender-sensitive and inclusive of children with diverse abilities and backgrounds, and responsive to emerging issues such as HIV/AIDS and conflict resolution. In all content areas, curriculum should be based on clearly defined learning outcomes and these outcomes should be grade-level appropriate and properly sequenced (see, for example, Kraft, 1995).

## 2. Uniqueness of local and national content

The specific content of school curriculum, however, depends on local and national values. In the main subject areas of primary education, which include language, math, science and social studies, little variation is found among different regions in the developing world. Nation states, however, “tend to have a high degree of consistency in curriculum emphasis over time, but differ sharply from each other, reflecting unique historical patterns” (UNICEF, 2000). Local level interests may also have an impact on and contribute to the quality of educational content. Based on community priorities, the Mali Community Schools project, for example, successfully incorporated local knowledge into traditional subject areas (Muskin, 1999). In all countries, however, quality content should include several pivotal areas. These include literacy, numeracy, life skills and peace education – as well as science and social studies.

## 3. Literacy

Literacy, or the ability to read and write, is often considered one of the primary goals of formal education. Policies and practices in education for literacy vary significantly among countries. A recent UNICEF study on curriculum showed that in some cases, literacy skills are taught as a separate subject, in a language course, where the instruction tends to focus on teaching the language as an end in itself. Such an approach tends to be linear – first teaching aural skills, then speaking, reading and writing skills. Alternatively, literacy skills may be developed through other subjects such as social studies or science. The UNICEF study found that in these cases, there is a greater focus on language as a tool for social development; situations from daily life are incorporated into activities that foster the acquisition of reading and writing skills. Attention to the way literacy is developed is critical since research has shown that language learning cannot be separated from content. The learning context and agendas people have for learning to read and write have an important impact on the development of literacy skills (UNICEF, 2000).

## 4. Numeracy

As quantitative data become increasingly prevalent in many societies, the concept of numeracy seems to be evolving. Also known as ‘quantitative literacy’, numeracy encompasses a range of skills from basic arithmetic and logical reasoning to advanced mathematics and interpretative communication skills (Steen, 1999). Numeracy differs

from mathematics; while mathematical skills support numeracy, the latter represents the ability to use a range of skills in a variety of contexts. Because mastery of many curricular areas requires numeracy – from geography and social studies to science and vocational training – many mathematics educators advocate teaching numeracy skills in an integrated way rather than as an isolated subject in a mathematics course (House, Coxford, 1995). Numeracy skills not only give people more control in their daily lives through, for example, more informed management of household or small enterprises, but also allow for more effective participation in communities and nations, since understanding many collective issues requires an ability to make sense of financial and other quantitative information.

#### 5. Life skills

The term ‘life skills’ can be broadly interpreted and is often assumed to include such topics as health, hygiene, etiquette, and vocational skills. In UNICEF, however, life skills are defined as “psycho-social and interpersonal skills used in every day interactions... not specific to getting a job or earning an income”. The definition also explains that “a wide range of examples exist under the UNICEF working definition of Life Skills, such as assertion and refusal skills, goal setting, decision making and coping skills” (UNICEF, 2000). Life skills curriculum focuses on attitudes, values and behavioral change, rather than seeking to provide young people with a body of knowledge about a set of topics. As with literacy, age-appropriate life skills can be incorporated into other areas of study. For example, educators in Rwanda teach life skills as part of courses on conflict resolution, self-awareness, cooperation and communication. In Zimbabwe, aspects of life skills come through HIV/AIDS courses (UNICEF, 2000). Other countries may address some aspects of life skills through community-based learning. Still others approach life skills topics in courses such as health education, education for development, global education and peace education.

Peace education. Peace education seeks to help students gain the ability to prevent conflict, and to resolve conflict peacefully when it does arise, whether on the intrapersonal, interpersonal, intergroup, national or international level. Peace education addresses cognitive, affective and behavioral learning and can occur both within schools, through curriculum development and teacher education, and outside of schools, through camps, sports and recreation programs, youth groups and clubs, and training for community leaders, parents, librarians and the media (Fountain, 1999). Although few research, or evaluation studies have examined peace education, some evidence exists that anti-violence programs can be effective. For example, when an evaluation of a school-based, trauma healing and peaceful problem-solving program was carried out in Croatia, evaluators noted a positive effect on decreased post-traumatic stress and improved self-esteem in female students. The program appeared to promote a good psychosocial climate in the classrooms involved (Fountain, 1999). A Norwegian pro-

gram to reduce bullying found that participating children reduced their expressions of aggression and antisocial behavior by 50 per cent over two years. The effects were more significant in the second year than the first (World Health Organization, 1998).

Educators who seek to maintain and expand programs that successfully address important curricular content such as life skills and peace education may face challenges. Some evidence suggests that expansion beyond pilot programs often falters even when pilot programmes are successful and educational agencies provide adequate resources for the development and implementation of curriculum that responds to emerging issues. Several reasons for this exist (Obanya, 1995), including:

- Teachers often find curricular integration and interdisciplinarity difficult, especially when the teacher does not have a role in curriculum design.
- Subjects that do not appear on important examinations are not always taken seriously.
- Social attitudes towards the subject may not be favorable, and cultural patterns are difficult to change.
- Ideas conceived in other regions of the world may not be adequately adapted to the local context.
- Political and economic instability can lead to discontinuity in policies and programs, as well as teacher and administrator turnover.

These obstacles pose serious but not insurmountable challenges to educational programming. The value of quality content, however, makes finding solutions to such challenges critical. To be most effective, quality content must be situated in a context of quality processes.

## **Conclusions**

The environment, content and processes that learners encounter in school lead to diverse results, some intended and others unintended. Quality learner outcomes are intentional, expected effects of the educational system. They include what children know and can do, as well as the attitudes and expectations they have for themselves and their societies. Getting a good education is imperative in today's society. Academic achievement is often used as an indicator of school quality because it is easily measurable using standardized tests, while other outcomes may be more complex and less tangible. These include education for citizenship (participating in and contributing to the community, learner confidence and self-esteem) and skills for behavioral development and change. Such outcomes are possible to evaluate, however. One approach distinguishes four levels of citizenship education outcomes: first, students' knowledge of areas such as human rights, the rights of the child and governmental institutions; second, students' ability to analyze social situations related to citizenship values; third,

the degree to which students are able to work cooperatively and demonstrate curiosity and autonomy (an outcome related to teachers' use of participative pedagogy); and fourth, the degree to which students demonstrate responsibility to each other and to the community (an outcome related to student and teacher participation in school management and decision-making) (DeKetele, 2000).

Parents tend to see academic achievement as closely related to the opportunity for social promotion and employment. These anticipated outcomes tend to be highly valued by families: future employment possibilities that result from education seem to be a primary factor in the demand for primary education (Bergmann, 1996). When parents in China, Guinea, India and Mexico were interviewed, they rarely cited school-related factors as reasons for drop-out or non-enrolment, but other evidence suggested that a lack of faith in school as an instrument for social promotion may have led to decisions to keep children out of school (Carron, Chau, 1996). Parents tend to attach more importance to educational outcomes as a measure of school quality than students, teachers or principals (Gaziel, 1998). Just as parents seek favorable outcomes, such as academic achievement and eventual employment, they seek to avoid outcomes they view as negative. Parents who view education unfavorably cite the following potential outcomes: children do not respect their parents, school leavers consider themselves superior to their fellow villagers, school leavers become delinquents, girls object to the traditional rules governing marriage, and school girls do not master the required domestic duties (Bergmann, 1996). However, various governments in some continents have decided to initiate programs that allow free access to quality education for all its citizens (Strayer, Evenden, 2010). In the past it was an issue of how financially capable are you in order to get the desired education, this made poverty an excuse for so many families who never take education for their children seriously. Stiff penalties and even prosecution to serve long jail terms for the culprits are some of the measures taken by various state governments to try and send a message of how important education is. Generally, the attainment of universal education for all children in literacy is the most current development occurring in many countries.

Educational quality also implies positive outcomes for participants' health. Students should receive services to improve their health, such as treatment for illness and infection and school feeding programs to improve nutrition, as well as curricular content that increases their knowledge and affects their behavior related to health and hygiene. General literacy and socialization provided by schools have been shown in particular to affect women's maternal behavior and reproductive health (LeVine, 2000).

Psychosocial and interpersonal skills can be applied to many contexts – HIV/AIDS prevention, drug abuse prevention, nutrition and hygiene behavior and many non-health contexts as well. However, these skills are better assessed within a particular context. While it might be possible, albeit difficult, to generically assess the use of life

skills such as decision-making or assertion skills without considering a specific context, the value of so doing is limited. It is more useful and easy to interpret evaluation about the specific contexts where decision-making skills or assertive behaviors are applied, for example, since individuals will react differently in different contexts. Someone who is assertive about not smoking or not drinking too much alcohol may not use a condom with a sex partner; or someone may demonstrate conflict-management skills among his male friends over whether or not to use drugs, but he may not demonstrate these skills when a conflict arises with his girlfriend over whether or not to have sex. It is important to evaluate the specific contexts and the life skills that are the focus of the program (Botvin, Willis, 1985). Schools that strive for quality outcomes by bringing together the many elements of quality educational programs exist around the world. Some people are completely uneducated and living very painful life because of the lack of knowledge and skill. Some people are educated but do not have enough skill to earn money for their daily routine just because of the lack of proper education system in the backwards areas. Thus, we should try to have equal opportunities of good education system for everyone whether living in rich or poor regions. A country cannot grow and develop without the individual growth and development of its citizens. Thus, the development of any country depends hugely on the education standard available to its citizens. A good education system must have common goals in every area of country to provide a suitable and proper learning to its citizens. Today, education has no limits or restrictions as regards to individuals who want to further their studies. In the past occupational commitments, gender and even age factor were enough to stop one from seeking or upgrading his or her level of education. This has however changed as many people are taking study leaves and recess, even most organizations and employers are increasingly encouraging their worker to further their studies in order to acquire job promotions. We are able to see the changes in the education systems with the development of new aspects such as financial assistance, bursaries for the poor and even scholarships to both male and females. The world is changing for the better with the help of everyone who supports education to all.

## References

- Adams D. (1993), *Defining educational quality. Improving Educational Quality Project Publication*, Institute for International Research, Arlington, VA.
- Anderson L. (1991), *Increasing teacher effectiveness*, UNESCO, Paris.
- Anderson S.E. (2000), *A coordinated district consultant/teacher center approach to school-based teacher development: The Mombasa School Improvement Project*. Paper presented at the Annual Meeting of the Comparative and International Education Society, San Antonio, Texas.
- Beeby C. (1966), *The quality of education in developing countries*, Cambridge, Massachusetts.



- Bergmann H. (1996), *Quality of education and the demand for education: Evidence from developing countries*, "International Review of Education", 42(6), p. 581-604.
- Bernard A. (1999), *The child-friendly school: A summary*, UNICEF, New York.
- Bhunia C.T. (2008), *Changes for technical education*, New Delhi.
- Botvin G., Willis T.A. (1985), *Social and Personal Skills Training: Cognitive- behavioral approaches to substance abuse prevention*, [in:] C.S. Bell, R. Batties (eds), *Prevention Research: Deterring Drug Abuse Among Children and Adolescents*, Washington D.C.
- Carron G., Chau T.N. (1996), *The quality of primary schools in different development contexts*, Paris.
- De Ketele J.M. (2000), *Pour une approche operationelle de la qualite en education*, UNICEF, New York.
- Dharmadasa I. (1996), *Parent-child literacy intervention in a family development project in Sri Lanka*. Paper presented at the Annual International Roundtable on Family, School and Community Partnerships, New York.
- Dolan C., Drake L., Maier C., Brooker S., Jukes M. (2000), *What's new in the health and nutrition of the school-age child and in school health and nutrition programs*. Paper prepared for the April 2000 United Nations Administrative Co-ordinating Committee – Subcommittee on Nutrition Meeting, New York.
- Fountain S. (1999), *Peace education in UNICEF*. UNICEF Staff Papers, New York (available at <http://www.unicef.org/programme/education/index.html>).
- Fullan M.G. (2000), *The new meaning of educational change*, New York.
- Fuller B., Dellagnelo L. et al. (1999), *How to raise children's literacy? The influence of family, teacher, and classroom in Northeast Brazil*, "Comparative Education Review", 43(1), p. 1-35.
- Gaziel H. (1998), *School-based management as a factor in school effectiveness*, "International Review of Education", 44(4), p. 319-333.
- Glatthorn A., Jailall J. (2000), *Curriculum for the new millennium*, [in:] R. Brandt (ed.), *Education in a new era*, Association for Supervision and Curriculum Development Yearbook 2000, Alexandria, Virginia.
- House P., Coxford A. (eds.) (2000), *Connecting Mathematics across the curriculum*, Reston Virginia.
- Kraft R. (1995), *An international curricular perspective on decentralization: an introduction to its problems, prospects and evaluation*. Paper presented at Ethiopian Curriculum Policy workshop, Addis Ababa.
- LeVine R. (2000), *In Ensuring Learning Takes Place: A focus on literacy*. Paper prepared for Human Development Week, Washington, D.C.
- McCain M., Mustard J.F. (1999), *Reversing the real brain drain: Early years study*, Toronto, Canada.
- Miske S., Dowd A. et al. (1998), *Teaching and learning in Mangochi classrooms: Combining quantitative and qualitative information to study twelve primary schools in Malawi*. Evaluation study conducted for the United States Agency for International Development by Creative Associates International, Washington, D.C.



- Mitchell D. (1995), *Special education policies and practices in the Pacific Rim region*. Paper presented at the Annual International convention of the Council for Exceptional Children, Indianapolis, Indiana.
- Muskin J.A. (1999), *Including local priorities to assess school quality: The case of Save the Children Community schools in Mali*, "Comparative Education Review", 43(1), p. 36-63.
- Obanya P. (1995), *Case studies of curriculum innovations in Western Africa*, "International Review of Education", 41(5), p. 315-336.
- Pennycook D. (1993), *School effectiveness in developing countries: A summary of the research evidence*, London.
- Pigozzi M.J. (2006), *What is the quality of education? (A UNESCO perspective)*, [in:] K.N. Ross, I. Jurgens-Genevois (eds), *Cross-national studies of the quality of education: Planning their design and managing their impact*, International Institute for Educational Planning, UNESCO, Paris, pp. 39-50.
- Redding S. (2000), *Parents and learning. Educational Practices Series 2*, International Academy of Education, Brussels.
- Steen L. (1999), *Numeracy: The new literacy for a data-drenched society*, "Educational Leadership", 57(2), p. 8-13.
- Strayer G.D., Evenden E.S. (2013), *Syllabus of a course in the principles of educational administration*, Charleston, South Carolina.
- Sutton M. et al. (1999), *Promoting primary education for girls in Guinea. Impact evaluation number PN-ACA-915*. United States Agency for International Development's Development Experience Clearinghouse. Arlington Virginia.
- UNICEF (1998), *Early childhood care for survival, growth, and development (programming for young children 0-8)*, New York.
- UNICEF (2000), *Curriculum report card. Working Paper Series*, Education Section, Programme Division, New York.
- Verwimp P. (1999), *Measuring the quality of education at two levels: A case study of primary schools in rural Ethiopia*, "International Review of Education", 45(2), p. 167-196.
- Williams J., Leherr K. (1998), *Children's health and nutrition as educational issues: A case study of the Ghana Partnership for Child Development's intervention research in the Volta region of Ghana*, "Technical Paper" No. 91, Washington, D.C.
- Willms J.D. (2000), *Standards of care: Investments to improve children's educational outcomes in Latin America*. Paper presented at the Year 2000 Conference of Early Childhood Development, Washington, D.C.
- World Health Organization (1998), *Violence prevention: An important element of a health-promoting school*, Geneva (available at <http://www.who.ch/hpr>).

### **Education is the act of learning things around us**

**Summary:** Education is the act of learning things around us. Its goal is to help students deal with problems and reach balance in every aspect of their lives. Every human being has the right to education, thus every child should go to school appropriately for their age. Quality education depends on health, environment, curriculum content, process of teaching and the outcomes.

**Keywords:** education, educational quality, education system, health, curriculum content.

### **Edukacja jest aktem uczenia się rzeczy wokół nas**

**Streszczenie:** Edukacja jest aktem uczenia się rzeczy wokół nas. Jej celem jest pomoc uczniom w radzeniu sobie z problemami i osiągnięciu równowagi w każdym aspekcie ich życia. Każda istota ludzka ma prawo do nauki, dlatego każde dziecko powinno uczęszczać do szkoły w odpowiednim wieku. Jakość edukacji zależy od zdrowia, środowiska, treści programowych, procesu nauczania i wyników.

**Słowa kluczowe:** edukacja, jakość edukacji, system edukacji, zdrowie, treści programowe.

Lidia Wawryk\*

Uniwersytet Zielonogórski

## **PODNOSENIE WIEDZY NAUCZYCIELI W EFEKTYWNEJ DIAGNOZIE I PROFILAKTYCE NIEDOSTOSOWANIA SPOŁECZNEGO WŚRÓD DZIECI I MŁODZIEŻY**

Przestrzeń rozwoju zawodowego nauczyciela wypełniają z jednej strony bezpośrednie i osobiste doświadczenia jednostki uzyskane w trakcie własnej edukacji oraz w trakcie zorganizowanej praktyki przygotowującej do zawodu lub profesjonalnego praktykowania czynności zawodowych. Z drugiej strony tworzą go pedagogie, które poznają nauczyciele w procesie nauczania i uczenia się (studiowania) (Hejnicka-Bezwińska, 2007, s. 250). Nauczyciel bardzo często jest w sytuacji nowicjusza, to znaczy musi działać, a nie ma podstaw teoretycznych do wyjaśnienia zaistniałego zdarzenia ani nie dysponuje znanymi normami działania, instrumentami praktycznymi (Kwiatkowska, 2008, s. 70). Stąd istotne jest spostrzeżenie Bogusława Śliwerskiego o konieczności wzbogacania kompetencji psychopedagogicznych (np. doskonalenie umiejętności komunikacyjnych) czy społecznych (np. rozpoznawanie patologicznych zjawisk w środowisku szkolnym, takich jak agresja, narkomania, alkoholizm itp.) (Śliwerski, 1998, s. 241-242). To właśnie kompetencje decydują o kwalifikacjach ludzi w poszczególnych zawodach, a także są one swoistą gwarancją dobrej pracy i osiągania sukcesów. Tylko ludzie o określonych i wysokich kompetencjach mogą być profesjonalistami. Podejście takie odnosi się również do kwalifikacji współczesnego nauczyciela (Strykowski, 2005, s. 16). Sam termin kompetencja (łac. *kompetentia*) oznacza odpowiedzialność, zgodność, uprawnienie do działania, a w ujęciu pedagogicznym traktowany jest jako zdolność do osobistej samorealizacji (Okoń, 2001, s. 176). Wysoki poziom kompetencji profesjonalnej to umiejętność radzenia sobie z nową sytuacją poprzez wychodzenie od niej samej, od jej definicji i zmierzanie nie tyle do wytworzenia skutecznego sposobu postępowania, ile raczej do zrozumienia wyjątkowości zdarzenia i zareagowania w miarę jego możliwości. Nauczyciel tworzy więc wiedzę konkretnego przypadku. Jest to wiedza wyjaśniająca dane zdarzenie i prowadząca do przeświadczenia, że aktualizacja minionego doświadczenia okazuje się niewystarczająca w rozwiązywaniu sytuacji problemowych

---

\* Lidia Wawryk, dr, adiunkt w Zakładzie Profilaktyki Społecznej Uniwersytetu Zielonogórskiego. Zainteresowania naukowe dotyczą postaw nauczycieli wobec profilaktyki szkolnej, niedostosowania społecznego, profilaktyki społecznej oraz konstruowania programów profilaktycznych, e-mail: lidia.waw@wp.pl.

(Kwiatkowska, 2008, s. 70). Rozwój kompetencji profesjonalnej w sposób bezpośredni wiąże się więc z zadaniami, jakie stoją przed osobą wykonującą zawód. W przypadku nauczyciela zadania takie wymagają, aby osoba pracująca w tym zawodzie charakteryzowała się wszechstronną wiedzą oraz szeregiem umiejętności. To z kolei pokazuje, jakiej odpowiedzialności wymaga przygotowanie do pracy zawodowej i jak ważnym czynnikiem jest ich dalsze samodoskonalenie profesjonalne w trakcie kariery zawodowej (Gaś, 2001, s. 33). Odwołując się do propozycji Wacława Strykowskiego (2005) – ważne jest rozwijanie kompetencji w różnych obszarach. Autor proponuje bowiem podział na kompetencje: merytoryczne (rzeczowe), psychologiczno-pedagogiczne, diagnostyczne (diagnozowania), planistyczne i projektowe, dydaktyczno-metodyczne, komunikacyjne, medialne, kontrolne i ewaluacyjne, oceniania programów i podręczników szkolnych i autoedukacyjne. W niniejszym opracowaniu będę się opierać na kompetencjach psychologiczno-pedagogicznych, w których autor akcentuje wiedzę psychologiczną i pedagogiczną współczesnego nauczyciela, pozwalającą mu znaleźć kontekst teoretyczny (podstawę teoretyczną) do działań diagnostycznych, dydaktycznych i wychowawczych oraz kompetencji diagnostycznych, gdyż wychowawcza praca nauczyciela powinna być poprzedzona działalnością rozpoznawczą, ponieważ poznawanie uczniów jest niezbędnym ogniwem pracy nauczyciela (Strykowski, 2005, s. 19-20). Kompetencje te są niezwykle istotne, gdyż od wielu lat wzrost różnorodnych form niedostosowania społecznego wśród dzieci i młodzieży obliuguje pracowników szkół: nauczycieli, pedagogów i psychologów do podnoszenia kompetencji profilaktycznych oraz diagnostycznych w zakresie niedostosowania społecznego. Złożoność zjawisk i nasilające się problemy w funkcjonowaniu dzieci i młodzieży wymuszają więc na nauczycielach podnoszenie kompetencji w zakresie diagnozowania symptomów niedostosowania społecznego i doboru adekwatnych działań profilaktycznych. Różnorodne formy niedostosowania społecznego występujące u dzieci i młodzieży mogą sprawiać określone trudności nauczycielom, którzy bezpośrednio odczuwają problem, ale najczęściej nie są w stanie na tyle adekwatnie zdiagnozować dany przypadek, aby możliwe było podjęcie minimum zabezpieczeń natury profilaktyczno-terapeutycznej (Urban, 2000, s. 106).

### **Diagnozowanie przejawów niedostosowania społecznego wśród dzieci i młodzieży przez nauczycieli**

Sam termin „niedostosowanie społeczne” należy wiązać z nierespektowaniem społecznych norm i powodowaniem społecznej reakcji (ze strony grupy rówieśniczej, klasy szkolnej i nauczycieli), a odbiór tych reakcji przez dziecko niedostosowane ma określone konsekwencje w dalszym rozwoju psychospołecznym (Urban, 2000, s. 118). Bezpośrednim wyznacznikiem niedostosowania społecznego podlegającym identyfikacji w procesie diagnozy jest jego symptomatologia (określenie symptomów;

obserwowalnych wskaźników) (Pytko i Zacharuk, 1998, s. 42). Diagnozowanie wiąże się z aspektem czynnościowym procesu poznawania, określając charakter i formy działań zmierzających do rozpoznania, co w ogólnym ujęciu oznacza czynność zbierania danych oraz ich ocenę i interpretację (wyjście poza dostarczone informacje) (Wysocka, 2008, s. 15). Zdaniem Andrzeja Janowskiego, umiejscawiając rozpoznawanie (diagnozowanie) w działalności wychowawczej w obszarze między zauważeniem niewłaściwego zachowania a oddziaływaniem wychowawczym można odnotować następującą kolejność: zaobserwowanie niewłaściwego zachowania; diagnozę jako opis stanu, jego źródeł i znaczenia; decyzji o postępowaniu naprawczym czy korygującym lub innym; prowadzenie działań (za: Jarosz i Wysocka, 2006, s. 23). W diagnozowaniu niedostosowania społecznego u dzieci i młodzieży kluczową rolę odgrywa wiedza nauczycieli na temat jego przejawów. Zdaniem Bronisława Urbana w takiej sytuacji celowe wydaje się przybliżenie najbardziej przydatnych z punktu potrzeb praktyki wychowawczo-profilaktycznej typologii zaburzeń niedostosowania społecznego (Urban, 2000, s. 106). Spośród wielu typologii przejawów niedostosowania społecznego za najbardziej powszechne i wzajemnie uzupełniające się zalicza się typologie Denisa H. Stotta oraz Thomasa Achenbacha. W niniejszym artykule skoncentruję się i uszczegółwię wspomniane typologie, stanowiące źródło wiedzy dla nauczycieli odnośnie do przejawów niedostosowania społecznego, które zostaną ujęte w poniższej tabeli.

Tabela 1. Wybrane typologie przejawów niedostosowania społecznego

<b>Typologia Denisa H. Stotta (4 typy)</b>
<p><b>1. Zachowania wrogie:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zasadniczym składnikiem tego typu zachowania jest agresywność (podkreśla się tutaj środowiskową etiologię wrogości mieszczącą się głównie w obrębie rodziny) ukierunkowaną głównie na świat społeczny,</li> <li>• wrogość jest wynikiem sumy doświadczeń frustracyjnych doznawanych w różnych okresach życia, przy czym zasadnicze znaczenie mają okresy przełomowe (dorastanie),</li> <li>• w kształtowaniu wrogości dominującą rolę odgrywają oddziaływania punitywne ze strony rodziców (wkomponowane nierzadko w trwałe układy przemocy), rówieśników, a także wzory lansowane przez środki masowego przekazu,</li> <li>• w wielu przypadkach postawy wrogie ulegają dwukierunkowej transformacji albo stają się ukrytymi nastawieniami, albo przybierają formy jawne w postaci przemocy i różnych aktów przestępczych.</li> </ul>
<p><b>2. Zahamowanie:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zachowania tego typu znacznie rzadziej rozpoznaje się w populacji dzieci,</li> <li>• na zahamowanie składają się: skłonność do przeżywania stanów depresyjnych oraz bierność i wycofywanie się z sytuacji społecznych i nowych. Dzieci takie są nieśmiałe, lękliwe, nie osiągają sukcesów proporcjonalnych do swoich możliwości intelektualnych,</li> <li>• bojaźliwość nie pozwala im adekwatnie zachowywać się w sytuacjach problemowych, w obecności osób nowych i oficjalnych, ze strony których odczuwają zagrożenie. Nie są również predysponowane do konkurencyjnych układów rówieśniczych, stają się często ofiarami rówieśników, niekoniecznie posiadających większe możliwości,</li> </ul>

- pomimo iż nie sprawiają większych kłopotów zarówno wychowawcom, jak i rówieśnikom, nie posiadając znaczących zdolności oddziaływania na otoczenie (nadmierna kontrola, brak poczucia mocy) i kompetencji społecznych, są mało popularne i zajmują niskie pozycje w grupie rówieśniczej,
- w sytuacjach trudnych mogą zmieniać kierunek zachowania i mogą wybuchać gniewem. Z zahamowaniem mogą występować symptomy nerwowości, zaburzenia snu, obgryzanie paznokci, pocenie się itp.

### 3. Zachowania niekonsekwentne:

- istotą tego typu zachowania jest trudność w koncentracji uwagi, pochopność i niekonsekwencja w działaniu. Niekonsekwencja przejawia się w sferze poznawczej, werbalnej i w ustosunkowaniu się do otoczenia społecznego (zachowanie to narusza normy społeczne i jest niedostosowane),
- badania neurologiczne ujawniły organiczną etiologię „niekonsekwencji”. Zachowanie niekonsekwentne można przyrównać do nadpobudliwości. Dziecko „niekonsekwentne” nie może wstrzymać się z reakcją w chwili zadziałania bodźca, nie sprowadza tego bodźca do „poznawczej mapy”, przez co nie wykorzystuje wcześniejszego doświadczenia, tym samym nie wybiera najbardziej adekwatnej realizacji. Reakcje są nieprzemysłane, przypadkowe, rzadko dostosowane do wymogów sytuacji, czyli niekonsekwentne.

### 4. Aspołeczność:

- ten typ zachowania może być przyrównany do socjopatii, a według D.H. Stotta stanowi końcowy etap rozwoju niekontrolowanej agresji i wrogości. Jednostki aspołeczne odznaczają się okrucieństwem, manipulują otoczeniem społecznym, nie znają litości, nie są zdolne do syntonii i empatii, nie uznają ograniczającego wpływu zewnętrznej rzeczywistości. Jednostki społeczne nieuchronnie wpadają w przestępczość, zwłaszcza gwałtowną.

### Typologia Thomasa Achenbacha (2 typy)

#### Typ eksternalizacyjny:

- cechuje go agresja, przeciwstawianie się i opór (czynny) wobec otoczenia, impulsywność, destrukcyjność i przejawy osobowości antyspołecznej,
- u podstaw zachowań eksternalizacyjnych leży dymensja określana jako słaba kontrola, co w przeciwieństwie do zachowań internalizacyjnych oznacza „rzutowanie na zewnątrz” przeżywanych problemów – wyrażanych w formach nieaprobowanych i szkodliwych dla innych, przez co jednostka zyskuje rozładowanie, uwolnienie od wewnętrznych napięć,
- zamiennie ten typ może być określany jako typ z „problemami zachowania i agresji”,
- podstawą do kwalifikacji do typu zachowań eksternalizacyjnych jest przejawianie określonej liczby symptomów objętych skalą siódmą (zachowania przestępcze): nie czuje się winny, gdy zrobi coś złego; trzyma się tych, którzy są w kłopotach; kłamie lub oszukuje; woli przebywać ze starszymi od siebie; kradnie; przeklina, leniwy, niechętnie chodzi do szkoły; wagaruje; pije alkohol lub zażywa narkotyki. W skali ósmej (zachowań agresywnych) ujawnia następujące symptomy: często sprzecza się; oporny, „odcina się” przełożonym; chełpi się, wychwala się; okrutny, podły, terroryzuje innych; przesadnie żąda zainteresowania i uwagi ze strony innych; niszczy własne rzeczy; niszczy cudzą własność; nieposłuszny w szkole; przeszkadza innym uczniom; bardzo zazdrosny, zawistny; popada w zatargi, bójki; „gada na okrągło”, od rzeczy; fizycznie atakuje ludzi; burzy dyscyplinę w klasie; gra na pokaz lub błaznuje; wybuchowy, nieodpowiednio się zachowuje; żąda, aby natychmiast zaspokoić jego potrzeby, łatwo się frustruje; uparty, posępny lub irytujący; przejawia nagłe zmiany w nastrojach i uczuciach; zbyt dużo mówi, gadatliwy; dokucza, docina innym; ujawnia wybuchy wściekłości, „ma gorący temperament”, grozi ludziom; niezwykle głośny, hałaśliwy.

Wszystkie te symptomy są łatwe do identyfikacji w sytuacjach rodzinnych i w warunkach szkoły. Bogaty zestaw przejawów agresji obejmuje jej wszystkie rodzaje, a więc agresję werbalną i behawioralną, jawną i ukrytą, obejmuje zachowania bezpośrednio przynoszące szkodę innym, jak i wrogię uczucia i nastawienie do otoczenia społecznego. Przejawy zachowań przestępczych i agresywnych nie budzą większych kontrowersji w ich ocenie moralnej z punktu widzenia norm prawnych, a dla wychowawców są podstawą do negatywnych prognoz.

**Typ internalizacyjny:**

- zachowania nadmiernie kontrolowane; inaczej określane jako wycofanie, lęki lub zachowania zahamowane. Zakłada się, że zachowania te są wyrazem dymensji określanych jako neurotyzm, nadmierna kontrola lub internalizacja,
- pomimo spoiwości symptomów wyróżnia się w nim dwa subtypy symptomów:
  - zachowania świadczące o wycofaniu się dziecka z życia społecznego (woli być sam niż z innymi, odmawia rozmowy, tajemniczy, skryty, nieśmiały, bezmyślny – obojętne spojrzenie, często dąsa się, mało aktywny (powolne ruchy, brak energii), nieszczęśliwy (smutny), wycofuje się (nie zbliża się do innych),
  - przeżycia i zachowania sygnalizujące stany lękowe i depresyjne – narzeka na samotność, często płacze, boi się, że musi myśleć o złych rzeczach lub że zrobi coś złego, nadmiernie dąży do doskonałości; narzeka, że nikt go nie lubi; czuje, że inni się nim nie zajmują; czuje się mało wartościowy (niższy); nerwowy, bardzo napięty lub podniecony, przesadnie przestrzega zasad, zbyt strachliwy lub niespokojny; czuje się zbyt winny, ma poczucie winy; nieśmiały lub łatwo wpada w zakłopotanie; czuje się dotknięty, gdy jest krytykowany; podejrzliwy; nieszczęśliwy; smutny lub w depresji, bojaźliwy, aby o coś poprosić; przestraszony, robi pomyłki, martwi się, dręczy,
  - symptomy somatyczne; niespecyficzne dolegliwości dzieci lękliwych, depresyjnych i wycofanych: bóle głowy, żołądka, ogólne zmęczenie, wymioty itp.
- dzieci te nie wykorzystują w pełni możliwości intelektualnych, gdyż nie pozwala im na to przeżywany lęk w sytuacjach nowych, a takimi sytuacjami są dla dziecka okoliczności i zdarzenia występujące w szkole. Posiadając normalne, a bardzo często ponadprzeciętne intelektualne predyspozycje do uczenia się, nie spełniają standardowych wymagań, a przeszkodą w tym jest bojaźliwość w prezentowaniu swoich możliwości, lęk towarzyszy antycypowanemu niepowodzeniu i obawą przed dezaprobatą społeczną,
- następstwem nadmiernej kontroli jest ostrożność, wycofanie, czemu towarzyszy lęk i bojaźliwość, a następnie depresja i poczucie bezsensu,
- dzieci o zachowaniach internalizacyjnych posiadają ogólnie zanizowaną samoocenę, przejawiają tendencje do uzależniania się od osób z najbliższego otoczenia, a ich społeczny status i popularność są zdecydowanie niższe spośród wszystkich kategorii dzieci zaburzonych; społeczna sytuacja dzieci jest niekorzystna i jest zapowiedzią niebezpiecznego rozwoju psychofizycznego w kierunku poważnych zakłóceń w relacjach społecznych i zdrowia psychicznego,
- dzieci prezentujące te zachowania bojaźliwie przestrzegają wszelkich zakazów, są raczej ofiarami niż agresorami, podlegają marginalizacji, są odrzucane przez rówieśników,
- jednostka wyrządza krzywdę sobie samej.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Urban (2000, s. 111-115); Urban (2008, s. 155-156).

Przedstawione powyżej przejawy i typologie przejawów niedostosowania społecznego powinny stanowić niezbędne kompendium wiedzy nauczyciela pracującego z dziećmi i młodzieżą. Są oni bowiem osobami, które jako pierwsze wychwytyją i są w stanie zdiagnozować pierwsze symptomy form niedostosowania społecznego. Od nich w dużej mierze zależy szybka interwencja i pomoc w zakresie dobrania optymalnych działań profilaktycznych po dokonaniu diagnozy.

### **Podnoszenie wiedzy nauczycieli w zakresie oddziaływań profilaktycznych**

Oprócz podnoszenia kompetencji diagnostycznych wśród nauczycieli w ostatnich latach silnie akcentuje się znaczenie podejmowania profilaktyki w zakresie minimalizowania



form niedostosowania społecznego wśród dzieci i młodzieży. Podając za Zbigniewem B. Gasiem, profilaktyka to: kompleksowa interwencja kompensująca niedostatki wychowania, obejmująca równolegle trzy nurty działania: wspomaganie dziecka w radzeniu sobie z trudnościami zagrażającymi prawidłowemu rozwojowi i zdrowemu życiu, ograniczanie i likwidowanie czynników ryzyka, które zaburzają prawidłowy rozwój i dezorganizują zdrowy styl życia, inicjowanie i wzmacnianie czynników chroniących, które sprzyjają prawidłowemu rozwojowi i zdrowemu życiu (za: Gaś, 2003, s. 33). Zdaniem Joanny Szymańskiej (2005, s. 22) nauczyciele posiadają zbyt małą wiedzę w zakresie metod i narzędzi diagnozy, ewaluacji, jak też wiedzy z psychologii rozwojowej (słaba znajomość potrzeb i problemów rozwojowych uczniów na różnych etapach i poziomach edukacji), profilaktyki (zwłaszcza działań interwencyjnych). Każdy nauczyciel pracujący w szkole powinien więc posiadać przygotowanie merytoryczne w zakresie profilaktyki oraz budować własny warsztat pracy profilaktycznej z dziećmi i młodzieżą zagrożoną niedostosowaniem społecznym. Ważnym wyznacznikiem efektywnej pracy profilaktycznej nauczycieli jest poszerzanie i samodoskonalenie wiedzy o koncepcjach profilaktycznych, poziomach profilaktyki oraz strategiach profilaktycznych.

### Wybrane koncepcje profilaktyczne

Pierwszą koncepcją, której znajomość jest niezbędna w efektywnej diagnozie i profilaktyce niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży, jest **koncepcja resilience** (m.in. Rutter, 1987; Garmezy i in. 1984; 1985; Hawkins, Catalano, Miller, 1992; w Polsce m.in.: Szymańska, 2002; Gaś, 2003, 2006; Borucka, Ostaszewski, 2008; Ostaszewski, 2003, 2005, 2006; Borucka, 2011; Junik, 2011). Koncentruje się ona na wzmacnianiu czynników chroniących (indywidualnych, rodzinnych i pozarodzinnych), gwarantujących odporność na negatywne wpływy. *Resilience* oznacza elastyczność, sprężystość, prężność, odporność, zdolność regeneracji sił, zdrowienie (Borucka, 2011, s. 11).

Kierunki oddziaływań diagnostycznych i profilaktycznych w myśl tej teorii powinny być więc skoncentrowane na wspieraniu czynników chroniących i eliminowaniu czynników ryzyka. **Czynniki chroniące** określa się jako cechy, sytuacje, warunki zwiększające odporność na działanie czynników ryzyka (Szymańska, 2002, s. 17). Do najważniejszych czynników chroniących zalicza się: silną więź emocjonalną z rodziną, zainteresowanie nauką szkolną, regularne praktyki religijne, poszanowanie prawa, norm, wartości i autorytetów społecznych, przynależność do pozytywnej grupy (Hawkins, Catalano, Miller, 1992). Czynniki ryzyka według Johna D. Coie i innych (1996, s. 33) to: **warunki rodzinne** – przynależność do niższej klasy społecznej; konflikty rodzinne, choroba psychiczna w rodzinie; liczna rodzina; słaba więź z rodzicami; dezorganizacja rodziny, zaburzenia w komunikowaniu się; **problemy emocjonalne** – maltretowanie w dzieciństwie; apatia i ośpienie emocjonalne; niedojrzałość emocjonalna; stresujące zdarzenia



życiowe; niska samoocena; brak kontroli emocjonalnej; **problemy szkolne** – niepowodzenia w nauce; demoralizacja szkolna; **problemy interpersonalne** – odrzucenie przez rówieśników; alienacja i izolacja.

Drugą istotną koncepcją wspierającą diagnozę i efektywną profilaktykę jest **koncepcja salutogenezy**. Orientacja ta bada źródła zdrowia, poszukuje czynników, od których zależy pozycja jednostki w pobliżu pozytywnego krańca kontinuum zdrowie–choroba oraz czynników umożliwiających przesuwanie się w kierunku krańca zdrowia. Orientacja patogeniczna koncentruje się na identyfikowaniu i eliminacji czynników wywołujących choroby. Według prekursora teorii Aarona Antonovskyego (1995) czynnikiem niezbędnym w skutecznym radzeniu sobie z wszechobecnymi stresorami życiowymi niezbędnymi do zachowania dobrego zdrowia jest silne **poczucie koherencji (spójności)**. Stanowi ono względnie trwałą cechę człowieka, kształtującą się w trakcie wielokrotnego oddziaływania stresorów u jednostek z odpowiednimi zasobami emocjonalnymi i poznawczymi oraz mechanizmami do zwalczania stresu. Wysoki poziom poczucia koherencji warunkuje zdolność do radzenia sobie ze stresem. Poczucie koherencji oznacza globalną orientację człowieka, wyrażającą stopień, w jakim człowiek ten ma trwałe, choć dynamiczne poczucie pewności, że:

- bodźce napływające w ciągu życia ze środowiska wewnętrznego i zewnętrznego mają charakter ustrukturyzowany, przewidywalny i wytłumaczalny (rozumiałość);
- istotne są zasoby, które pozwolą sprostać wymaganiom stawianym przez te bodźce (zaradność);
- wymagania te są dla człowieka wyzwaniem wartym wysiłku i zaangażowania (sensowność) (Antonovsky, 1995, s. 34).

Aaron Antonovsky (1995) wyróżnił trzy składniki poczucia koherencji:

- poczucie zrozumiałości – jest stopniem, w jakim człowiek spostrzega bodźce napływające ze środowiska wewnętrznego i zewnętrznego, jako sensowne poznawczo, uporządkowane, spójne i jasne;
- poczucie zaradności (sterowalności) – to stopień, w jakim człowiek ma poczucie, że dysponuje zasobami wystarczającymi, aby sprostać wymaganiom środowiska, traktuje wymagania jako wyzwanie;
- poczucie sensowności – wyraża stopień spostrzegania życia jako sensownego z punktu widzenia emocjonalnego, przynajmniej części problemów i wymagań jako wartych wysiłku, poświęcenia i zaangażowania; wyraża stronę motywacyjną.

Poczucie koherencji warunkuje dobre samopoczucie, jest wskaźnikiem subiektywnym zdrowia i przede wszystkim warunkuje gotowość jednostki do radzenia sobie z napotkanymi trudnościami i różnorodnymi stresorami (za: Szałański, 2003, s. 107).

### **Istota poziomów profilaktyki w działaniach podejmowanych przez nauczycieli**

Realizując założenia profilaktyczne, istotne jest podejmowanie działań profilaktycznych zgodnie z trzema **poziomami profilaktyki** (Gaś, 2006, s. 37).

**Profilaktyki pierwszorzędowej** – mającej na celu z jednej strony promocję zdrowia i przedłużenie życia człowieka, z drugiej zapobieganie pojawianiu się problemów związanych z dysfunkcyjnym stylem życia; akcentuje się tutaj budowanie i rozwijanie różnorodnych umiejętności radzenia sobie z wymogami życia.

**Profilaktyki drugorzędowej** (wczesna identyfikacja) – mającej na celu ujawnienie osób przejawiających pierwsze objawy zaburzeń oraz pomaganie im w zrozumieniu istoty problemów i wycofaniu się z dysfunkcji.

**Profilaktyki trzeciorzędowej** – rozumianej jako interwencja po zakończeniu pomocy terapeutyczno-rehabilitacyjnej; ma ona na celu z jednej strony – przeciwdziałanie nawrotowi zaburzeń, z drugiej – umożliwienie osobie dysfunkcyjnej powrotu do społeczeństwa, prowadzenia satysfakcjonującego i społecznie akceptowanego trybu życia.

Nauczyciele pracujący w szkołach powinni koncentrować się na propagowaniu profilaktyki pierwszorzędowej oraz na działaniach mających za zadanie wyeliminowanie lub ograniczenie podejmowania zachowań ryzykownych przez dzieci i młodzieży w ramach promocji zdrowia. Stąd niezbędna jest także wiedza odnośnie do profilaktyki drugorzędowej, która obliuguje nauczycieli do prowadzenia wnikliwej diagnozy różnych przejawów form niedostosowania społecznego wśród dzieci i młodzieży, a co za tym idzie doboru spójnych oddziaływań profilaktycznych i terapeutycznych. Podnoszenie kompetencji diagnostycznych oraz działania profilaktyczne mają również duże znaczenie w zakresie profilaktyki trzeciorzędowej, kiedy to nauczyciel powinien stanowić pomost pomiędzy wspomaganiami np. ucznia wymagającego specjalistycznych oddziaływań a doбором odpowiedniej pomocy specjalistycznej świadczonej w placówkach leczniczych bądź terapeutycznych funkcjonujących w środowisku lokalnym.

### **Znaczenie strategii profilaktycznych w procesie diagnostycznym i profilaktycznym**

Wyżej wymienione poziomy profilaktyki profilują dobór adekwatnych **strategii profilaktycznych**. Najczęściej stosowane strategie (Gaś, 2006, s. 40-42), które powinny być wykorzystywane w diagnozowaniu i podejmowaniu działań profilaktycznych przez nauczycieli, to:

– **strategia informacyjna** – wyrasta z wiary w ludzkie możliwości samodoskonalenia się przez podejmowanie odpowiedzialnych decyzji; warunkiem takiej odpowiedzialności jest otrzymywanie adekwatnych informacji, które wtórnie umoż-

liwiają człowiekowi dokonywanie racjonalnych wyborów i prezentowanie społecznie akceptowanych zachowań; głównym celem informacji jest: dostarczenie adekwatnych, wiarygodnych i aktualnych informacji o istniejących zagrożeniach i możliwościach zabezpieczenia się przed nimi;

– **strategia edukacyjna** – opiera się na założeniu, że ludzie w swoim działaniu dążą do zaspokajania podstawowych potrzeb, takich jak: miłość, bezpieczeństwo, przynależność czy poczucie własnej tożsamości. Zaspokajanie tych potrzeb dokonuje się w kontekście społecznym oraz za pomocą takich działań, które umożliwiają podnoszenie poczucia własnej wartości; osoby, które mają trudności w podejmowaniu decyzji, rozwiązywaniu problemów i porozumiewaniu się z innymi ludźmi, z reguły mają również trudności w zaspokajaniu swoich potrzeb w sposób konstruktywny dla nich samych i dla społeczeństwa; strategia ta pomaga jednostkom w rozwijaniu podstawowych umiejętności życiowych;

– **strategia alternatyw** – opiera się na założeniu, że ograniczanie dysfunkcyjności może się również dokonywać poprzez uczestnictwo dzieci i młodzieży w działaniach, które wzmacniają pozytywną świadomość siebie i innych oraz umożliwiają osiąganie zadowolenia i uzyskiwania pozytywnych wzmocnień bez uciekania się do zachowań problemowych; działania te oferują pozytywne alternatywy wobec dysfunkcji przez stymulowanie aktywności społecznej;

– **strategia wczesnej interwencji** – strategia zmierza do pomagania jednostkom w identyfikowaniu swoich problemów i poszukiwaniu możliwości ich rozwiązywania. Interwencja obejmuje towarzyszenie ludziom i wspieranie w krytycznych okresach ich życia; podstawowe techniki interwencji to: poradnictwo indywidualne i rodzinne, telefon zaufania czy sesje konfrontacyjne, jak też coraz bardziej popularne interwencje nieprofesjonalne czynione przez rówieśników (doradcy rówieśniczy, liderzy grup rówieśniczych); bardzo ważnym aspektem tej strategii jest tworzenie sieci wsparcia profesjonalnego, obejmującego placówki pomocowe, do których kierowane są osoby zaangażowane w zachowania dysfunkcyjne;

– **strategia zmian środowiskowych** – skierowana jest na identyfikację i zmienianie tych czynników środowiska społecznego i fizycznego, które sprzyjają zachowaniom dysfunkcyjnym; modyfikacje mogą obejmować: środowiska, w których przejawiają się takie zachowania; zabezpieczenie społeczeństwa przed niebezpiecznymi zachowaniami osób dysfunkcyjnych; zmienianie postaw społecznych wobec osób dysfunkcyjnych; strategia ta może być realizowana w środowisku szkolnym, rodzinnym, lokalnej społeczności czy szerokiego społeczeństwa;

– **strategia zmian przepisów społecznych** – ukierunkowana jest na ogół społeczeństwa lub całą lokalną społeczność. Stosuje się np.: zmiany przepisów prawnych, zmiany rozporządzeń lokalnych, ograniczenie dostępności i dystrybucji środków

odurzających, ich reklamy, a także redukcja potencjalnych negatywnych skutków używania środków odurzających.

## Konkluzja

W niniejszym opracowaniu zaprezentowano obszary diagnostyczne i profilaktyczne niezbędne do podnoszenia wiedzy nauczycieli w efektywnym przeciwdziałaniu przejawom niedostosowania społecznego wśród dzieci i młodzieży. Planując rzetelną pracę profilaktyczną, nie sposób nie odnieść się do wnikliwej wiedzy z zakresu diagnozowania, a także znaczenia koncepcji, poziomów i strategii profilaktycznych. Zadaniem nauczycieli jest więc wzmocnienie i ustabilizowanie odporności życiowej dzieci wykazujących zaburzenia o charakterze emocjonalnym i społecznym, a także pomoc dzieciom i młodzieży ukierunkowana jest na zdobycie umiejętności radzenia sobie z codziennymi trudnościami (Speck, 2005, s. 291). Jeśli więc można odnieść się do „metafory drogi” zaprezentowanej przez Marię Czerepaniak-Walczak, ważnym zagadnieniem w kształceniu i doksztalcaniu nauczycieli jest zatem zmiana ich optyki oglądu drogi: wzbudzenie potrzeby (i uświadomienie konieczności) patrzenia dookoła, a szczególnie zwracania uwagi na to, co dzieje się z przodu i nielekceważenie zjawisk dziejących się z boku i tyłu. Jest to warunkiem kształtowania takiej kondycji świadomości, która umożliwia rozumienie własnej sytuacji i odważne podejmowanie działań prowadzących do zmiany nie tylko siebie, ale i otoczenia. Ten typ świadomości wyraża się w zdolności do krytycznego myślenia o problemach, dostrzeganiu ich i skutecznym rozwiązywaniu (Czerepaniak-Walczak, 2007, s. 74-75). Niebagatelnym warunkiem przewyższania trudności wychowawczych w szkole jest więc nabywanie i pogłębianie określonych umiejętności psychopedagogicznych, a w szczególności możliwie częste odwoływanie się do nich przez nauczycieli w pracy z uczniami w ogóle, a z uczniami nieprzystosowanymi społecznie w szczególności (Łobocki, 2004, s. 185). Realizowanie procesu diagnostycznego, dokonywanie rzetelnej diagnozy oraz podejmowanie adekwatnych działań profilaktycznych to niezbędne i wymagane czynności, które bez nieustannego podnoszenia wiedzy będą nietrafne. Stąd jak twierdzi Teresa Sokołowska-Dzioba, jednym ze skutecznych sposobów działania profilaktycznego jest kształtowanie kompetencji wychowawczych (psychopedagogicznych) nauczycieli, które będą sprzyjały postrzeganiu ich jako profesjonalistów posiadających umiejętności wychowawcze (Sokołowska-Dzioba, 2002, s. 13-14). W odniesieniu do modelu rozwoju profesjonalnego nauczyciela według Judith Butler w pracy nauczycielskiej warto dążyć do roli nauczyciela-**eksperta** – który to w działaniu polega przede wszystkim na intuicyjnym rozumieniu sytuacji, dzięki czemu skupia się na centralnej istocie problemu. Jest bardzo sprawny i skuteczny w diagnozowaniu sytuacji i podejmowaniu odpowiednich zachowań, gdyż działa z perspektywy dogłębnego, całościowego zrozu-

mienia sytuacji. W jego przypadku praktyczna wiedza jednostkowa ulega nieustannemu odświeżaniu w drodze napotykanych niepowtarzalnych zdarzeń (za: Gaś, 2001, s. 47). Nie bez przyczyny warto przytoczyć w końcowym zdaniu spostrzeżenie Tadeusza Lewowickiego (2007, s. 61), który zauważa, że „nauczyciel to jest zawód + powołanie + misja oraz [...] kwalifikacje i kompetencje nabywane”.

## Bibliografia

- Antonowsky A. (1995), *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia*, tłum. H. Grzegółkowska-Klarkowska, Wyd. IPN, Warszawa.
- Borucka A. (2011), *Koncepcja resilience. Podstawowe założenia i nurty badań*, [w:] *Resilience*, W. Junik (red.), Parpamedia, Warszawa, 1-11.
- Borucka A., Ostaszewski K. (2008), *Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia*, „Medycyna Wieku Rozwojowego”, 12, 587-597.
- Coie J.D. i in. (1996), *Profilaktyka: teoria i badania. Ramy teoretyczne i wybrane wytyczne narodowego programu badawczego*, tłum. H. Grzegółkowska-Klarkowska, „Nowiny Psychologiczne”, 2, 15-37.
- Czerepaniak-Walczak M. (2007), *Emancypacja w tworzeniu indywidualności człowieka*, [w:] R. Kwiecińska, S. Kowal, M. Szymański (red.), *Nauczyciel – tożsamość – rozwój*, Wyd. AP, Kraków.
- Garmezy N. (1985), *Stres-resistant children: The search for protective factors*, [w:] J. Stevenson (red.), *Recent research in developmental Psychopathology*, Pergamon Press, Oxford-New York-Toronto-Sydney-Paris-Frankfurt, 213-234.
- Garmezy N. i in. (1984), *The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology*, „Child Development”, 55, 95-111.
- Gaś Z.B. (2001), *Doskonalący się nauczyciel – psychologiczne aspekty rozwoju profesjonalnego nauczycieli*, UMCS, Lublin.
- Gaś Z.B. (2003), *Szkolny program profilaktyki: istota, konstruowanie, ewaluacja. Poradnik metodyczny*, MENiS, Warszawa.
- Gaś Z.B. (2006), *Profilaktyka w szkole*, WSiP, Warszawa.
- Hawkins J.D., Catalano R.F., Miller J.Y. (1992), *Risk and protective factor for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implication for substance abuse prevention*, „Psychological Bulletin”, 112, 1, 64-105.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2007), *Miejsce teorii w przestrzeni rozwoju zawodowego nauczycieli*, [w:] R. Kwiecińska, S. Kowal, M. Szymański (red.), *Nauczyciel – tożsamość – rozwój*, Wyd. AP, Kraków.
- Jarosz E., Wysocka E. (2006), *Diagnoza psychopedagogiczna – podstawowe problemy i rozwiązania*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Junik W. (2011), *Zjawisko rezylencji – wybrane problemy metodologiczne*, [w:] W. Junik (red.), *Resilience*, Parpamedia, Warszawa.
- Kwiatkowska H. (2008), *Pedeutologia*, WaiP, Warszawa.

- Lewowicki T. (2007), *Marzenia o wyzwolonym nauczycielu – o emancypacji i odpowiedzialności*, [w:] R. Kwiecińska, S. Kowal, M. Szymański (red.), *Nauczyciel – tożsamość – rozwój*, Wyd. AP, Kraków.
- Łobocki M. (2004), *Wybrane problemy wychowania – nadal aktualne*, Wyd. UMCS, Lublin.
- Okoń W (2001), *Nowy słownik pedagogiczny*, „Żak”, Warszawa.
- Ostaszewski K. (2003), *Skuteczność profilaktyki używania substancji psychoaktywnych. Podstawy opracowania oraz ewaluacja programów dla dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Ostaszewski K. (2005), *Podstawy teoretyczne profilaktyki zachowań problemowych młodzieży*, [w:] M. Deptuła (red.), *Diagnostyka, profilaktyka, socjoterapia w teorii i praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz.
- Ostaszewski K. (2006), *Pozytywna profilaktyka*, „Świat Problemów”, 3, 158, 1-5.
- Pytka L., Zacharuk T. (1998), *Zaburzenia przystosowania społecznego dzieci i młodzieży. Aspekty diagnostyczne i terapeutyczne*, Wydawnictwo WSR-P, Siedlce.
- Rutter M. (1987), *Psychosocial Resilience and Protective Mechanism*, „American Journal Orthopsychiatric”, 57, 3, 316-331.
- Sokołowska-Dzioba T. (2002), *Umiejętności wychowawcze nauczycieli*, [w:] T. Sokołowska-Dzioba (red.), *Kształtowanie umiejętności wychowawczych*, Wyd. UMCS, Lublin.
- Speck O. (2005), *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, tłum. E. Cieślak, GWP, Gdańsk.
- Strykowski W. (2005), *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „Neodidagmata”, 27/28, Wyd. UAM, Poznań, 15-28.
- Szałański J. (2003), *Poczucie koherencji młodzieży niedostosowanej społecznie a postrzeganie postaw wychowawczych rodziców*, [w:] T. Sołtsiak, J. Sudar-Malukiewicz (red.), *Zjawiskowe formy patologii społecznych oraz profilaktyka i resocjalizacja młodzieży*, Wydawnictwo AB, Bydgoszcz.
- Szymańska J. (2002), *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, CMPP-P MEN, Warszawa.
- Szymańska J. (2005), *Program profilaktyki w praktyce szkolnej*, [w:] *Profilaktyka w szkole. Poradnik dla nauczycieli*, CMPP-P MEN, Warszawa.
- Śliwerski B. (1998), *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Urban B. (2000), *Zaburzenia w zachowaniu i niedostosowanie społeczne* (s. 106-130), [w:] *Zachowania dewiacyjne młodzieży*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Urban B. (2008), *Zaburzenia w zachowaniu i niedostosowanie społeczne w świetle współczesnych wyników badań* (s. 136-165), [w:] B. Urban, J. Stanik (red.), *Resocjalizacja*, t. I, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Wysocka E. (2008), *Diagnoza w resocjalizacji. Obszary problemowe i modele rozwiązań w ujęciu psychopedagogicznym*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

### **Podnoszenie wiedzy nauczycieli w efektywnej diagnozie i profilaktyce niedostosowania społecznego wśród dzieci i młodzieży**

**Streszczenie:** W artykule zaprezentowano założenia teoretyczne dotyczące podnoszenia wiedzy i kompetencji nauczycieli w zakresie efektywnej diagnozy i profilaktyki niedostosowania społecznego wśród dzieci i młodzieży. Przedstawiono założenia teoretyczne podstawowych typologii przejawów niedostosowania społecznego oraz zaprezentowano informacje z zakresu profilaktyki społecznej niezbędne w podnoszeniu kompetencji nauczycieli w pracy diagnostycznej i profilaktycznej w szkole.

**Słowa kluczowe:** diagnoza niedostosowania społecznego, profilaktyka społeczna, kompetencje nauczycieli.

### **Improving teachers' knowledge in effective diagnosis and prevention of social maladjustment among children and adolescents**

**Summary:** The article presents the theoretical assumptions concerning the improvement of teachers' competences in the scope of effective diagnosis and prevention of social maladjustment among children and adolescents. The text deals with the theoretical assumptions of the basic typology of manifestations of social maladjustment and provides information on social prevention necessary in improving teachers' competences in diagnostic and preventive work at school.

**Keywords:** teachers' competences, diagnosis of social maladjustment, social prevention.





*Daria Zielińska-Pękał\**

Uniwersytet Zielonogórski

## TELEWIZYJNY ŚWIAT PORAD

Nie trudno zauważyć, a nawet truizmem już się staje twierdzenie, że środki masowej komunikacji z dużym powodzeniem są wykorzystywane w działaniach o charakterze pomocowym i poradniczym. Rozwój komunikacji zapośredniczonej przez media, a nawet „eksplozja” poradniczych ofert medialnych skutecznie burzą myślenie o poradnictwie jako działaniu realizowanym jedynie w układzie międzyosobowym, zmuszając tym samym do weryfikacji dotychczasowych poglądów. Ludzie, pomimo naturalnej skłonności (a nawet potrzeby) do wchodzenia w interakcje bezpośrednie, równie sprawnie radzą sobie w relacjach tzw. pośrednich. Nic więc dziwnego, że współczesne poradnictwo musiało odnaleźć swoje miejsce w zmediatyzowanej przestrzeni, dokonując swojej własnej definicji.

Zagadnienie poradnictwa rozgrywającego się w przestrzeni telewizyjnej, tj. takiego, które „dzieje się” poprzez telewizję, w telewizji, a nawet wraz z nią, jest przedmiotem moich analiz i opisów od wielu już lat. Badając poradnictwo telewizyjne, w naturalny sposób sięgam po metodę analizy dyskursu. Traktuję ją jednak jako specyficzny sposób poznawania, główną osią czyniąc różne sposoby rozumienia dyskursu. Odwołuję się więc do analizy dyskursu w skali „makro”, której przedmiotem jest poradnictwo w przekazie telewizyjnym, a szczególnie sposoby prezentowania sytuacji poradniczych w wybranych programach. Owa analiza stała się możliwa m.in. dzięki zastosowaniu trójelementowego narzędzia autorstwa Teuna van Dijka (język – interakcja – idea). Odwołuję się także do analizy dyskursu w skali „mikro”, rozumianej jako kierowane rozmowy i wypowiedzi pisemne widzów na temat ich sposobów doświadczania badanego przez mnie poradnictwa.

W prezentowanym opracowaniu interesujące mnie zagadnienie poradnictwa telewizyjnego traktuję jednak w wybiórczy sposób. Celem opracowania jest bowiem przyjrzenie się temu, **w jaki sposób prezentowany jest telewizyjny świat porad?** Mówiąc o „telewizyjnym świecie porad”, mam na myśli praktyki poradnicze, które przeniknęły i z powodzeniem zadomowiły się w różnych ofertach telewizyjnych. To charakterystyczny świat konstituowany przez uczestniczące w nim podmioty, tj. osoby pełniące role doradców i radzących się, ale też dodatkowo doświadczanych przez widzów. To

---

\* Daria Zielińska-Pękał, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Społecznej, zainteresowania naukowe: poradoznawstwo, poradnictwo, media, e-mail: d.zielinska-pekal@ips.uz.zgora.pl.

przestrzeń (bardziej wirtualna niż realna), w której dochodzi do spotkania owych podmiotów, a celem spotkania jest udzielenie wsparcia, rady, przekazanie informacji itp.

Swoją narrację podzieliłam na dwie zasadnicze części. W pierwszej podejmuję próbę przybliżenia świata przedstawianego w telewizji. W tym celu odwołam się do opracowania Macieja Mrozowskiego i sformułowanych przez niego trzech konwencji, za pomocą których telewizja prezentuje rzeczywistość. W drugiej natomiast dzielę się już swoimi obserwacjami i analizami (około)poradniczych programów telewizyjnych, dokonując identyfikacji trzech sposobów prezentowania telewizyjnego świata porad.

### Telewizyjne prezentowanie rzeczywistości

Jak zaznacza Małgorzata Bogunia-Borowska: „Sposób konstruowania telewizyjnej opowieści jest procesem bardzo dynamicznym. Stosowane zabiegi formalno-techniczne i stylistyczne, sposoby łączenia fragmentów, utrzymywanie iluzji bycia na żywo i coraz częstsze odwoływanie się do samej siebie [...] bardzo poważnie zmieniają ideologicznie funkcjonowanie tego medium” (Bogunia-Borowska, 2012, s. 83). Dlatego też punktem wyjścia w prezentowanym opracowaniu uczyniłam trzy typy konwencji prezentowania rzeczywistości poprzez telewizję<sup>1</sup>. Są to konwencje: naśladowujące rzeczywistość, pozornie naśladowujące rzeczywistość oraz takie, które ustanawiają własny porządek (Mrozowski, 1990, s. 56).

Pierwszy typ konwencji – **naśladowujący rzeczywistość** – polega na obiektywnym i dosłownym przekazywaniu treści oraz obrazów poprzez media. To sposób, w którym rzeczywistość jest przedstawiana w jej naturalnej postaci, a wszelkie formalne konstrukcje przekazu zostają skutecznie wyeliminowane. Ten rodzaj konwencji proponuje traktowanie telewizji jako „okna na świat” czy też „zwierciadła rzeczywistości”, wskazując tym samym na jej relacjonującą funkcję. Telewizja, czyli „spojrzenie na odległość”<sup>2</sup>, umożliwia spoglądanie na wydarzenia i przeżycia innych, dzięki czemu następuje rozszerzenie ludzkiego doznania i widzenia świata. Jest ona postrzegana jako narzędzie zdobywania wiedzy o otaczającym świecie i rządzących nim regułach. Staje się więc urządzeniem z gruntu neutralnym, pozwalającym na całościową i niezafałszowaną obserwację rzeczywistości (Mrozowski, 1990, s. 53). Telewizja rozumiana

<sup>1</sup> Zdaję sobie sprawę z tego, że opracowanie M. Mrozowskiego powstawało w kontekście nieco innej telewizji niż ta, której doświadczamy współcześnie. Szybki rozwój środków masowej komunikacji sprawia bowiem, że opracowania z lat dziewięćdziesiątych wydawać się mogą odległe i nie zawsze przystają do aktualnej sytuacji. Dlatego też opracowanie M. Mrozowskiego traktuję jedynie jako inspirujący punkt wyjścia (jako bazę) do ukazania sposobów prezentowania telewizyjnego świata porad, zdając sobie sprawę z tego, że ostatecznie dokonany przeze mnie opis może znacznie różnić się od wyjściowego.

<sup>2</sup> *Tele* z języka greckiego oznacza „daleko” i *visio* z języka łacińskiego – „widzenie”.

jako „okno” staje pomiędzy odbiorcami a światem realnie dostępnym, co umożliwia widzenie świata takim, jakim jest. Daje też możliwość spoglądania na te miejsca, które w bezpośrednim odbiorze wydają się niedostępne. Przykładem ofert telewizyjnych wpisujących się w takie ujęcie są transmisje na żywo (sportowe, religijne, kulturalne), programy publicystyczne pokazujące autentyczną sytuację danej grupy społecznej lub konkretnych osób, programy geograficzne, które mają za zadanie opowiedzieć o danym miejscu, obyczajach, życiu innych ludzi. Jak więc widać, jest to werystyczny sposób ukazywania świata przez telewizję; to wierne odtwarzanie rzeczywistości i prezentowanie jej w realistyczny i „prawdziwy” sposób. Pozbawiony jest on zazwyczaj subiektywnych osądów i treści o emocjonalnym zabarwieniu.

Druga wyodrębniona przez M. Mrozowskiego konwencja to **pozornie naśladowająca rzeczywistość**. Jej charakterystyczna cecha to zerwanie z obiektywizmem na rzecz interesowności i tendencyjnego zniekształcania wizerunku rzeczywistości. To sposób uciekający się do manipulatorskich właściwości telewizji, która niczym „szkło powiększające” umożliwia jedynie wybiórczy i zdeformowany ogląd rzeczywistości (Mrozowski, 1990, s. 53). Jak pisze M. Mrozowski

Konwencje pozornie naśladowujące rzeczywistość również starają się sprawiać wrażenie, że struktura narracji odzwierciedla strukturę pokazywanych zdarzeń. [...] Zasadą jest tu aktywna ingerencja realizatora w pokazywaną rzeczywistość, ingerencja, która może przybierać różne rozmiary, począwszy od drobnych retuszy np. w reportażu czy faktograficznej rekonstrukcji (teatr faktu), a skończywszy na całkowitej inscenizacji zdarzeń, co jest podstawową metodą niemal wszystkich seriali fabularnych (Mrozowski, 1990, s. 56).

Nadrzędnym celem jest zapewnienie poczucia prawdziwości lub przynajmniej prawdopodobieństwa przedstawionej rzeczywistości. Opisując konwencję pozornie naśladowającą rzeczywistość, można się odwołać do takich jej cech, jak selektywność oraz nierzeczywistość (fałsz). Telewizja może być bowiem traktowana jako instrument działający w sposób zdecydowanie selektywny, a więc przybliżający pewne wydarzenia, przy jednoczesnym zamykaniu widoku na inne. Przykładem produkcji telewizyjnych skonstruowanych w taki właśnie sposób mogą być m.in. programy uciekające się do epatowania sensacją, ale też takie, w których komentowane są bieżące społeczne wydarzenia<sup>3</sup>. Naświetlają one pewien (ważny z danego punktu widzenia) problem; mówią o nim, prowadzą wokół niego dyskusje. Efektem jest wyłonienie owego problemu

---

<sup>3</sup> Przykładem mogą być analizy dokonane przez Wiesława Godzica przy porównywaniu dwóch serwisów informacyjnych – *Faktów* oraz *Wiadomości*. Por. Godzic (2004, s. 64-92).

jako najistotniejszego (zjawisko generowania<sup>4</sup>) oraz potraktowanie wszelkich innych w kategorii jako mniej istotnych (zjawisko sepizowania<sup>5</sup>).

Konsekwencją selektywnego ukazywania rzeczywistości przez telewizję jest z pewnością zjawisko dostarczania fałszywego obrazu owej rzeczywistości, a nawet kreowania swoistego rodzaju symulacji. Symulacja to działanie będące świadomym wprowadzeniem w błąd otoczenia poprzez udawanie, jak również poprzez upodobnianie i uprawdopodobnianie wymyślonych sytuacji do realnych zdarzeń. To sytuacja, w której zaciera się granica pomiędzy tym, co prawdziwe, a tym, co fałszywe. Przykładów konwencji **pozornie naśladowanej rzeczywistości** dostarczają między innymi programy telewizyjne, takie jak *Projekt Lady*. Jego celem jest zmiana zachowania dwunastu uczestniczek – dziewcząt nieznających zasad *savoir-vivre*'u, konfliktujących się z otoczeniem, wulgarnych i wyzywających. Dziewczęta, deklarujące chęć poprawy swojego zachowania, miały się dobrowolnie zgłosić do programu, po to by: „pod czujnym i krytycznym okiem doświadczonych menterek oraz ekspertów z różnych dziedzin mieć szansę wkroczyć w życie w zupełnie innym stylu”<sup>6</sup> (<http://player.pl/programy-online/projekt-lady-odcinki,4554/> [dostęp: 20.07.2016]). Tymczasem internauci odkryli, że co najmniej dwie uczestniczki występowały już wcześniej w innych telewizyjnych produkcjach, między innymi w serialu *Słoiki*<sup>7</sup>. Sytuacja taka sugeruje, że program *Projekt Lady* nie dokonuje zmiany autentycznych uczestniczek, lecz zatrudnionych aktorek, których zadaniem jest jedynie odegranie swojej roli. Cała sytuacja metamorfozy prezentowana w telewizji jawi się więc jako wymyślona kreacja. Zaczęły pojawiać się głosy na temat oszustwa oraz komentarze, takie jak: „W TV nigdy nic nie jest prawdziwe”<sup>8</sup> (<http://>

<sup>4</sup> Zjawisko generowania w odniesieniu do poradnictwa polega na wytwarzaniu i powodowaniu sytuacji problemowych (problemów). Generować problemy można na co najmniej dwa sposoby – poprzez ciągłe mówienie o nich (podnoszenie danych tematów do problemów społecznie istotnych), jak również poprzez nadmierne epatowanie nimi (szokujące i bezwzględne drażnienie poruszanego problemu). Takie sytuacje mogą spowodować, że ludzie zaczynają przeżywać problemy, które dotychczas nie były ich udziałem, z istnienia których nie zdawali sobie sprawy, które były im całkowicie odległe i obce. Generowanie problemów polega więc na ukazywaniu sytuacji, które w myśl twórców programów pomocowych powinny być dla odbiorców ważne, mimo że wcześniej nie były przez nich tak identyfikowane. Drugim sposobem generowania problemów w telewizyjnych ofertach pomocowych jest nadmierne epatowanie nimi.

<sup>5</sup> Zjawisko sepizowania polega na unieważnianiu danych tematów. Skrót SEP (*somebody else's problem*) to sprawa uważana za cudzy problem, problem kogoś innego; to sprawa przemilczana bądź taka, do której nazwania nie ma kategorii językowych. Wyróżnia się dwie podstawowe praktyki sepizacyjne: „SEP milczący” oraz „SEP wyartykułowany”. Ta pierwsza jest praktyką ukrytą, manifestującą się w dyskursie przez nieobecność, to praktyka „przez zaniechanie”, przemilczanie danych tematów. Druga natomiast wyraża się w takich formach, jak eufemizacja, marginalizacja, piętnowanie, degradacja, wyłączenie. Więcej o zjawisku sepizacji por. Czyżewski, Dunin, Piotrowski (1991).

<sup>6</sup> <http://player.pl/programy-online/projekt-lady-odcinki,4554/> [dostęp: 20.07.2016].

<sup>7</sup> *Słoiki* to serial paradokumentalny emitowany od 2015 r. przez stację Polsat. Przedstawia historie ludzi, którzy w celu zmiany swojego życia przyjechali z prowincji do Warszawy.

<sup>8</sup> <http://player.pl/programy-online/projekt-lady-odcinki,4554/> [dostęp: 20.07.2016].

player.pl/programy-online/projekt-lady-odcinki,4554/, dostęp 20.07.2016). Zdaniem Jeana Baudrillarda jednym z rodzajów symulacji doskonałej jest symulakrum. Tworzy ono sferę hiperrzeczywistych obrazów, nie posiadając jednak żadnego odniesienia do rzeczywistości (Baudrillard, 2005, s. 149; Zielińska-Pękał, 2007, s. 37-54). Nie można oprzeć się wrażeniu, że omawiany rodzaj konwencji prezentowania rzeczywistości przez telewizję przypomina w pewnym wymiarze zjawisko zwane manipulacją. Janusz Gajda definiuje to jako: „świadome i celowe operowanie faktami i taką ich interpretacją, która prowadzi do przekonania jak największej liczby ludzi do swoich racji, w celu zapewnienia nam osobistych korzyści” (Gajda, 2007, s. 98). Autor wymienia różnorodne techniki manipulacji wykorzystywane w przekazywaniu informacji za pomocą telewizji, między innymi fragmentację (ogniskowanie), natychmiastowość przekazu informacji, tendencyjny montaż i komentarz, eksponowanie przejawskrawionych obrazów otaczającego świata czy operowanie prawdą i półprawdą (Gajda, 2007, s. 98-101).

Trzeci sposób prezentowania rzeczywistości poprzez telewizję ukazuje konwencja nazwana przez M. Mrozowskiego **ustanawiającą własny porządek**. Mowa tu o takim prezentowaniu rzeczywistości, który uzmysławia odbiorcom jej dyskursywny charakter. Podkreślone zostaje tu zatem znaczenie samego odbiorcy jako podmiotu nadającego subiektywny sens oglądanym i zasłyszonym treściom. W niektórych sytuacjach telewizja zaczyna być traktowana jako przewodnik i interpretator wydarzeń, który wskazuje sposób działania i wydobywa sens z wydarzeń; komentuje, współuczestniczy w podejmowaniu ważnej decyzji. Czasami staje się po prostu narzędziem wskazującym w sposób łagodny kierunek zmiany. Mowa więc o konwencji, której nadrzędnymi cechami jest dialogowość, jak również dyskursywność. Jednym z typowych przykładów programu telewizyjnego wpisującego się w ten rodzaj konwencji są programy z cyklu *talk-show*. Tematyka programów tego typu koncentruje się wokół zagadnień trudnych, kontrowersyjnych, czasami bulwersujących. Osoby prowadzące program pełnią tu rolę nie tylko komentatorów wydarzeń; pretendują bowiem do miana metaforycznych drogowskazów określających potencjalne rozwiązania problemu oraz możliwości wyjścia z trudnej sytuacji. Zdaniem M. Mrozowskiego konwencja ustanawiająca własny porządek odwołuje się do jawności i uwspólniania doświadczenia. Telewizja w tym rozumieniu stanowi więc obszar publicznych dyskusji (debat), w trakcie których następuje konfrontacja informacji oraz ocena głównych idei przez nadawców i odbiorców. Konwencja ta charakteryzuje telewizję nowych czasów (tzw. neotelewizję), kiedy oglądanie programów staje się przestrzenią wspólnego biesiadowania, a odbiór przekazu rozumiany jest w kategoriach kontaktu. Istnieje więc możliwość swobodnej wymiany poglądów; nawiązuje się wzajemna aktywność oraz relacja bliskości pomiędzy prowadzącym program a jego odbiorcami. Kolejnym z przykładów omawianej konwencji mogą być wszelkie programy, w których głos telewidzów ma znaczenie, między innymi *talent-show* (podczas których telewidzowie mogą decydować o losach

uczestników) lub programy publicystyczne (w których telewidz może wyrazić swoją opinię). Telewidz może mieć więc wrażenie, że ogląda świat, który współkreuje. I na tę cechę – kreacyjność – M. Mrozowski zwraca szczególną uwagę. Twierdzi bowiem, iż dwie poprzednie konwencje cechowała mimetyczność; w mniej lub bardziej dosłowny sposób naśladowały one bowiem prezentowaną rzeczywistość. Trzecią konwencję natomiast cechuje właśnie owa kreacyjność, a więc zdolność tworzenia czegoś nowego, innego.

### Sposoby prezentowania telewizyjnego świata porad

Badając poradnictwo telewizyjne, stwierdziłam, że konwencje przedstawiania świata w telewizji mogą odgrywać duże znaczenie przy identyfikowaniu sposobów prezentowania telewizyjnego świata porad. Prowadząc analizy programów telewizyjnych, które w jakikolwiek sposób „radziły telewidzom”, zaczęłam zwracać uwagę na to, w jaki sposób owe telewizyjne sytuacje poradnicze są wprowadzane, a także jak są prezentowane i ukazywane odbiorcom. Rozpoczynając swoje poszukiwania i kierując się (przynajmniej na początku tej drogi) wyżej wymienionymi konwencjami autorstwa M. Mrozowskiego, wyróżniłam trzy takie charakterystyczne sposoby. Jeden z nich nazwałam **odzwierciedlaniem poradnictwa**, drugi **kreowaniem poradnictwa**, trzeci natomiast **dryfowaniem poradnictwa**.

Tabela 1. Sposoby prezentowania telewizyjnego świata porad a konwencje prezentowania rzeczywistości przez telewizję według M. Mrozowskiego

Konwencje prezentowania rzeczywistości przez telewizję		
naśladowująca rzeczywistość	pozornie naśladowująca rzeczywistość	ustanawiająca własny porządek
⋮ ↓	⋮ ↓	⋮ ↓
<i><b>odzwierciedlanie poradnictwa</b></i>	<i><b>kreowanie poradnictwa</b></i>	<i><b>dryfowanie poradnictwa</b></i>

Źródło: opracowanie własne.

Jak prezentuje tabela 1, każdy ze sposobów prezentowania telewizyjnego świata porad wyrasta z innej konwencji przedstawiania świata w telewizji; każda też dokonała charakterystycznej dla siebie „nadbudowy”.

### Odzwierciedlanie poradnictwa

Skoro więc pierwszy sposób prezentowania telewizyjnego świata porad koresponduje z konwencją **naśladowującą rzeczywistość**, wiadome staje się, że mowa tu będzie o dosłownym, realnym i autentycznym spotkaniu osoby pełniącej rolę doradcy z osobą



doświadczającą problemu. Do spotkania tego dochodzi jednak za pośrednictwem telewizyjnego medium. Sytuacja poradnicza realizowana poprzez owo medium do złudzenia przypominać więc będzie tę z poradniczego świata, budowanego w klasycznych, bezpośrednich relacjach. Mówiąc o **odzwierciedlaniu poradnictwa** w programach telewizyjnych, warto zaznaczyć, iż obecna i widoczna będzie tu postać doradcy (często autentyczna); będzie też osoba zmagająca się z pewną trudnością, jak również odbędzie się rozmowa przebiegająca w sposób podobny do tej, która miałaby miejsce w trakcie bezpośredniego spotkania. Mowa więc o takich programach, które stwarzają możliwość *quasi*-bezpośredniego kontaktu osoby doświadczającej problemu z doradcą. W sytuacji **odzwierciedlania poradnictwa** dochodzi do udzielenia porady (wsparcia, pomocy) realnym osobom, w odniesieniu do realnie przez nich doświadczanych problemów. To takie programy, w których prowadzona jest poradnicza rozmowa dwóch podmiotów, a celem tej rozmowy jest udzielenie wsparcia, doinformowanie, podtrzymanie na duchu itp. Z dużym prawdopodobieństwem w rzeczywistym świecie (niezapośredniczonym) rozmowa doradcy z osobą radzącą się przebiegałaby w bardzo podobny sposób.

Przykładem na **odzwierciedlanie poradnictwa** był cieszący się ogromną popularnością w latach osiemdziesiątych program pt. *Telewizja nocą*<sup>9</sup>. Program o takim samym tytule został reaktywowany w 2016 roku i emitowany przez Telewizję Regionalną<sup>10</sup>. Program ten jest współtworzony przy udziale widzów, którzy telefonicznie lub e-mailowo przedstawiają prawdziwe, życiowe historie. Jak informują producenci programu – „Przemoc, samotność, uzależnienia, relacje w rodzinie, wykluczenie. Trudne tematy, trudne rozmowy, trudne wybory. Wspólnie staramy się rozwiązać nierozwiązywalne wydawałoby się problemy i odpowiedzieć na pytania. Tematów tabu nie ma” (<https://tvp3.tvp.pl/24232145/telewizja-noca>, dostęp: 30.12.2016)<sup>11</sup>. W studiu telewizyjnym obecny jest zawsze zaproszony specjalista, który prowadzi telefoniczną rozmowę z osobą dzwoniącą do programu. W omawianym sposobie prezentowania świata porad mowa więc o pojawianiu się profesjonalnego doradcy, który w świadomy sposób komunikuje się z radzącym się telewidzem, udzielając mu porad w trakcie emisji określonych programów. Ów radzący się staje się uczestnikiem autentycznej, choć zapośredniczonej sytuacji poradniczej. Słyszony zadawane i adresowane do niego pytania, udziela na nie odpowiedzi, współtworząc cały proces o pomocowym charakterze. Staje się zrozumiałe, że **odzwierciedlanie poradnictwa w telewizji** realizowane jest poprzez

<sup>9</sup> Był to program reporterski (zwanym również magazynem interwencyjnym), emitowany przez Telewizję Polską w latach 1987-1992. Prezentowano w nim reportaże o ludziach doświadczających różnych problemów; ludziach tkwiących w ciężkich dla siebie sytuacjach życiowych. Tematami poszczególnych programów były m.in. problemy z uzależnieniami, chorobami, problemami doświadczanymi po wyjściu z zakładu karnego itd. Program prowadzili: Aleksander Małachowski i Halina Miroszowa.

<sup>10</sup> Gospodarzami programu są: TVP3 Łódź, TVP3 Opole, TVP3 Bydgoszcz, TVP3 Szczecin.

<sup>11</sup> <https://tvp3.tvp.pl/24232145/telewizja-noca> [dostęp: 30.12.2016].

porady ukierunkowywane na konkretnego odbiorcę. Wskazówki, instrukcje, zalecenia formułowane i przekazywane poprzez telewizję są najczęściej spersonalizowane i zindywidualizowane, a tym samym mogą dotyczyć pojedynczych sytuacji. Mowa więc o poradach, które są wyczekiwane przez osoby radzące się, będąc jednocześnie odpowiedzią na konkretne zapotrzebowanie.

Ważnym elementem omawianego sposobu prezentowania telewizyjnego świata porad jest również to, że telewidz staje się osobą zaproszoną do świata, który dotychczas rozgrywał się jedynie za zamkniętymi drzwiami. Cała poradnicza rozmowa rozwija się i wręcz materializuje na jego oczach. **Odzwierciedlanie poradnictwa** poprzez telewizję to momentami powielanie tego, co w kontekście instytucjonalnym (poradni) mogłoby mieć miejsce. Następuje wręcz swoistego rodzaju odsłonięcie poradniczych działań, pozbawienie ich aury tajemniczości, a już na pewno intymności. Telewidz widzi bowiem to, czego w realnej, bezpośredniej sytuacji nigdy nie mógłby zobaczyć.

**Odzwierciedlanie poradnictwa** jako jeden ze sposobów prezentowania telewizyjnego świata porad polega więc, tak jak w definicji Alicji Kargulowej, na przekazywaniu rad, wskazówek, instrukcji jednej osobie będącej w sytuacji problemowej przez drugą (Kargulowa, 2004, s. 206). Z tą jednak różnicą, iż przekazywanie to odbywa się drogą zapośredniczoną. W tym rodzaju poradnictwa bez trudu można wskazać większość elementów sytuacji poradniczej, jakimi są: podmiot działania społecznego (to, kto jest doradcą i radzącym się) i interakcje zachodzące między nimi; przedmiot działania (to, co jest problemem); środki i metody działania (przy pomocy czego i w jaki sposób współpracują doradca i radzący się); dynamika działania (w jakiej kolejności pojawiają się etapy sytuacji poradniczej) oraz jego wynik.

### Kreowanie poradnictwa

W słownikowym rozumieniu **kreowanie** oznacza „tworzenie czyjegoś wizerunku; przypisywanie czemuś realnego bytu”<sup>12</sup>. Nie będzie tu więc mowy o wiernym prezentowaniu seansu poradniczego, czyli poradnictwa takiego, jakie jest uprawiane w relacji bezpośredniej. Wręcz przeciwnie, telewizyjny świat porad jawić się tu będzie jako taki, w którym dotknąć można nieprawdziwości zdarzeń. To świat porad precyzyjnie skonstruowany i fabularyzowany; ułożony i zaprezentowany w odpowiedni sposób. Wyróżniona bowiem przeze mnie konwencja jest mocno inspirowana tym, co M. Mrozowski nazwał konwencją **pozornie naśladowującą rzeczywistość** (Mrozowski, 1990, s. 56), a więc w tendencyjny sposób zniekształcającą wizerunek prezentowanej rzeczywistości.

**Kreowanie poradnictwa** ściśle wiąże się z tzw. efektem mediatyzacyjnym, na który składają się trzy logiki: selekcyjna, interpretacyjna oraz inscenizacyjna (Kolczyński,

<sup>12</sup> <https://sjp.pwn.pl/szukaj/kreowac.html> [dostęp: 3.03.2017].



Mazur, Michalczyk, 2009, s. 9). Pierwsza wskazuje na celowy dobór ukazywanych w ofercie telewizyjnej sytuacji poradniczych, a eliminowanie tych, które nie spełniają określonych warunków. Agata Lubieniecka, ukazując obecność elementów manipulacyjnych w prezentowanych poradniczych sytuacjach programu *Superniania*, zwróciła uwagę na takie właśnie selekcyjne działania. Pisze ona

Już sama Dorota Zawadzka w wywiadzie udzielonym dla tygodnika „Przekrój” powiedziała: „Odcinek ma 43 minuty, a nagranych jest ponad sto godzin. Wybiera się problem, o którym będziemy opowiadać w odcinku, ale to, co ja robię w domu z rodzicami i z dzieckiem, jest kompleksowe, zaczynając od terapii rodziców – indywidualnej, przez terapię rodzinną, przez zajęcia ruchowe, logopedyczne, dietetyczne, medyczne”<sup>13</sup>. Rodzą się pytania o to, kto wybiera prezentowane w telewizji sceny; jakim kieruje się motywem; dlaczego akurat te, a nie inne fragmenty trafiają do programu? (Lubieniecka, 2009, s. 39).

Skoro więc oferta poradnicza prezentowana w telewizji jest ofertą pieczołowicie i celowo skonstruowaną, oczywiste staje się, że druga logika współtworząca efekt mediatyzacyjny, czyli logika interpretacyjna, w sposób celowy i tendencyjny wyjaśnia i opowiada prezentowane przez siebie zdarzenia. Z punktu widzenia twórców programu jest to niezwykle ważne, aby wszystkie zaprezentowane elementy świata poradniczego, były tak spójne i interesujące, aby stworzyły prawdziwie pasjonującą historię. Bardzo często widać to na przykładzie programów, które oprócz prezentowania sytuacji poradniczych mają realizować inne cele, przede wszystkim cele rozrywkowe.

Niewykluczone, że można tu mieć do czynienia ze swoistą hybrydą, którą nieformalnie nazwałam *poradotainmentem*. Pierwowzorem tego sformułowania jest dość często już spotykana forma dziennikarska, zwana *infotainmentem*, łącząca jednocześnie elementy informacyjne (ang. *information*) oraz rozrywkowe (ang. *entertainment*). Analogicznie więc przez *poradotainment* rozumiem telewizyjną ofertę poradniczą, polegającą na umiejętnym połączeniu funkcji poradniczej z rozrywkową. To połączenie ważnych, życiowych tematów w luźniejszą formę prezentacji. Mowa więc o takiej ofercie poradniczej, przy której widz może odprężyć się i wypocząć. Często jednak w programach typu *poradotainment* zdarza się, iż owa rozrywkowa część zaczyna dominować nad poradniczą. Zjawisko to może oczywiście budzić wątpliwości dotyczące jakości i profesjonalizmu porad prezentowanych w taki właśnie sposób. Wszystko, o czym teraz mowa, łączy się z trzecią logiką efektu mediatyzacyjnego – inscenizacyjną. Nie można bowiem oprzeć się wrażeniu, iż telewizyjny świat porad kreowanych jest swoistego rodzaju przedstawieniem, a nawet performansem. Ukazywane sytuacje poradnicze nie muszą być więc prawdziwe, a jedynie w tendencyjny sposób wygenerowane. Jak pisze dalej A. Lubieniecka, dokonując opisu programu *Superniania*:

[...] na potrzeby tego programu tworzona jest zupełnie nowa sytuacja poradnicza [...]. Ta, nowa, pokazowa sytuacja poradnicza kreowana jest przez reżysera i montażystę na bazie materiału

<sup>13</sup> *Niania szybkiego reagowania...*(2006).

filmowego zgromadzonego w czasie trwania „właściwej” sytuacji poradniczej nawiązanej pomiędzy Dorotą Zawadzką a rodziną. Zdarza się, że nowa sytuacja ma niewiele wspólnego z tą rzeczywistą (Lubieniecka, 2009, s. 43).

Z jednej strony uwaga jest tu skoncentrowana na nieprawdziwości ukazywanego świata porad, z drugiej jednak na kierunku jego kreatywnego prezentowania.

### Dryfowanie poradnictwa

W trzecim wyróżnionym przeze mnie sposobie prezentowania telewizyjnego świata porad nie dochodzi ani do wiernej prezentacji poradnictwa, ani do specjalnie przemyślanej sfabularyzowanej poradniczej kreacji. Nie będzie można tu mówić ani o **odzwierciedlaniu**, ani o pieczołowitym **kreowaniu** poradnictwa. Zaobserwowałam bowiem interesujące zjawisko polegające na swobodnym „wypuszczaniu” treści (nie zawsze poradniczych) w przekazie telewizyjnym i pozostawianiu ich „na pastwę” mimowolnych odbiorców. To taki właśnie sposób prezentowania telewizyjnego świata porad nazwałam **dryfowaniem poradnictwa**. Jego pierwowzorem okazała się konwencja **ustanawiająca własny porządek** (Mrozowski, 1990, s. 56). Przypomnę jedynie, że mowa o takim rodzaju ukazywania rzeczywistości, w którym nie tyle nadawca, ile odbiorca staje się głównym działającym podmiotem. To on nadaje sens oglądanym i zasłyszonym treściom telewizyjnym. Dlatego też **dryfowanie poradnictwa** rządzi się poniekąd swoimi prawami, wymykając się ukonkretnionym i linearnym opisom. Z jednej strony wpisuje się ono w poradnictwo toczące się w procesie życia człowieka, a więc takie, które jest blisko przy nim, wnika do jego codzienności, będąc niejako „pod ręką” i na zawołanie. Mowa tu o takich treściach poradniczych, które płyną swobodnie w strumieniu przekazu telewizyjnego. To poradnictwo mimowolnie wplecione w telewizyjną narrację, które zastaje radzącego się w jego codzienności, jest tuż przy nim, współtowarzyszy mu. Z drugiej strony wpisuje się ono w to, co określane jest mianem swobodnego „autoporadnictwa”. Myślę tu o takim poradnictwie, które sprowokowane oglądanym programem telewizyjnym rozgrywa się jedynie w subiektywnym świecie myśli samego zainteresowanego. Być może treści te zostaną „wyłowione” i użyte, a być może nigdy tak się nie stanie. To, czy owa narracja będzie miała poradnicze konsekwencje (czy stanie się poradą, wsparciem) zależy jedynie od indywidualnego odczytania jej przez *homo consultans*<sup>14</sup>; od tego, jakie on nada jej znaczenie. Taki sposób prezen-

<sup>14</sup> Sformułowanie *homo consultans* zostało po raz pierwszy użyte przez A. Bilon i A. Kargulową w referacie pt. „Career Guidance on Poland – the theoretical approaches and the practical solutions / Kierunki rozwoju i stan badań nad poradnictwem kariery w Polsce”, zaprezentowanym na konferencji *Career Guidance for Social Justice, Prosperity and Sustainable Employment – Challenges for the 21st Century*, organizowanej przez University of Applied Labour Studies, Mannheim, 3.10-6.10.2012 roku. Później sformułowania tego użył Józef Kargul. Por.: Kargul (2014, s. 322-327). W najnowszym jednak opracowaniu Alicja Kargulowa zestawia ze sobą trzy rodzaje osób radzących się – pacjenta, klienta i *homo consultans*. Użyte nazwy miały ukazać ewolucję, jaka zaszła w rzeczywistości

towania poradnictwa wpisuje się w świat aktywnie i na bieżąco kreowany; otwarty na subiektywne reinterpretacje. Myślę, że w tym miejscu uwidacznia się bardzo swoista cecha tego sposobu prezentowania świata porad – cecha, którą nazwałam zsubiektywizowaniem przedmiotu poradoznawstwa. Z obiektywnego punktu widzenia trudno być może zaakceptować to, że Kuba Wojewódzki<sup>15</sup> radzi ludziom (lub że robi to również wróżbita Maciej<sup>16</sup> czy podróżniczka Martyna Wojciechowska<sup>17</sup>). Z obiektywnego również punktu widzenia pojawia się jednak zgoda na to, że *Superniania* podsuwa rozwiązania dotyczące problemów wychowawczych i relacji rodzic–dziecko, nawet jeśli przez sporą grupę widzów nie jest ona postrzegana w kategoriach doradcy. Przedmiot poradnictwa może być więc zależny od indywidualnych sposobów percepcji i oczekiwań. Program telewizyjny, który dla jednej osoby nie jest poradniczy, dla innej może już takim być (mimo że wydaje się to nieprawdopodobne). Z drugiej strony – to, co jest poradnicze, dla zainteresowanej osoby, może okazać się zupełnie nieprzydatne, a nawet nie postrzegane w kategorii jakiegokolwiek poradnictwa przez kogoś innego.

### Podsumowanie

Zidentyfikowane przeze mnie trzy sposoby prezentowania telewizyjnego świata porad – od tych odzwierciedlających poradnictwo po jego kreowanie aż do swobodnego dryfowania w przekazie telewizyjnym – stały się dla mnie przyczynkiem do dalszych poszukiwań i dookreśleń interesującego mnie poradnictwa. Mam tu na myśli poradnictwo uprawiane poprzez telewizję, w telewizji i razem z telewizją. Odślania się bowiem inspirujący obszar nowych badań, których celem miałyby być opisanie swoistości poradnictwa uprawianego nie tyle w bezpośredniej interakcji osobowej, ile takiego, które dokonuje się dzięki środkom masowej komunikacji.

---

społeczno-ekonomiczno-kulturowej, a przede wszystkim w sposobie postrzegania człowieka, który korzysta z profesjonalnej porady. *Homo consultants* to określenie każdej osoby poszukującej porady, otrzymującej poradę, a nawet tej, która bywa poradami atakowana. A. Kargulowa nazywa *homo consultants* dość specyficznym uczestnikiem poradniczej sytuacji. Specyfika polega na tym, iż może tu być mowa zarówno o tradycyjnym, jak i popkulturowym radzącym się. W tradycyjnym rozumieniu *homo consultants* to człowiek, który doświadczając niepewności i bezradności, zwraca się do doradcy po poradę. Natomiast w popkulturowym ujęciu jest to człowiek, który otrzymuje poradę, mimo że zupełnie tego nie oczekuje, a nawet nie zawsze chce ją otrzymać. Mowa tu też o człowieku, który poradę potrzebuje i od których wręcz pozostaje uzależniony. Bez wątpienia duże znaczenie w procesie kształtowania się takiego właśnie uczestnika poradnictwa odgrywają media i to, iż właśnie dzięki nim poradnicze doświadczenie niemalże wtargnęło w codzienne życie człowieka. Por. Kargulowa (2017).

<sup>15</sup> Kuba Wojewódzki to satyryk, dziennikarz muzyczny, telewizyjny i radiowy, showman, celebryta. Prowadzi autorski program telewizyjnych z cyklu talk-show pt *Kuba Wojewódzki*.

<sup>16</sup> Wróżbita Maciej to tarocista prowadzący telewizyjny program ezoteryczny pt. *Wróżbita Maciej*.

<sup>17</sup> Martyna Wojciechowska to podróżniczka, pisarka, prezenterka telewizyjna i dziennikarka. Realizuje podróżniczy program telewizyjny pt. *Kobieta na krańcu świata*.

## Bibliografia

- Baudrillard J. (2005), *Symulakry i symulacja*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2005.
- Bogunia-Borowska M. (2012), *Fenomen telewizji. Interpretacje socjologiczne i kulturowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Czyżewski M., Dunin K., Piotrowski A. (red.) (1991), *Cudze problemy. O ważności tego, co nieważne. Analiza dyskursu publicznego w Polsce*, Ośrodek Badań Społecznych, Warszawa.
- Gajda J. (2007), *Media wytworem i kreatorem współczesnej kultury – kulturowe uwarunkowania mediów*, [w:] B. Siemieniecki (red.), *Pedagogika medialna 1. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 69-108.
- Godzic W. (2004), *Telewizja i jej gatunki. Po „Wielkim Bracie”*, Universitas, Kraków.
- Kargul J. (2014), *Contemporary Counseling and Its Discontents: A Counselor on Homo Consultants*, „Psychology Research”, 4, 4, 322-327.
- Kargulowa A. (2004), *O teorii i praktyce poradnictwa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kargulowa A. (2017), *Pacjent, klient, homo consultants – perspektywa andragogiczna*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, 3, 7-20.
- Kolczyński M., Mazur M., Michalczyk S. (2009), *Wstęp*, [w:] M. Kolczyński, M. Mazur, S. Michalczyk (red.), *Mediatyzacja kampanii politycznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, 9-13.
- Lubieniecka A. (2009), *Niebezpieczeństwo manipulacji w poradnictwie zapośredniczonym*, [w:] D. Zielińska-Pękał (red.), *Refleksje o poradnictwie debiutujących doradców*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra, 39-48.
- Mrozowski M. (1990), *Świat przedstawiony w telewizji*, [w:] K. Jakubowicz, B. Puszczewicz (red.), *Człowiek a telewizja*, Wydawnictwo Nauczycielskiego Uniwersytetu Radiowo-Telewizyjnego (NURT), Warszawa, 53-61.
- Niania szybkiego reagowania* (2006), wywiad Piotra Najsztuba z Dorotą Zawadzka, „Przekrój”, 49.
- Zielińska-Pękał D. (2007), *Od wirtualnego realis do symulakrum. Historia pewnego zniewolenia*, „Terazniejszość. Człowiek. Edukacja”, 3, 37-54.

## Telewizyjny świat porad

**Streszczenie:** Opracowanie jest częścią większego projektu mającego na celu zbadanie poradnictwa rozgrywającego się w przestrzeni telewizyjnej, czyli takiego, które „dzieje się” poprzez telewizję, w telewizji, a nawet wraz z nią. Badania są realizowane metodą analizy dyskursu z wykorzystaniem trójelementowego narzędzia autorstwa Teuna van Dijka (język – interakcja – idea), jak również kierowanych rozmów i pisemnych wypowiedzi telewidzów na temat ich sposobów doświadczania tego rodzaju poradnictwa. Prezentowany artykuł jest próbą opisu telewizyjnego świata porad, przez który autorka rozumie praktyki poradnicze przenikające do różnorodnych ofert telewizyjnych. Głównym celem było przyjrzenie się temu, w jaki sposób ów świat porad jest prezentowany.

Teoretyczną inspiracją autorki stały się trzy konwencje telewizyjnego prezentowania rzeczywistości, autorstwa Macieja Mrozowskiego (**naśladowanie rzeczywistości**, **pozornie naśladowanie rzeczywistości** oraz takie, które **ustanawiają własny porządek**). Na podstawie przeprowadzonych analiz wyodrębnione zostały trzy główne sposoby prezentowania telewizyjnego świata porad – **odzwierciedlanie**, **kreowanie** oraz **dryfowanie**. Pierwszy polega na dosłownym, realnym i autentycznym spotkaniu osoby pełniącej rolę doradcy z osobą doświadczającą problemu za pośrednictwem telewizyjnego medium. Drugi sposób wiąże się z celowym i świadomym tworzeniem poradniczej oferty telewizyjnej, według selekcyjnej, interpretacyjnej i inscenizacyjnej logiki. Trzeci sposób prezentowania telewizyjnego świata porad polega na swobodnym (mimowolnym wręcz) przepływie poradniczych informacji, które wplecione w telewizyjną narrację zastają radzącego się w jego codzienności.

**Słowa kluczowe:** poradnictwo, poradnictwo zapośredniczone, telewizja.

### Television world of advice

**Summary:** The paper is part of a larger project aimed at researching the counseling taking place in the television space, that is counseling which is “happening” through television, on television and even with it. The research is carried out using the method of discourse analysis which applies a three-element tool by Teun van Dijk (language – interaction – idea), as well as directed interviews and written essays of viewers on their experience with this type of counseling. The presented article is an attempt to describe the television world of advice, which is understood by the author as counseling practices penetrating to various television offers. The main goal was to look at how this world of advice is presented.

The author has been inspired by three conventions of presenting reality on television described by Maciej Mrozowski (imitating reality, seemingly imitating reality and those that establish their own order). On the basis of the analyzes carried out, three main ways of presenting the television world of advice – reflecting, creating and drifting – have been distinguished. The first involves the literal, real and authentic meeting between a person acting as an adviser with a person experiencing a problem through a television medium. The second way involves the deliberate and conscious creation of a television counseling offer, according to the selective, interpretative and staging logic. The third way of presenting the television world of advice includes free (involuntary) flow of counseling information which, woven into a television narrative, finds viewers seeking advice in everyday life.

**Keywords:** counseling, mediated counseling, television.



*Anna Korlak-Łukasiewicz\**

*Magdalena Zdaniewicz\*\**

Uniwersytet Zielonogórski

## WSPARCIE W PROCESIE ŻAŁOBY POPZEZ ORGANIZACJĘ CZASU WOLNEGO

### Wstęp

Organizacja czasu wolnego każdego człowieka jest zagadnieniem, które może być różnorodnie rozpatrywane. Społeczeństwo otrzymuje obecnie szeroką ofertę form spędzania czasu wolnego i dostrzega zmienność w stosunku do epok minionych w aspekcie realizacji czasu wolnego, a także nie pozostaje głuche na potrzeby różnych grup społecznych. Powstaje wiele inicjatyw, które skierowane są do dzieci, młodzieży, dorosłych czy seniorów. Powstają również formy spędzania czasu wolnego dostosowane do potrzeb ludzi, którzy mają różnorodne problemy: zdrowotne, związane z samotnością, z ograniczeniem sprawności czy nakierowane na konkretny problem, np. dotyczące osób po stracie bliskich. W tym artykule autorki zajęły się szczególną sytuacją człowieka, który poniósł stratę, czyli przeżył śmierć bliskiej osoby i musi się teraz przystosować do nowej sytuacji, do zmiany w swoim życiu, w tym także w aspekcie spędzania czasu wolnego.

Argumentem wspierającym tak postawiony temat jest analogia zaproponowana przez Johna Cleese'a i Robina Skynnera w książce *Życ w rodzinie i przetrwać* ukazującej sytuację straty jako mapę. Istotne zmiany w życiu autorzy książki porównują z przekształcaniem mapy swojego świata (Cleese, Skynner, 1992, s. 84-85). J. Cleese i R. Skynner porównują działania w trakcie życia człowieka z punktami na mapie. Część naszych codziennych czynności realizujemy w pojedynkę, ale wiele z nich obejmuje obszar, w którym człowiek funkcjonuje z partnerem, mężem. Działania na mapie życia są elementami wyznaczającymi nam trasę, która pozwala normalnie wykonywać różnorodne czynności, podobnie jak mapa w samochodzie, która wskazuje nam, jak dojechać z punktu A do punktu B. Gdy jesteśmy razem, mapa jest pełna punktów, a aktywność na co dzień nie jest problemem. W sytuacji, w której tracimy współmałżonka lub bliską nam osobę, ta mapa ulega diametralnej zmianie. Wygląda tak, jakby ktoś złośliwie nam ją uszkodził, wydarł, urwał. To powoduje, że nie wiemy, jak mamy przemieścić

---

\* Anna Korlak-Łukasiewicz, doktor, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Zielonogórskiego, e-mail: a.korlak-lukasiewicz@ips.uz.zgora.pl.

\*\* Magdalena Zdaniewicz, doktor, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Zielonogórskiego, e-mail: m.zdaniewicz@ips.uz.zgora.pl.



się z jednego do drugiego punktu, ponieważ tę trasę realizowaliśmy wspólnie, zawsze razem. Autorzy mówią o tym tak:

Każdy z nas ma w głowie zapis albo obraz swojego świata, jaki zna, rodzaj psychicznej mapy zgodnej z okolicznościami zewnętrznymi – tak jak mapa Anglii jest narysowana zgodnie z tym, jaka w rzeczywistości jest Anglia. Wykorzystujemy taką mapę do kierowania własnym zachowaniem. [...] Partner, dzieci, rodzice, znajomi, dom, sąsiedzi, biuro – wszystko, co dotyczy naszego funkcjonowania, jest na nią naniesione, żebyśmy mogli kierować się tym, idąc przez życie. Patrzymy tylko na jedną część naraz, ale mamy dostęp do całej mapy. [...] Więc jeśli umrze współmałżonek, to trzeba rozstać się z psychiczną mapą, na której jego postać jest naprawdę bardzo duża, właściwie największa ze wszystkiego – na rzecz mapy, na której go wcale nie ma. Im ważniejsza strata, tym większe części mapy wymagają rekonstrukcji. W tym także rekonstrukcji czy też reorganizacji sposobów spędzania czasu wolnego. Czy da się to zrekonstruować w pojedynkę i jak? (Korlak-Łukasiewicz, Zdaniewicz, 2017).

Czy odpowiednia organizacja czasu wolnego pozwoli pomóc człowiekowi poradzić sobie ze stratą bliskiej osoby? Ten artykuł ma odpowiedzieć na tak postawione pytanie.

### **Czas wolny: definiowanie i formy**

Czas wolny jest obecnie wielorako definiowany. Jedną z ciekawszych jego interpretacji jest stwierdzenie Joffre'a Dumazediera, iż

jest to czas obejmujący wszystkie zajęcia, którym jednostka może się oddawać z własnej chęci bądź dla odpoczynku, rozrywki, rozwoju swych wiadomości lub swego kształcenia, swego dobrowolnego udziału w życiu społecznym, po uwolnieniu się z obowiązków zawodowych, rodzinnych czy społecznych (Zdaniewicz, 2016, s. 16).

Z kolei współcześnie Marcin Piotrowski uważa, że „czas wolny to ta część czasu, która pozostaje jednostce po pracy, wykonywaniu obowiązków domowych i rodzinnych, czynnościach biologicznych (spanie, jedzenie, wydalanie), charakteryzujące się względną dowolnością wyboru formy jego spędzania” (Piotrowski, 1994, s. 16). Należy również zwrócić uwagę na różnice w definiowaniu spędzania czasu wolnego przez dzieci i młodzieży a przez osoby dorosłe. Niniejszy artykuł ma na celu ukazanie nowego podejścia do sposobów pomagania w obszarze przeżywania żałoby przez wszystkie osoby w tym dzieci, stąd odniesienie do różnych interpretacji pojęcia czasu wolnego. Różnicę między czasem wolnym w przypadku dzieci i młodzieży a osób dorosłych „wskazuje na przykład Jadwiga Izdebska, która uważa, iż czas wolny dorosłych różni się od czasu wolnego dzieci i młodzieży przede wszystkim tym, że jest dłuższy, charakteryzuje się mniej zróżnicowanymi formami i miejscem spędzania go, jak również tym, że jest w nim większy udział odpoczynku biernego i jest większa kontrola i opieka ze strony dorosłych. Z tego względu czas wolny osoby dorosłej będzie czasem, w którym powinien realizować funkcje czasu wolnego, tj. np. według Zygmunta Dąbrowskiego – wypoczynek, rozrywka, rozwój zainteresowań i uzdolnień oraz poszukiwanie miejsca

w społeczeństwie. A także czas, w którym szczególnie powinien wykorzystywać funkcję kompensacyjną czasu wolnego; polega ona na przywracaniu równowagi w oddziaływaniu stresów psychicznych i fizycznych” (Zdaniewicz, w przygotowaniu).

W życiu współczesnego człowieka liczą się głównie nauka, praca i czas wolny. Często po nauce i pracy ogromną rolę dla dobrego, ciekawego i zdrowego funkcjonowania człowieka odgrywa czas wolny. Wiele jest czynników, które mają wpływ na jego ilość i jakość oraz wykorzystanie w umiejętny, zorganizowany i przemyślany sposób. Aby korzystać z niego dobrze należy znać i dobierać odpowiednie dla siebie formy jego spędzania. Sposobów klasyfikowania form czasu wolnego jest wiele. Od takich, które w sposób bardzo rozbudowany i precyzyjny dokonują jego podziału, jak np. klasyfikacja Kazimierzy Nowak-Lipińskiej czy Aleksandra Kamińskiego (por. Zdaniewicz, 2016, s. 26-37), do sposobów bardziej syntetycznych, które wykorzystują autorki w swoich badaniach, czyli klasyfikacji dokonanej przez Marcina Piotrowskiego. Dokonał on podziału sposobów spędzania czasu wolnego na cztery grupy zajęć, w ramach których wymienia przypisane im rodzaje zajęć.

Tabela 1. Formy czasu wolnego

Nazwa grupy zajęć	Rodzaje zajęć
<b>Twórcze</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- majsterkowanie,</li> <li>- modelowanie,</li> <li>- fotografika,</li> <li>- zajęcia plastyczne,</li> <li>- kolekcjonerstwo,</li> <li>- różne formy samokształcenia</li> </ul>
<b>Uspołeczniające</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- uczestnictwo w warsztatach,</li> <li>- uczestnictwo w pracy społecznej (wolontariat)</li> </ul>
<b>Percepcyjne</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- czytanie książek,</li> <li>- oglądanie telewizji,</li> <li>- chodzenie do kina,</li> <li>- czytanie czasopism,</li> <li>- chodzenie do teatru,</li> <li>- chodzenie do biblioteki,</li> <li>- chodzenie do filharmonii,</li> <li>- słuchanie muzyki,</li> <li>- obsługa komputera</li> </ul>
<b>Rekreacyjne</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- uprawianie sportu,</li> <li>- spotkania, gry i zabawy towarzyskie,</li> <li>- uczestnictwo w wycieczkach,</li> <li>- spacer</li> </ul>

Źródło: Zdaniewicz (2016, s. 35).

Zajęcia twórcze mają na celu doskonalenie osobowości człowieka poprzez jego własną twórczość. Z kolei zajęcia uspołeczniające wywierają wpływ na kształtowanie się postaw społecznych. Natomiast zajęcia percepcyjne rozwijają osobowość poprzez

poznawanie i odbiór cudzej twórczości, a zajęcia rekreacyjne przywracają i utrzymują równowagę organizmu człowieka. Aby człowiek mógł normalnie funkcjonować i wykorzystywać wszystkie funkcje czasu wolnego, w tym szczególnie: odpoczynek, rozrywkę czy zabawę, powinien realizować każdy z wymienionych sposobów spędzania czasu wolnego.

W sytuacji przeżywania procesu żałoby często można zaobserwować niemoc człowieka zarówno w skali funkcjonowania psychicznego, jak i fizycznego. Bardzo często również ujawnia się niechęć człowieka do wykorzystywania czasu wolnego. Mówimy wtedy o samowykluczeniu bądź wykluczeniu z organizacji czasu wolnego (por. Korlak-Lukasiewicz i Zdaniewicz, 2017). Aby móc ponownie w pełni funkcjonować w życiu społecznym i wykorzystywać formy czasu wolnego, osoby, które doznały straty, wymagają odpowiedniego wsparcia. Można im go dostarczyć poprzez przemyślaną i zindywidualizowaną organizację czasu wolnego. Pomoc taka uwarunkowana jest etapem przechodzenia procesu żałoby, a także stosunkiem osoby po stracie do konkretnych form czasu wolnego. Wynika to bowiem ze specyfiki przechodzenia procesu żałoby. Chcąc takiej osobie pomóc, należy dobrze zapoznać się z historią danej osoby, rozpoznać zarówno jej emocje, ból, jak i spojrzenie na oczekiwania dotyczące obecnego i przyszłego funkcjonowania człowieka bez osoby, która odeszła. Często odnosząc się do wcześniejszej przytoczonej analogii mapy zaproponowanej przez Johna Cleese'a i Robina Skynnera, człowiek nie wie, czy dalej chce i powinien spędzać czas wolny tak jak przed stratą kogoś bliskiego. Pojawia się dodatkowo wątpliwość, czy dotychczasowe formy spędzania czasu wolnego nie okażą się bolesne. A z drugiej strony, czy będzie w stanie powrócić do normalnego życia, jeśli obecnie nie może lub myśli, że nie powinna ze względu na pamięć o bliskiej osobie wykonywać czynności, które były ich ulubionym, często wspólnym zajęciem; np. czy chłopiec, który grał w piłkę nożną zawsze co weekend ze swoim tatą, dalej będzie chciał to robić w sytuacji, gdy go zabrakło, czy też sobie tego nie wyobraża; czy żona, która co sobotę robiła z mężem zakupy na ryneczku, będzie chciała dalej tam chodzić czy też nigdy więcej nie zrobi tam zakupów; czy rodzina, która wyjeżdżała od lat na wakacje w to samo miejsce, to czy w sytuacji, gdy zabraknie mamy, nadal będzie tam jeździć, czy nie. Tylko wnikliwe wywiady z osobami po stracie i analiza ich stosunku i chęci stosowania tych samych bądź zupełnie odmiennych niż dotychczas form czasu wolnego mogą wprowadzić osobę pomagającą na właściwy „tor” sposobów organizacji czasu wolnego, które pozwolą wesprzeć daną osobę w wychodzeniu z procesu żałoby.

## **Żałoba**

Proces przystosowania się do głębokiego uczucia straty, do obcowania z przygniatającym uczuciem żalu oraz rozpoczynania życia od nowa, znany jest jako osierocenie

i żałoba. Słownik oksfordzki definiuje czasownik *bereave* jako „okradać, rabować, wywłaszczyć, pozostawić osamotnionym, pogrążonym w smutku” (Alexander, 2013, s. 10). Definicje te trafnie opisują odczucia ludzi, którzy pogodzili się z bolesną utratą kogoś, kogo kochali.

W celu zrozumienia procesu żałoby należy poznać zarys kilku koncepcji teoretycznych, na których opierają się programy pomocowe.

Zygmunt Freud jako jeden z pierwszych badał w sposób systematyczny reakcję żałoby. Terminy: „terapia reakcji żałoby” i „przepracowanie żałoby” pochodzą od niego. Z. Freud udowodnił, że przejście przez okres żałoby wymaga pracy psychicznej, wewnętrznego wysiłku. Musimy sami przeżyć i przeboleć stratę, która nas spotkała. Z. Freud nie uważał żałoby za proces patologiczny wymagający leczenia, ale za proces naturalny i konieczny, przez który wszyscy musimy przejść, aby zrozumieć, że bliska nam osoba zmarła, nie będzie już z nami, i nie doznamy już tego, czym darzyła nas za życia. Dokonywał wyraźnego rozróżnienia między reakcją żałoby a depresją. Według niego jedna z najważniejszych różnic polega na tym, że depresja dotyczy świata wewnętrznego (własnego „ja”), który stał się pusty i ubogi, podczas gdy reakcja żałoby dotyczy świata zewnętrznego (otoczenia), który uległ takiej właśnie przemianie. Z. Freud twierdził, że praca nad reakcją żałoby zaczyna się pod wpływem konfrontacji z rzeczywistością i polega na przeniesieniu naszych więzi emocjonalnych ze zmarłym na jego obraz, jaki nosimy w sobie. Według Z. Freuda „przepracowanie żałoby” polega na wycofaniu się ze związku emocjonalnego na poziomie intrapsychoicznym, przeżyć wewnętrznych jednostki (Hołyst, 2002, s. 383-384; Novak, 1991, s. 178).

Innym autorem, który wniósł duży wkład w rozumienie procesu żałoby, jest John Bowlby. Zaproponowana przez niego teoria dotyczy tego, co nazywa on przywiązaniem, czyli sposobów dotyczących tego, jak tworzyć więzi emocjonalne i bliskie związki. J. Bowlby jest jednym z autorów, którzy pokazują, że przeżycia dziecka w ciągu pierwszych kilku lat życia mają ogromne znaczenie dla jego zdolności do radzenia sobie później w życiu z problemem rozstania. W koncepcji J. Bowlby’ego żałoba jest procesem złożonym z wielu różnych czynników, a mianowicie: silnej tęsknoty za zmarłym, protestu, dezorganizacji, rozpacz i wreszcie reorganizacji powstania nowych więzi. Wszystkie te składniki występują w każdym procesie żałoby po utracie kogoś bliskiego i osoba przeżywająca żałobę przez dłuższy czas kilkakrotnie przechodzi cały ten cykl stanów emocjonalnych. Kiedy przypomni jej się zmarły, nawet po kilku latach, osoba przeżywająca żałobę musi znowu zapanować nad bólem, tęsknotą i smutkiem. J. Bowlby rozumiał, że każdy człowiek kiedyś utraci kogoś, kogo kochał, wtedy dla własnego przetrwania – i dla przetrwania w nas tej osoby – ważna jest możliwość wyrażenia własnej rozpacz i żalu, wypłakania się na głos i żarliwego szukania osoby utraconej. Chociaż ów płacz i szukanie współwystępują z tęsknotą, apatią, zmęczeniem i rozpaczą, chociaż wydaje się to irracjonalne i denerwujące, nie można tego po prostu „wyłączyć”, bo ma

ogromne znaczenie dla przetrwania. Większość ludzi podczas żałoby ma okresy, gdy albo nie próbuje zmienić stylu życia, albo też stara się wszystko zapomnieć. Jeśli tego rodzaju zachowanie utrzymuje się przez dłuższy czas, powstają trudności: w pierwszym przypadku dlatego, że człowiek po utracie osoby bliskiej stara się żyć w rzeczywistości, która już nie istnieje, a w drugim przypadku dlatego, że odrzuca coś najbardziej dlań wartościowego, czyli sens i znaczenie tego, co było kiedyś. Ludzie robią takie rzeczy, starając się znaleźć proste rozwiązanie dla złożonego problemu, ale proste rozwiązania nie istnieją. Według J. Bowlby'ego przepracowanie żałoby polega na utworzeniu nowego wewnętrznego modelu życia i istnienia (Bowlby, 2007).

Erich Lindemann obserwował ludzi w ostrej fazie okresu żałoby i stwierdził, że ostra reakcja żałoby jest niemal u wszystkich podobna. Zauważył także, że pojawiają się wtedy różnorodne reakcje somatyczne. Wiadomo teraz, że może wówczas ulec zaburzeniu funkcjonowanie zarówno systemu odpornościowego, jak i krzepnięcie krwi. E. Lindemann stwierdził, że w okresie żałoby każdy ma bardzo specyficzne objawy somatyczne, cały czas myśli o osobie zmarłej, ma poczucie winy, ma reakcje wrogości, porzuca dotychczasowe wzorce zachowania. Większość ludzi w okresie żałoby stara się także upodobnić do swego zmarłego (Hołyst, 2002, s. 385; Novak 1991, s. 180). Autorem, którego prace wniosły duży wkład do wiedzy o okresie żałoby i reakcji żałoby, jest Colin Murray Parkes, angielski psychiatra. Jego prace opierają się na teorii J. Bowlby'ego. Badania C.M. Parkesa wykazały, że okres żałoby trwa dość długo, np. dla wdów 2-3-letni okres żałoby nie jest niczym niezwykłym. Parkes wykazał także, że najtrudniejszy jest pierwszy rok, ponieważ wtedy osoba owdowiała musi przeżyć różne sytuacje sama, po raz pierwszy bez bliskiej dla siebie osoby zmarłej, np. pierwsze święta Bożego Narodzenia, pierwszy raz kiedy zagląda się do szuflady i znajduje osobiste rzeczy zmarłego. C.M. Parkes twierdził, że podczas tego pierwszego roku niezmiernie ważne jest odpowiednie wsparcie emocjonalne dla takiej osoby, które może mieć istotne znaczenie dla przepracowania żałoby. Z badań C.M. Parkesa wynika między innymi także kolejny wniosek, iż w okresie ostrej żałoby niemal nic nie jest patologiczne. Takie sprawy, jak pewnego rodzaju halucynacje, myśli pełne wrogości i inne objawy, które w innych okolicznościach uważano by za patologiczne, w okresie żałoby są normalne i szybko ustępują. W pracy z ludźmi w okresie żałoby musimy rozszerzyć pojęcie normy, jakim się posługujemy (Hołyst, 2002, s. 385-386; Novak, 1991, s. 180).

J. William Worden, psycholog amerykański, doszedł do wniosku, że ponieważ żałoba jest procesem, a nie stanem, można popatrzeć na ów proces jako na zadania, których rozwiązanie wymaga wysiłku. J.W. Worden opisał te zadania następująco: Zadanie I: Pogodzić się z rzeczywistością, z utratą bliskiej osoby. Zadanie II: Przeżyć ból okresu żałoby. Zadanie III: Przystosować się do otoczenia, w którym nie ma już zmarłej osoby. Zadanie IV: Wycofać energię psychiczną (emocjonalną) i ulokować ją w innym związku (Hołyst, 2002, s. 386; Novak, 1991, s. 181).

Próbowano także wyróżnić w tym długotrwałym procesie pewne fazy. Najbardziej znanym podziałem na fazy jest propozycja Elizabeth Kübler-Ross, która wyodrębniła etapy: 1) Zaprzeczania i izolowania się, unikania tematu straty, inaczej faza szoku; szok może wyrazić się negowaniem – niewiarą w to, co się wydarzyło, lub odrętwieniem – brakiem czucia, beznadziejnym dryfowaniem pośród działań i wydarzeń, które następują po śmierci. 2) Gniewu. Gniew przychodzi, ponieważ potrzebujemy kogoś, kogo moglibyśmy obwiniać za utratę, której doświadczyliśmy. Obiektem tym mogą się stać lekarze. Możemy nim być my sami z powodu czegoś, czego nie zrobiliśmy, lub z powodu czegoś, co właśnie zrobiliśmy. Może nim zostać pośrednik nieruchomości, doradca prawny, dyrektor banku. Może nim być nawet sam zmarły, dlatego że nas „porzucił”, albo Bóg, ponieważ „zabrał”, osobę, którą kochaliśmy. 3) Targowania się, głównie z Bogiem i sobą samym. 4) Depresji. Depresja pojawia się, kiedy akceptujemy już rzeczywistość utraty i reagujemy na nią. Może ona przybrać formę ataków płaczu, nieustannego uczucia zmęczenia, zakłócenia normalnego rytmu snu, utraty zainteresowania rzeczami znajdującymi się dookoła nas, zaburzeń koncentracji. Pewien człowiek określił depresję jako świat tracący kolory. 5) Akceptacji, gdy do pewnego stopnia godzimy się z utratą i dostosowujemy się do niej (Kübler-Ross, 1998, s. 55-123). Jest wiele innych prób uporządkowania przebiegu w czasie reakcji na stratę i zmian, jakie zachodzą w przeżywaniu tej sytuacji, jednak można je wspólnie ująć w trzy najważniejsze etapy:

Pierwszy – kiedy osierocona osoba przeżywa szok, nie przyjmuje straty do wiadomości, nie wierzy w nią, zaprzecza, uważa, że to niemożliwe.

Drugi – kiedy doświadcza bólu, samotności, tęsknoty, przygnębienia, ale także lęku („*Jak ja będę bez niej/czy bez niego/żyć?*”) oraz złości i obwiniania siebie, zmarłej osoby, innych ludzi. Charakterystyczne dla tego etapu są stany depresyjne i zmiany nastrojów.

Trzeci – kiedy zaczyna się stopniowa adaptacja do życia bez utraconej osoby, zmiana sposobów zachowania, wchodzenie w nowe związki i nowe rodzaje aktywności, akceptacja utraty.

Świadomość istnienia tych etapów może okazać się pomocna w chwili, gdy trzeba będzie zrozumieć sens żałoby. Żałoba nie jest procesem starannie i wzorcowo uporządkowanym, ponieważ reakcje człowieka mogą być bardzo złożone. Jest to proces rozłożony w czasie, ale to nie czas jest uzdrowicielem, czas tylko daje możliwość doświadczenia smutku, bólu i przejścia przez życiową próbę.

Jak widać, nie ma ani dobrych, ani złych dróg żałoby. Wszystkie odczucia pojawiające się w tym okresie są normalne. Ważne, by pamiętać, że żałoba jest bardziej procesem niż stanem. Procesem, czyli pewnym zespołem przeżyć zarówno psychicznych, jak i fizycznych, mających swoją dynamikę i zmieniających się w czasie. Ważne też jest, by w owym procesie towarzyszyli osobom przeżywającym stratę inni ludzie dający im wsparcie.



## Wsparcie

Pojęcie wsparcia, tak jak i wiele innych pojęć, „skazane” jest na wieloznaczność. Próba precyzyjnego i jednoznacznego określenia jego znaczenia przysparza sporo kłopotów. Biorąc pod uwagę przesłanki pragmatyczne, wsparcie społeczne jest „pomocą dostępną jednostce w sytuacji trudnej” (Sęk, 1997, s. 147). Jednak wspomniana „pomoc” nie powinna być rozumiana tylko i wyłącznie w kategoriach potencjału, ale w kategoriach realnego istnienia, rzeczywiście doświadczonego przez osobę oczekującą pomocy. Pod tym względem bardziej trafna wydaje się definicja wsparcia rozumiana jako „otrzymywanie pomocy ze strony znaczących bliskich osób lub instytucji w formie emocjonalnego oparcia, praktycznej pomocy, rady i informacji” (Badura-Madej, 1999, s. 27).

Pojęciem nierozzerwalnie związanym ze wsparciem jest źródło wsparcia. Są to osoby lub instytucje, od których jednostka oczekuje pomocy w chwilach trudnych. Jest to więc znacząca dla jednostki grupa osób, która powinna uaktywnić swój potencjał w zakresie niesienia wsparcia z chwilą zidentyfikowania sytuacji jako trudnej. Praktycznie już sama świadomość istnienia takiego źródła, niezależnie od okoliczności, jest wsparciem, gdyż zaspokaja potrzebę przynależności i bezpieczeństwa (Popiołek, 1996).

W zależności od tego, co jest treścią wypełniającą interakcję wsparcia, można wyróżnić pięć zasadniczych rodzajów wsparcia, którym odpowiadają określone funkcje: emocjonalne, instrumentalne, informacyjne, wartościujące i towarzyskie (Kleszcz-Szczyrba, 2001, s. 226).

Wsparcie emocjonalne polega na przekazywaniu emocji podtrzymujących, uspokajających, będących przejawem troski i pozytywnego ustosunkowania do osoby wspieranej, na dawaniu komunikatów werbalnych i pozawerbalnych typu: „jesteś przez nas kochany”, „nie poddawaj się”, „nie ulegaj”. Chodzi głównie o wytworzenie klimatu zrozumienia, zaufania i okazania ciepłych uczuć. Wsparcie emocjonalne powinno wyzwać we wspieranym nadzieję.

Wsparcie instrumentalne polega na udzielaniu bezpośredniej pomocy w formie pożyczek, darów lub usług. Wsparcie instrumentalne może przybierać różne formy od przekazywania pożywienia, udzielania schronienia, przekazywania środków do życia, po świadczenie usług.

Wsparcie informacyjne to dostarczenie takich informacji, które sprzyjają lepszemu zrozumieniu problemu. Chodzi tu także o dostarczenie informacji zwrotnych o skuteczności podejmowania przez osobę wspieraną różnych działań zaradczych oraz dzielenie się własnym doświadczeniem przez osoby przeżywające podobne problemy, co ma miejsce na przykład w grupach samopomocy (np. grupach wsparcia po stracie).

Wsparcie wartościujące polega na podtrzymywaniu samooceny wspomaganego, wyrażaniu uznania, podziwu, akceptacji, poprzez komunikaty typu: „jesteś dla nas kimś znaczącym”, „dzięki Tobie mogliśmy to osiągnąć” czy „trzymaj się tak dalej”.



Wsparcie towarzyskie jest to alternatywna gratyfikacja związana z aktywnością towarzyską (turystyka, koncerty, spotkania klubowe, wolontariat, nowi znajomi itp.). Poprzez ten rodzaj wsparcia realizowana jest potrzeba przynależności osoby po stracie.

Wsparcie społeczne to przede wszystkim pomoc dostępna jednostce lub grupie w sytuacjach trudnych, stresowych, przełomowych, których bez wsparcia innych nie byłoby w stanie przezwyciężyć. Niewątpliwie taką sytuacją jest śmierć najbliższej osoby, by ją przeżyć, należy doświadczyć wszystkich rodzajów wsparcia, w tym także wsparcia w organizacji czasu wolnego.

Jakie będzie dalsze życie po śmierci bliskiej osoby, zależeć może od wielu warunków, ale na pewno wpłyną na nie dwa podstawowe elementy: to, czy osoba po stracie bliskiego ma coś, czym może się zająć, i czy jest ktoś, z kim może działać.

Po pierwsze, każdy potrzebuje jakiegoś zajęcia. Jeśli osoba po stracie nie czuje się na siłach, by opuszczać dom, to może znaleźć przyjemność w słuchaniu radia, czytaniu czy odkrywaniu nowych zainteresowań, takich jak pisanie wierszy, rozwiązywanie krzyżówek bądź rysowanie, może spróbować również swoich zdolności w różnych rzemiosłach, przykładowo tkactwo czy zdobnictwo. Może się wydawać, że to niewiele, ale jeśli ktoś codziennie pozostaje w czterech pustych ścianach domu, to musi znaleźć coś, co go zainteresuje. Jeśli zaś opuści dom, to istnieje wówczas więcej możliwości. Pierwszy etap – myślenie o rzeczach, które osoba po stracie mogłaby robić – nie jest łatwy. Być może przez ostatnie lata koncentrowała się na potrzebach drugiej osoby. Teraz pozostała sama ze sobą i może trochę „pomarzyć”:

- Czy jest coś, co osoba po stracie miała ochotę robić w przeszłości, ale na co nie miała czasu lub co nie podobało się jej bliskim?
- Czy jest coś, o czym zawsze myślała: „Bardzo chciałabym spróbować, ale...”?
- Czy jest zdolna do myślenia, że mogłaby się nauczyć czegoś nowego?
- Co najbardziej chciałaby robić w przyszłości?
- Ile pieniędzy mogłaby na to wydać?

Po drugie, kto może dzielić jej zainteresowania? Ludzie będący w żałobie często czują, że jedną z ich największych potrzeb jest kontakt z innymi ludźmi. Jak szukać kontaktu? Jak można w marzeniach pójść dalej? Jedną z propozycji może być wolontariat. Możliwości w tym zakresie są ogromne: grupy matek z małymi dziećmi, szpitale, domy pomocy społecznej, hospicja, praca w organizacjach charytatywnych, dla chcących pracować pod gołym niebem wolontariat w organizacjach ekologicznych. Po informację można się udać do urzędu miasta, miejscowego księdza czy do lokalnego ośrodka pomocy społecznej. Kolejna możliwość spędzania czasu to kursy dzienne lub wieczorowe. Warto też spróbować aktywności fizycznej. Istnieją grupy dedykowane określonym kategoriom wiekowym. Można też zapisać się do klubów sportowych, na przykład gry w piłkę czy klubu pływackiego. Czasem wystarczy park obok miejsca zamieszkania, by spędzić czas na rekreacyjnym spacerze. Warto śledzić też lokalną prasę,

która informuje o imprezach czy kołach zainteresowań. Inną metodą nawiązywania nowych kontaktów jest też zaangażowanie się w kluby dyskusyjne. Jeśli nie ma żadnych zajęć w ciągu dnia dla ludzi, którzy dysponują czasem wolnym, warto zorganizować nową grupę, na przykład odpowiadającą na potrzeby ludzi niedawno osamotnionych lub tych, którzy stracili bliską osobę. Można zorganizować pogadanki o tym, jak radzić sobie z samotnością, o gotowaniu dla jednej osoby, prelekcje poświęcone poradom finansowym, sposobom utrzymania domu czy samochodu. W czasie takich spotkań zwykle część czasu przeznaczają się na to, aby ludzie po prostu mogli się poznać i porozmawiać. Jednym z najgorszych aspektów samotności jest przeświadczenie, że: „Nie mogę tego zrobić sam, czułbym się okropnie!”. Chodzi o wyjście do teatru czy kina, czy też coś tak zwykłego jak spacer, pójście na wystawę kwiatów czy pokaz sztucznych ogni. Cała rzecz polega na organizacji: zdobyciu odpowiednio wcześniej informacji o tych imprezach i zachęceniu innych do wzięcia udziału w nich razem z nimi. Warto też mieć ulubione zwierzę. Codzienne wyprowadzanie psa jest znakomitym ćwiczeniem, dobrym pretekstem do wyjścia, a także szansą na spotkanie z innymi właścicielami czworonogów. Można też poczuć się lepiej, wychodząc na spacer z psem, a nie samemu. Warto też poszukać grupy samopomocy, która w fazie początkowej udzieli wsparcia emocjonalnego i informacyjnego, zaś z biegiem czasu również wsparcia towarzyskiego.

## Podsumowanie

Autorki niniejszego artykułu poszukują odpowiedzi na pytanie o to, jak wesprzeć osoby po stracie kogoś bliskiego. Jednym ze sposobów radzenia sobie ze stratą jest dobra, właściwie skonstruowana, zindywidualizowana organizacja czasu wolnego. Organizacja rozumiana jako współdziałanie części, które przyczynia się do powodzenia całości. W tym rozumieniu organizowanie czasu wolnego ma służyć wspieraniu w procesie żałoby. Dzięki dobranym w odpowiedni sposób formom czasu wolnego zarówno osobie, która doświadcza straty, jak i osobom, które ją w tym procesie wspierają, można pomóc przejść przez proces żałoby.

Na każdym etapie przechodzenia straty wsparcie i pomoc będą inne. W etapie pierwszym, kiedy osoby po stracie przeżywają szok i nie wierzą w odejście bliskiej osoby, wsparcie oparte będzie głównie na formach rekreacyjnych. Nazwa w tym miejscu wydaje się zupełnie nietrafiona. Jednakże do tych form należą spotkania towarzyskie czy spacer. Spotkania mają sprzyjać „byciu” w czasie wolnym z osobą po stracie, w trakcie których poprzez rozmowę, a czasem samą obecność w ciszy można wesprzeć drugiego człowieka. W późniejszych etapach żalu po stracie spotkanie może sprzyjać „rozrywce” w rozumieniu oderwania się od codzienności, do przechodzenia w nową inną rzeczywistość. W trakcie spotkań towarzyskich udzielamy wsparcia

emocjonalnego, które jest wyrazem troski o osobę, która przechodzi proces żałoby. W trakcie pierwszego etapu straty ważne jest też wsparcie instrumentalne, w ramach którego można pomagać rzeczowo bądź poprzez świadczenie usług na rzecz osoby po stracie. Można ją odciążyć w różny sposób, w zależności od tego, czego potrzebuje, na przykład zrobić zakupy, zaopiekować się dzieckiem.

Drugi etap przeżywania żałoby to czas, w którym należy zadbać o zdrowie (psychiczne i fizyczne) osoby po stracie. Dobrym sposobem na jej czas wolny jest wsparcie informacyjne, w ramach którego można dostarczyć wiedzy i zachęcić do uczestnictwa między innymi w grupach wsparcia po stracie, czy zachęcić do aktywności fizycznej, która rozładowuje stres i emocje.

Trzeci etap jest stopniową adaptacją i akceptacją nowego życia. W nim otwierają się wszelkie możliwości organizowania czasu wolnego, w taki sposób, jaki odpowiada danej osobie. Można starać się kultywować sposoby spędzania czasu wolnego sprzed straty bądź zupełnie przeorganizować dotychczasowe formy. Tu zaangażować można instytucje bądź pojedyncze osoby, które chcą wspierać człowieka do powrotu do „normalnego” życia w nowej rzeczywistości.

## Bibliografia

- Aleksander H. (2013), *Doświadczenie żałoby*, Wydawnictwo W drodze, Poznań.
- Badura-Madej W. (red.) (1999), *Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej*, Biblioteka Pracownika Socjalnego, Katowice.
- Bowlby J. (2007), *Przywiązanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Cleese J., Skynner R. (1992), *Życie w rodzinie i przetrwać*, Agencja Wydawnicza Jacek Santorski&Co, Warszawa.
- Hołyst B. (2002), *Na granicy życia i śmierci*, Wydawnictwo Kodeks, Warszawa.
- Kleszcz-Szczyrba R. (2001), *Dynamika wsparcia w okresie żałoby u kobiet po stracie współmałżonka*, [w:] K. Popiołek (red.), *Człowiek w sytuacji zagrożenia*, Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, Poznań, 223-243.
- Korlak-Łukasiewicz A., Zdaniewicz M. (2017), *Starzenie się społeczeństwa*, Wyższa Szkoła Bankowa, Toruń.
- Kübler-Ross E. (1998), *Rozmowy o śmierci i umieraniu*, Media Rodzina of Poznań, Poznań.
- Novak Y. (1991), *Poradnictwo i terapia w okresie żałoby*, [w:] B. Hołyst (red.), *Człowiek w sytuacji trudnej*, Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej, Warszawa, 177-182.
- Piotrowski M. (1994), *Poza pracę: studium wybranych zagadnień czasu uwolnionego mieszkańców współczesnej wsi*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Popiołek K. (red.) (1996), *Psychologia pomocy*, Uniwersytet Śląski, Katowice.
- Sęk H. (1997), *Rola wsparcia społecznego w sytuacji kryzysu*, [w:] D. Kubacka-Jasiecka, A. Jaworska-Teutsch (red.), *Oblicza kryzysu psychologicznego i pracy interwencyjnej*, Wydawnictwo ALL, Kraków, 143-158.

Zdaniewicz M., *Encyklopedia pedeutologiczna, pojęcie czasu wolnego nauczyciela i ucznia szkoły zawodowej* (w przygotowaniu).

Zdaniewicz M. (2016), *Zarządzanie czasem wolnym w warunkach współczesnej cywilizacji*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra.

### **Wsparcie w procesie żałoby poprzez organizację czasu wolnego**

**Streszczenie:** Niniejszy artykuł przedstawia tematykę wsparcia w okresie żałoby poprzez umiejętną organizację czasu wolnego. Autorki artykułu opisują problematykę wsparcia, żałoby i czasu wolnego. Wskazują, iż dobra organizacja czasu wolnego może być pomocna w walce z przeżyciami związanymi z przechodzeniem procesu żałoby. Artykuł dostarcza wiedzę na temat czasu wolnego, straty oraz propozycję wspierania osób po stracie. Jest to też próba zwrócenia uwagi osobom pracującym w obszarze pomocy społecznej, iż można pomóc w przejściu okresu żałoby poprzez przemyślane, dobrane i dopasowane do danej osoby formy czasu wolnego.

**Słowa kluczowe:** wsparcie, czas wolny, żałoba.

### **Support in the process of mourning through free time management**

**Summary:** This article deals with the issue of support during the period of mourning through a skillful free time management. The authors of the article describe the problems of support, mourning and free time. They point out that a good organization of leisure time can be helpful in dealing with experiences associated with a grieving process. The article provides knowledge about free time, loss and ways of supporting people after the loss. It is also an attempt to draw attention of people working in the area of social welfare to the fact that a well-thought-out, selected and personalized form of free time can help in passing the period of mourning.

**Keywords:** support, free time, mourning.

II  
Studia  
metodologiczne



*Margarida Pocinho\**  
University of Madeira

## **METHODOLOGY OF SOCIAL SCIENCES IN THE 21<sup>ST</sup> CENTURY**

### **Introduction**

Social sciences are facing big methodological challenges in 21<sup>st</sup> century. The only constant we know is the increasing change and complexity, not only inside social sciences as a scientific field, but because of the internet exponential growth. Some of these challenges involve continuity in topic and research approach, whereas others involve new characteristics and aspects of social life. Contemporary social sciences deal with issues such as well-being and disadvantage, diversity and community, vulnerabilities and risks and the relationship between social and digital worlds (Societal Challenges, 2014). The research methodology in these areas is increasingly facing challenges. This essay will explore some of the key methodological challenges and the need for methodological innovation to face them. It begins with the presentation of the six research challenges. Then it presents methodological innovation, the two main research paradigms (qualitative and quantitative) and its research steps. Finally, a European project of development of innovation in the area of Cooperation for Innovation and the Exchange of Good Practices – Strategic Partnerships for School Education is presented as a good example of methodology of social sciences in the 21<sup>st</sup>-century.

### **Methodological challenges of social sciences in 21<sup>st</sup> century**

The big six social sciences methodological challenges in 21<sup>st</sup>-century are technological change, administrative data developments, integrated research capacity, research ethics respect, social research democratization and sense of purpose.

The first main challenge is technological change and the need to keep up with it and exploit. The sample survey and the in-depth interview are increasingly out of date research methods (Cox, 2012; Savage, Burrows, 2007, p. 885). On the other hand, the rapid development of online methods is the best way to keep up with the technologi-

---

\* Margarida Pocinho, Ph.D. and Psychology Aggregation, University of Madeira, Portugal. Positive Psychology, Methodology, Creativity, Educational and Social Psychology, e-mail: mpocinho@uma.pt.



cal revolution in communications (Hooley, Wellens, Marriott, 2012). Therefore, social sciences need to explore and adapt their methods to face the technological revolution.

Access to and development of administrative data sources are the second big challenge for social sciences (Boyle, 2011). The EU provides a collection of huge administrative data. The main goal of this administrative data project is to help the Member States make wider and better use of administrative sources in the production of official statistics. This means addressing the most typical challenges faced in the use of these sources: limited access to the data, the lack of quality of the sources, methodological issues related to the processing of the data and the integration of several sources. It is also important to ensure that the European statistics produced with the use of administrative data are comparable across the Member States and are of sufficient quality (CROS – Collaboration in Research and Methodology for Official Statistics<sup>1</sup>).

The third big challenge is to enhance research capacity in an integrated way. Many developments of contemporary priority for the social issues really require increasingly specialist knowledge and skills (McMahon, 2014). To face this challenge, research on social sciences should be more and more a collaborative effort requiring mutual understanding across interdisciplinary teams (Krishnan, 2009). As a consequence, social sciences are now using pluralism methodology and mixed methods (qualitative and quantitative) (Mason, 2006).

The fourth big challenge is the respect of research ethics. Personal data protection and informed consent are needed in all European research projects. Questions about the whole research process, from research design and access to data analysis and ownership, continually re-appear in new forms. Using data from social media is an on-going challenge (Wiles, 2012). Furthermore, researchers need to make the argument for their ethical choices (Wiles, 2012) because research involves risks.

The fifth big challenge is the democratization of social sciences research and, as a consequence, the increasing valorization of the interdisciplinary aspect. Working with research partners beyond academia is nowadays an imperative to do good research and to apply for European funding, which needs at least three partners from different countries. A practical example of this challenge is the Connectivity Center Conference of Faculty of Education, Psychology and Sociology of University of Zielona Góra, Poland (Garcés i in., 2017) and the Interdisciplinarity in Social and Human Sciences Center Conference of University of Algarve, Portugal (Pocinho i in., 2017). Pursuing collaborative research and the 'impact' agenda does not always lead straightforwardly to a meeting of minds/practices (Crow, Pope, 2008).

The sixth big challenge is to keep a sense of purpose. Methodological innovations are more than technical exercises – the importance of keeping in mind why we pur-

---

<sup>1</sup> In [https://ec.europa.eu/eurostat/cros/content/essvip-admin-administrative-data-sources\\_en](https://ec.europa.eu/eurostat/cros/content/essvip-admin-administrative-data-sources_en).

sue them (to answer new research questions and to generate better quality data and analyses). We should be careful with claims to innovation and treat them with caution (Societal Challenges, 2014).

### Methodological innovation

Facing these challenges is not an easy task. The methodology of social sciences should be rooted in a genuine attempt to improve some aspects of the research process (not just gimmickry or innovation for innovation's sake). It can comprise developments to established methods as well as new methods. It should have some level of dissemination (inclusion in textbooks), acceptance and take-up in the research community (Taylor, Coffey, 2008; Travers, 2009; Xenitidou, Gilbert, 2010).

#### Social sciences research: what is science? What is research?

In a basic way, social science is a body of knowledge and the way how this knowledge is collected. This way is called a scientific method, a sequential social research process that includes the statement of problem, hypotheses to be tested, collecting and analyzing data, results, and discussion and conclusions about data and the problem. The question is why not just rely on common sense or informal advice? Picture 1 helps us to answer this question. Look at the orange circle. Which circle is bigger (left or right)?

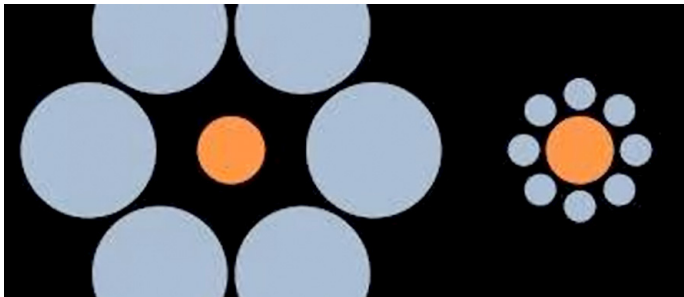


Fig. 1. Look at orange circles. Which one is bigger?

Source: Samuel Schwarzkopf (<https://www.newscientist.com/article/dn19823-bigger-brains-tricked-by-optical-illusion/>).

In fact, this exercise shows how we need scientific research, or better say, how we need to use a scientific approach to collect and logically analyze data. On the other hand, data shapes beliefs (rather than beginning with beliefs and seeking data to confirm them). And the ways in which one collects and analyze data are called research methods. Therefore, the nature of social sciences requires constant methodological innovation, but the scientific paradigms didn't change too much. The methodological innovation

is the capacity to integrate the social sciences research paradigms according to the methodological challenges of the 21<sup>st</sup>-century.

### **Two main methodological paradigms: the mixed methods research process**

As we said before, one of the big methodological challenges in social sciences is increasing research skills in an integrated way, using mixed methods: using quantitative and qualitative methodology (Pictures 2 and 3). The quantitative methodology is appropriate for structured data, such as surveys and experiments, and provides statistical analyses using the well-known SPSS. One of the crucial skills in the 21<sup>st</sup>-century is definitely the statistical software expertise. If you don't know how to perform a simple ANOVA or a multiple linear regression, please don't choose quantitative methodology or even better please do an online SPSS course. As a consequence, statistical data analysis gives us objective conclusions. The quantitative data collections tools in the 21<sup>st</sup>-century are now more accessible to researchers than in the past because one can use free digital tools. For example, online web surveys, virtual face-to-face tools (Skype, WhatsApp, Facebook), mobile phones, central location intercept, and so on.

The qualitative methodology is appropriate for unstructured data, like observations, interviews, and focus groups (O'Connor, 2011). Nowadays you have great tools to collect qualitative data such as online forums, online communities, Facebook, Twitter, web-survey-chat, groups, triads, dyads, in-depth interviews (IDIs).

These two main methodological approaches are currently the best way to collect data in order to analyze research variables. In social sciences, you have two main types of variables: quantitative and qualitative. The quantitative variables are related to the amount or degree. They are analyzed as a scale, interval, or ordinal variables. For example, age, intelligence test assessment, school grade, respectively. On the other hand, you have the qualitative variables related to the type or kind of variables. They are analyzed as nominal variables. But if you have nominal variables, such as the gender, you can make codification: male means "1" and female means "2". As a consequence, these qualitative variables become numeric variables and you can make statistical data analyses. Finally, you have sophisticated methods for analyzing qualitative interview data – computer software for data analysis, such as ATLAS.ti or NVivo to help manage the data (Rucker, 2017). This does not mean that the computer simply performs the analysis as is still the job of the researcher. However, this software can help us organize, retrieve and present our data in an effective and more coherent way.

Therefore, in the 21<sup>st</sup>-century the challenge is the custom hybrid use of methodology for quantitative and qualitative data collecting and analyzing, in an integrative approach: the mixed methods research (Picture 4). In every research process, you always begin with a general topic, go to specific steps within your topic, and finish with the general

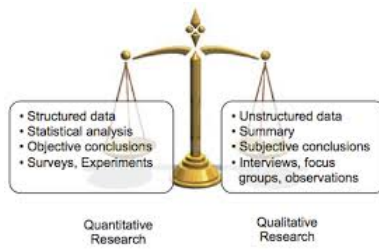


Fig. 2. Quantitative and qualitative methodology characteristics

Source: <http://www.mymarketresearchmethods.com/quantitative-vs-qualitative-research-whats-the-difference/>.

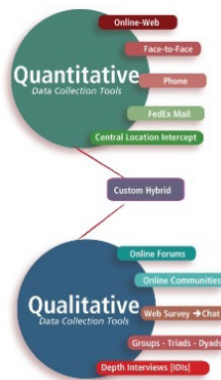


Fig. 3. Quantitative and qualitative data collection tools

Source: <https://infogram.com/quantitative-vs-qualitative-research-1gqgk269rj632n0>.

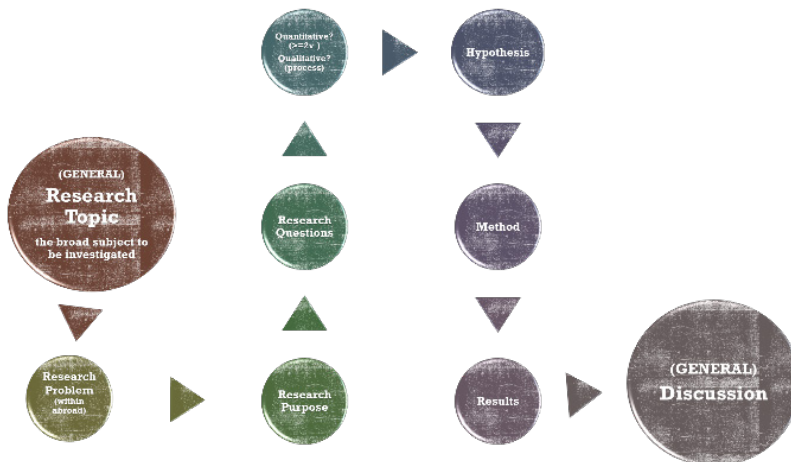


Fig. 4. The mixed method research process steps

Source: Author's own work.

topic discussion. Picture 3 describes the main steps of a mixed method research process that corresponded also to the sections of a report paper.

*Research topic.* Finding a research topic is a broad subject to be investigated. How do researchers choose a topic? You should answer three questions: (1) is it a topic that really interests you? (2) Is it creative (include novelty and appropriateness) and innovative? And (3) does it following the 21<sup>st</sup>-century priorities?

*Research problem.* Select the adequate research problem, the educational issue or problem within a broad topic area. To help the selection of the problem try to answer the following questions: what is the specific issue you want to study? And why does it need attention? You can study the problem quantitatively to explain, predict or statistically describe an event or outcome; or qualitatively to understand a group, process, event or phenomenon.

*Research Purpose.* Statement of intent or objective of the study. The research purpose typically includes variables, the relationship between these variables and the participants involved. For example,

- a) A quantitative purpose: *The purpose of this study is to investigate the effect of an intervention program on creativity, intelligence and 3D technology skills for children in disadvantaged situations, using the creativity test and the IQ Raven test for children.*
- b) A qualitative purpose: *The focus of this study was to explore the process of creativity in children from disadvantaged environment working with 3D technology with the use of an observational naturalistic approach.*

*Research questions.* After the purpose has been defined, you are able to establish research questions. The quantitative research questions are interrogative sentences that ask a question about the relation between two or more variables; the qualitative research questions are interrogative sentences that ask questions about a process, issue or phenomenon to be explored.

*Hypotheses.* If you have some hypothetic answers to questions or solution to the problem, then you are formulating the hypotheses to be tested.

*Method.* To test these hypotheses you need research methods of collecting and analyzing data. In this step, you select the appropriate design, the participants, the instruments and materials and the procedures.

*Results.* Mains findings or results, argument, what was accomplished.

*Discussion and Conclusion.* This part of the scientific paper/research process interprets or extends results, draws inferences, points to applications, wider implications, and recommendations. The end of the conclusion should be a simple statement to key points of the paper and what the future is.

## **The case study of a European Union social sciences research project**

As it was said before, the contemporary social sciences issues cover priorities such well-being and disadvantage, diversity and community, vulnerabilities and risks and the relationship between social and digital worlds (European Commission, 2017). The case study presented below is a good example of a methodology of social sciences in the 21<sup>st</sup>-century. It is a project directed to pre-school children with a low social economic status in order to answer to the first EU priority: inclusive education (Pocinho i in., 2017). The project aims at promoting equity and inclusion by facilitating the access for participants from disadvantaged backgrounds and with fewer opportunities, instilling from a young age fundamental skills for the children's present and future and promoting their inherent skills that will help them surpass their economic challenges. The second horizontal priority addresses an open and innovative education in the digital era. Beyond the focus in participants with fewer opportunities in life, the project will develop a new and innovative approach to an extra-curricular education program, that will bring innovation to school education methods with a more know-how and creative approach to enhancing children's inherent skills. Also, this priority brings the element of the digital era. The present project will use 3D printing to enhance creativity and entrepreneurship skills in preschoolers, making a clear use of this new emerging technology. The last priority chosen is evident, the project intends to promote better education for young children, enhancing the quality of early childhood education and care.

As we can see, this project covered all these research priorities and it uses innovation to face the 21<sup>st</sup> methodological challenges. It was a project within the programme of the European Commission, in the area of Cooperation for Innovation and the Exchange of Good Practices – Strategic Partnerships for School Education. The main objective was the development of innovation. The project aimed to develop creativity, multiple intelligences (Gardner theory) and 3D technology skills in children in disadvantaged situations. It involved partnership, researchers from Portugal, Poland, and Spain, to enhance research capacity in an integrated way. To face the challenge of the need for different skills and knowledge, the interdisciplinarity of Portugal, Spain, and Poland was crucial. For example, Portugal had the expertise of creativity, multiple intelligences, and engineering and 3D technology practice. Spain had knowledge about early childhood education using technology and Poland was an expert in developmental psychology, social exclusion, and bilingualism. The multiculturalism, working methods, early education (theory and practice) and 3D and technology expertise provided by each of these three countries became a unity with a sense of purpose (Fig. 5).

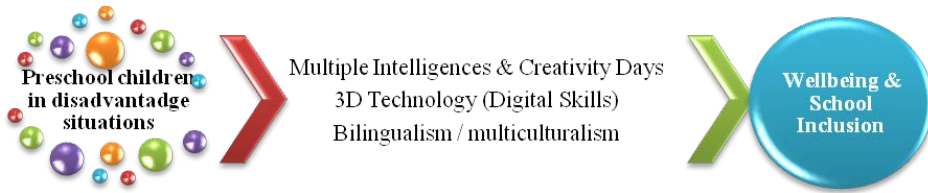


Fig. 5. The unity of interdisciplinarity: the sense of purpose  
Source: Author's own work.

Finally, the project uses social sciences mixed with innovated methodology. An experimental design – implementation of an intervention program “Creativity Days”, with group dynamics, 3D modelling and 3D printing – with pre and post-test, experimental (disadvantaged children) and control group, using mixed methods: quantitative and qualitative data (tests, google docs questionnaires, interviews, online forums, focus-group, recorded observations, naturalistic observations).

## Conclusions

It is apparent from the previous sections that the question of methodology challenges for the 21<sup>st</sup>-century cannot be dissociated from the social sciences research priorities. If we consider today's literature on research, we may be inclined to conclude that change and complexity linked with the inevitable internet “tsunami” will be the dominating paradigm for the 21<sup>st</sup>-century. Planning social sciences methodology in the 21<sup>st</sup>-century is an intriguing topic because the only information we have is speculation and the life experiences of today (Voogd, 1997).

Given the growing complexity and internationalization of societies in the 21<sup>st</sup>-century, the question should be raised whether this differentiation within the planning methodology, resulting in planners with different knowledge, skills, and methodologies, should be accepted or dealt with (McMahon, 2014). A researcher in the 21<sup>st</sup>-century cannot restrict his or her view to one of the challenges of methodological research described in this paper, but that knowledge and skills should encompass the full spectrum of the constant social change and the complexity of data collecting tools using the Internet in everything everywhere.

## References

- Boyle P. (2011), *Making better use of administrative data in research*, “NCRM Annual Lecture”, retrieved from <http://www.ncrm.ac.uk/TandE/video/PaulBoyle.php>, on 26 November 2017.



- Cox D. (2012), *Facing 21st-century challenges in survey research*, retrieved from <http://www.prii.org/voice/facing-21st-century-in-survey-research/>, on 24 November 2017.
- Crow G., Pope C. (2008), *The future of the research relationship*, Introduction to special issue of "Sociology", 42(5), 813-819.
- European Commission (2017), *White paper on the future of Europe: Reflections and scenarios for the EU27 by 2025*, Brussels, doi: 10.2775/32364.
- Garcês S., Pocinho M., Jesus S.N., Kołodziejska E. (2017), Connecting through Positive Psychology: building bridges in tourism. *International Interdisciplinary Scientific Conference: Good Connections*, University of Zielona Gora, Poland, 16<sup>th</sup>-17<sup>th</sup> may 2017.
- Hooley T., Wellens J., Marriott J. (2012), *What is online research?* Bloomsbury Academic, London.
- Krishnan A. (2009), *Five Strategies for Practising Interdisciplinarity*, retrieved from <http://eprints.ncrm.ac.uk/782/>, on 4 December 2017.
- Mason J. (2006), *Six strategies for mixing methods and linking data in social science research*, retrieved from <http://eprints.ncrm.ac.uk/482/>, on 11 November 2017.
- McMahon C. (2014), *Design Research: Current Status and Future Challenges*, The 3rd International Conference on Design Engineering and Science, ICDES 2014 Pilsen, Czech Republic, August 31-September 3.
- O'Connor W. (2011), *What's New: Reflections on Current Developments in Qualitative Social Research*, SRA 2011 Conference, retrieved from <http://www.the-sra.org.uk/presentations.htm>, on 4 November 2017.
- Pocinho M., Farnicka M., Serrano Diaz N., Garcês S. (2017), *Connecting countries and expertise: The case of KA2 Strategic Partnerships & Social Inclusion*, International Interdisciplinary Scientific Conference: Good Connections, University of Zielona Góra, Poland, 16<sup>th</sup>-17<sup>th</sup> May.
- Pocinho M., Garcês S., Capelo R., Kołodziejska E. (2017), *Creativity and innovation: a bridge to entrepreneurship*. Comunicação apresentada no II International Congress: Interdisciplinarity in Social and Human Sciences, University of Algarve, Algarve.
- Rucker M. (2017), *3 Straightforward Methods for Analyzing Qualitative Interview Data*, retrieved from <http://unstick.me/3-straightforward-methods-for-analyzing-qualitative-interview-data/>, on 27 November 2017.
- Savage M., Burrows R. (2007), *The coming crisis of empirical sociology*, "Sociology", 41(5), 885-899.
- Societal Challenges (2014), *HORIZON 2020, The EU Framework Programme for Research and Innovation*, retrieved from <http://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/h2020-section/societal-challenges>, on 27 November 2017.
- Taylor C., Coffey A. (2008), *Innovation in qualitative research methods: possibilities and challenges*, Cardiff University, Cardiff.
- Travers M. (2009), *New methods, old problems: a skeptical view of innovation in qualitative research*, "Qualitative Research", 9(2), 161-179.
- Voogd H. (1997), *Planning Methodology in the Twenty-First Century*, AESOP Ph.D. workshop in Nijmegen, The Netherlands.
- Wiles R. (2012), *What are qualitative research ethics?*, Bloomsbury Academic, London.

Williams M., Vogt W. (eds.) (2011), *The Sage Handbook of Innovation in Social Research Methods*, Sage, London.

Xenitidou M., Gilbert N. (2010), *The processes of methodological innovation: successful development and diffusion*, retrieved from <http://eprints.ncrm.ac.uk/2047/>, on 26 November 2017.

### **Methodology of Social Sciences in the 21<sup>st</sup> Century**

**Summary:** This essay presents the methodological challenges on social sciences for the 21<sup>st</sup> century. The contemporary social sciences issues cover priorities such as well-being and disadvantage, diversity and community, vulnerabilities and risks and the relationship between social and digital worlds. The research methodology in these areas is increasingly facing challenges. This article explores the big six methodological challenges (technological change, administrative data developments, integrated research capacity, research ethics respect, social research democratization and sense of purpose), and the need for methodological innovation to face them. Finally, it presents a case study of a European project of development of innovation.

**Keywords:** methodology, social sciences, 21<sup>st</sup>-century, innovation, mixed research methods, European project.

### **Metodologia nauk społecznych w XXI wieku**

**Streszczenie:** Niniejszy artykuł przedstawia wyzwania metodologiczne w naukach społecznych na miarę XXI wieku. Współczesne nauki społeczne zajmują się takimi kwestiami, jak dobrobyt i niekorzyści, różnorodność i społeczność, bezbronność i zagrożenia oraz relacje między światem społecznym a cyfrowym. Metodologia badań w tych obszarach staje przed nowymi wyzwaniami. W artykule opisano sześć wielkich wyzwań metodologicznych (zmiana technologiczna, rozwój danych administracyjnych, zintegrowane możliwości badawcze, szacunek dla etyki badawczej, demokratyzacja badań społecznych i poczucie celu) oraz potrzebę innowacji metodologicznych, aby stawić im czoła. Wreszcie przedstawia studium przypadku europejskiego projektu rozwoju innowacji.

**Słowa kluczowe:** metodologia, nauki społeczne, XXI wiek, innowacje, mieszane metody badawcze, projekt europejski.

*Zdzisław Wołk\**

Uniwersytet Zielonogórski

## DYLEMATY TERMINOLOGICZNE WSPÓŁCZESNEJ PEDAGOGIKI PRACY

### Wprowadzenie

Pedagogika pracy jest subdyscypliną pedagogiki szczególnie wrażliwą na przemiany cywilizacyjne. Są one następstwem przemian zachodzących w obszarze pracy zawodowej, które szczególnie po wynalezieniu maszyny parowej przebiegają bardzo dynamicznie. Zmienia się wartościowanie pracy, jej rola i znaczenie w życiu ludzi, przede wszystkim jednak sposoby jej wykonywania. Innym wyznacznikiem nietrwałości pedagogiki pracy jest pozycja i rola edukacji do pracy. Wraz ze zmianami na rynku pracy i związanymi z tym oczekiwaniami wobec systemów oświaty modyfikacjom podlegają cele kształcenia, w tym cele kształcenia zawodowego oraz formy ich realizacji. Działalność pracownicza stanowi źródło badań i analiz wielu dyscyplin nauki, na gruncie których akcentowane są różne jej aspekty. Nawet w pedagogice jest „zagospodarowywana” przez niektóre inne subdyscypliny. Z ich gruntu wysyłane są komunikaty, że pedagogika pracy współcześnie nie ma prawa bytu, bowiem jej rola skończyła się wraz z zakończeniem gospodarki centralnie sterowanej i socjalistycznego zakładu pracy, aspirującego do wychowawczych oddziaływań na swoich pracowników (Stańczyk, 2013). Wspomniane głosy mogą wynikać z niezajomości pedagogiki pracy poza jej środowiskiem naukowym, braku zrozumienia jej dorobku i potencjalnych możliwości. Przyczyn takiej sytuacji można też doszukiwać się w braku przejrzystości terminologicznej pedagogiki pracy.

Jednym z kierunków krytyki pedagogiki pracy jest stawianie zarzutu, że jest ona odizolowana od innych dyscyplin nauki, a nawet od innych subdyscyplin pedagogicznych, że jej reprezentanci koncentrują się na pracy we własnym kręgu, że rzadko spotykane jest wykorzystywanie ich dorobku w innych dziedzinach wiedzy. Tradycyjnie pedagogika wciąż jest kojarzona ze szkołą, a pedagog utożsamiany z nauczycielem, co jest bardzo odległe od rzeczywistości. W ostatnim czasie w literaturze z zakresu ekonomii i organizacji poświęca się wiele uwagi na intelektualny i kulturowy potencjał pracowników. W licznych przypadkach cechy osobowe, poziom kultury pracy pracow-

---

\* Zdzisław Wołk, prof. dr hab., kierownik Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Zielonogórskiego, e-mail: [zdzislaw.janusz@wp.pl](mailto:zdzislaw.janusz@wp.pl).

nika i kandydata do zatrudnienia decydują o jego powodzeniu pracowniczym (Wołk, 2017). Sugestie rozwiązań w tym zakresie na gruncie pedagogiki pracy pojawiały się od dawna, jednakże w innych dyscyplinach rzadko spotykamy cytowania prac pedagogów pracy, co świadczy o tym, że sięganie do dorobku pedagogiki pracy jest sporadyczne. Podobnie jest też w przypadku innych subdyscyplin pedagogiki.

Pedagogika jest dyscypliną praktyczną, co w szczególny sposób odnosi się do pedagogiki pracy. Powstała ona na zapotrzebowanie społeczne i gospodarcze, co sprawia, że uzyskiwane na jej gruncie rezultaty i podejmowane problemy dotyczą rzeczywistości społecznej, jej praktycznych spraw i problemów, w szczególności pracowniczych. Mogą i powinny być one z pożytkiem wykorzystywane nie tylko we własnym środowisku.

Zmiany zachodzące w pedagogice pracy wymagają aktualizowania systemu pojęć, którymi się ona posługuje. Jest to zadanie konieczne, jednakże bardzo złożone, bowiem pedagogika pracy pozostaje w ścisłym związku z innymi dyscyplinami wiedzy, więc jej język powinien być spójny z terminologią używaną w innych dziedzinach, a jednocześnie zawierać aspekty pedagogiczne. Złożoność problemu jest zauważalna już przy formułowaniu pojęć podstawowych: praca, zawód, kariera.

Pedagogika pracy należy do grupy nauk o pracy. Jednocześnie zaliczana jest do subdyscyplin pedagogicznych, których przedmiotem badań są pedagogiczne aspekty relacji człowiek–wychowanie praca (Kwiatkowski, 2006, s. 13) lub człowiek–obywatel–praca (Wiatrowski, 2005, s. 33). Subdyscyplina ta została powołana w 1972 roku, wówczas to Rada Naukowa Instytutu Kształcenia Zawodowego nadała dziedzinie wiedzy odnoszącej się do pedagogicznych aspektów relacji człowiek–praca nazwę pedagogika pracy i wskazała jej obszary problemowe. Zakres problemowy pedagogiki pracy zawierający się w okresie poprzedzającym wprowadzenie gospodarki rynkowej w obszarze wychowania przez pracę, kształcenia politechnicznego, doskonalenia ogólnego i zawodowego pracowników został przeorientowany na powiązane z kolejnymi etapami edukacji i pracy trzy fazy: kształcenie przedzawodowe, kształcenie zawodowe oraz doskonalenie zawodowe (Kwiatkowski, 2006, s. 241).

Pedagogika pracy jest

dyscypliną pedagogiczną, której przedmiotem zainteresowań są problemy wychowania przez pracę, kształcenia ogólnotechnicznego, orientacji, poradnictwa i doradztwa zawodowego, edukacji prozawodowej, kształcenia i wychowania zawodowego, kształcenia ustawicznego pracujących i bezrobotnych oraz problemy edukacyjne zakładu pracy (Wiatrowski, 2005, s. 269).

W strukturze pedagogiki pracy wymienia się kształcenie przedzawodowe, kształcenie prozawodowe, kształcenie zawodowe i kształcenie ustawiczne dorosłych. Dostrzec można w takim ujęciu liniowość przechodzenia jednostki przez każde z nich. W nieodległej jeszcze przeszłości, gdy głównym pracodawcą był przemysł, a wśród zawodów dominowały zawody techniczne, tego typu podejście było w pełni uprawnione. W okresie całego XX wieku taka liniowość biegu dróg zawodowych w Polsce dominowała nie-

zależnie od posiadanego poziomu wykształcenia i zajmowanych pozycji zawodowych i społecznych. Obecnie jest już jednak inaczej i mamy do czynienia z bardzo różnymi przebiegami linii rozwoju zawodowego i z różnymi drogami karier zawodowych, wśród których tradycyjne przebiegi zdarzają się już rzadko.

Pedagogice pracy nadana została przejrzysta struktura, która implikuje jej zakres problemowy oraz z której wynika stosowana terminologia. Jest ona wyznaczona przez triadę: Człowiek–Obywatel (Wychowanie)–Praca (Furmanek, 2010, s. 131). Zygmunt Wiatrowski przedstawił szczegółowe problemy tej subdyscypliny, dzięki czemu dość wyraźnie określił jej obszary problemowe (Wiatrowski, 2005). Stefan Kwiatkowski, uwzględniając współczesne realia świata pracy, zaproponował rozszerzenie wspomnianych obszarów o kolejne, co pokazuje, jak dalece zmieniła się paleta problemów związanych z pracą zawodową (Kwiatkowski, 2006, s. 20).

### **Specyfika aparatu pojęciowego w pedagogice pracy**

Dziedzina aspirująca do miana nauki musi posiadać swój język.

Nie może bowiem być mowy o formułowaniu przez daną naukę swoistych dla niej twierdzeń, jeśli nie dysponuje ona niezbędną do tego aparaturą pojęciową. Toteż własny język, obok przedmiotu i problematyki badań oraz własnej metodologii ich rozwiązywania, stanowi element, na podstawie którego można orzekać o stopniu rozwoju danej dyscypliny oraz jej prawie do samodzielnego istnienia (Muszyński, 1971, s. 97).

Język dyscypliny (subdyscypliny) naukowej jest tworzony przez długi czas, w rezultacie czego wyodrębnia się z języka potocznego i w sposób precyzyjny i jednoznaczny gromadzi podstawowe terminy umożliwiające opis problemów dotyczących danej dyscypliny. „Na język danej nauki składa się zbiór pojęć, którym posługują się jej przedstawiciele, oraz terminów czy symboli odpowiadających tym pojęciom” (Nowak, 1985, s. 62). Ścisła terminologia ma kluczowe znaczenie dla rozwiązywania problemów, budowania modeli i teorii oraz procesów komunikowania. Jednym z koniecznych warunków poprawnego komunikowania jest bowiem ustalenie stosowanego w nim aparatu pojęciowego, tak aby wszyscy uczestnicy tego procesu wzajemnie trafnie się rozumieli i właściwie odczytywali intencje osób w tym procesie uczestniczących (Adler, Rosenfeld, Proctor, 2006, s. 19). W nauce doprecyzowanie stosowanych pojęć ma szczególnie ważne znaczenie, definiowanie stanowi jeden z obszarów i zadań każdej dyscypliny naukowej.

Pedagogika pracy, podobnie jak inne dziedziny nauk społecznych, podlega ciągłym zmianom, dlatego systematyzowanie definicji i pojęć w jej obszarze nie może być trwałe. Trzeba się bowiem liczyć z tym, że duża dynamika współczesnych przemian cywilizacyjnych, w szczególności w obszarze związanym z pracą zawodową będzie wymuszać systematyczne aktualizowanie tego zbioru.

W pedagogice pracy od dawna ma miejsce poszukiwanie sposobów stworzenia systemu pojęć, który pozwoliłby swobodnie wyrażać treść i prawidłowości zachodzące w obrębie tej subdyscypliny. Zbudowanie własnego aparatu pojęciowego nie jest jednak proste, bowiem zarówno pedagogika, jak i praca znajdują się w procesie ciągłych zmian. Zmienia się zarówno ich zakres problemowy, jak i treść, a wraz z tym stosowane na ich gruncie pojęcia też podlegają ciągłym modyfikacjom. Precyzja wyrażania myśli wymaga operowania ścisłymi definicjami, których znaczenie nie pozostawia żadnych wątpliwości.

Najogólniejsze określenie definicji zawiera się w stwierdzeniu, że „jest to pewna wypowiedź określająca, jakie jest znaczenie terminu” (Nowak, 1985, s. 132). W ujęciu słownikowym definicja to

określenie znaczenia wyrazu, sprowadzające się zwykle do sprecyzowania jego treści i zorientowania w jego możliwym zakresie, co ułatwia właściwe posługiwanie się wyrazem. Definicja klasyczna jest określeniem pojęcia przez wymienienie cech identyfikujących i różniących. Definicja realna to jednoznaczna charakterystyka przedmiotu (zjawiska) podająca zespół cech jemu wyłącznie właściwych (*Słownik...*, 1988, s. 368).

Przedstawione interpretacje definicji uzasadniają konieczność ich formułowania zarówno ze względów teoretycznych (precyzja opisu teorii, możliwość jednoznacznego wnioskowania), jak i praktycznych (związanych z komunikowaniem społecznym). Definiowanie jest swoistym językiem porozumiewania się. Często bywa tak, że używając tych samych słów, uczestnicy procesu komunikowania mają zupełnie co innego na myśli, bowiem swoim słowem nadają inne znaczenia. Należy się więc liczyć z tym, że te same zjawiska mogą być różnie nazywane, co zależy od uwarunkowań kulturowych, doświadczenia, dyscypliny wiedzy, na gruncie której definicja jest formułowana, czy teorii. Z tego też względu wskazane jest jednoznaczne zdefiniowanie stosowanych pojęć, zwłaszcza tych o kluczowym znaczeniu.

Definiowanie może przybierać różną postać. Najczęściej autor definicji stara się syntetycznie określić sens danego pojęcia lub przedstawić to, co się na dane pojęcie składa, jaka jest jego struktura. W pierwszym przypadku, definiując, autor definicji stara się odpowiedzieć na pytanie: „co to jest?”, w drugim natomiast przypadku przez wyliczenie wszystkich ważnych składników danego pojęcia dąży do udzielenia odpowiedzi na pytanie: „z czego się składa?”. Zdarza się, że dokonując określania jakiegoś pojęcia, ma miejsce odwołanie się zarówno do jednego, jak i drugiego sposobu budowania definicji. W nauce można wyróżnić definicje sprawozdawcze, projektujące i regulujące. „Definicje sprawozdawcze mają na celu zdać sprawę ze znaczenia, w jakim faktycznie danego słowa się używa. Definicje projektujące wprowadzają nowy termin i ustalają jego znaczenie, natomiast definicje regulujące mają charakter pośredni – modyfikują potoczne znaczenie danego słowa, po to, by jego znaczenie uściślić i dostosować do ce-

łów danej dyscypliny” (Grobler, 2006, s. 147). Wynika stąd, jak ważne jest definiowanie na gruncie każdej dziedziny wiedzy. Przy braku definicji pojawić się może swoboda interpretacyjna lub odwoływanie się do terminów potocznych, co może wprowadzić przekłamania i niewłaściwe interpretacje, a niekiedy fałszywe wnioskowanie. Warto też zwrócić uwagę na różnicę pomiędzy terminem a pojęciem. Polega ona na tym, że „termin jest nazwą, czyli po prostu wyrazem języka, zaś pojęcie przedmiotem abstrakcyjnym, znaczeniem nazwy. Pojęcie ma pewną treść (intencję), która charakteryzuje desygnaty pojęcia, to jest przedmioty, do których to pojęcie się odnosi. Zbiór desygnatów pojęcia nazywa się jego zakresem (ekstensją)” (Grobler, 2006, s. 156). W bieżącej, codziennej komunikacji często stosuje się zamiennie słowa „pojęcie” i „termin”.

W nauce posługujemy się również definicjami operacyjnymi. Definicje te są sformułowane na założeniu, że operacje pomiarowe i rachunkowe wyznaczają znaczenie terminów naukowych. Są jednak definicjami tylko w cudzysłowie, bowiem nie ustalają nazwy wielkości mierzalnej, tylko wyrażają tymczasowy stan wiedzy na temat adekwatnego sposobu pomiaru tej wielkości (Grobler, 2006, s. 156). Tym samym więc na podstawie definicji operacyjnych niemożliwe jest rozwiązanie wszystkich problemów terminologicznych.

W pedagogice pracy, chyba jak w żadnej innej subdyscyplinie pedagogiki, mamy do czynienia z powszechnym odwoływaniem się do dorobku z wielu innych obszarów nauk humanistycznych i społecznych (i nie tylko), często też sięga do stworzonych i stosowanych na ich gruncie pojęć i do częstego powoływania się na nie. W wielu przypadkach prowadzi to do niejednoznaczności, bowiem każda z dyscyplin koncentruje się na ważnych dla siebie aspektach, niekiedy redukując treść pojęcia do zagadnień ważnych tylko z perspektywy tej dyscypliny. W pedagogice pracy, choćby z uwagi na jej interdyscyplinarny charakter potrzebny jest więc własny system pojęć, który Waldemar Furmanek określa jako siatkę pojęciową (Furmanek, 2010, s. 131). Zdaniem tego autora

mówiąc o potrzebie refleksji nad przyszłością pedagogiki pracy, należy w pierwszej kolejności podjąć trud uzgodnienia, a także pewnie w wielu przypadkach reinterpretacji siatki pojęciowej, którą posługują się pedagodzy pracy. Zadanie takie jest konieczne dla wypełnienia wymagań wynikających z deskryptywnej funkcji metodologicznej wszelkich badań naukowych (Grobler 2006, s. 156).

System i siatka (sieć) mają inne znaczenia. System jest bowiem układem wzajemnie powiązanych ze sobą ogniw, służących realizacji wspólnego celu lub zadania (Wołek, 2009, s. 138). Sieć jest natomiast zbiorem niezależnych od siebie elementów, nie zawsze stanowiących system. Dyscyplina naukowa wymaga wewnętrznej spójności, jednolitości, co sugeruje, że poszukując jej języka, wskazane jest raczej budowanie systemu definicji (Muszyński, 1971, s. 99).



## Niejednoznaczność i zmienność kluczowych pojęć w pedagogice pracy

W pedagogice pracy system pojęć został stworzony, pomimo że subdyscyplina ta powstała w okresie PRL, ma przejrzystą strukturę i jest dość jednoznacznie usytuowaną w pedagogice i w naukach o pracy. Wciąż natrafia jednak na zarzuty związane z kojarzeniem jej z ideologią minionego okresu (Kargul, 2001; Stańczyk, 2013). Wśród publikacji sprzed 1998 roku można rzeczywiście znaleźć takie, które się zdezaktualizowały. Pedagodzy pracy bardzo szybko jednak zareagowali na zachodzące przemiany w Polsce, kierując swoją uwagę na zupełnie nowe w polskich warunkach zjawiska społeczne i gospodarcze. W ich badaniach znalazły się między innymi zagadnienia dotyczące problemów wychowania do aktywności zawodowej w warunkach rynkowych, standardów zawodowych, kwalifikacji i kompetencji zawodowych, kultury pracy, bezrobocia, modyfikacji kształcenia zawodowego, poradnictwa zawodowego. Bardzo wiele uwagi poświęcono badaniom i wdrażaniu kształcenia ustawicznego. Obecnie jednak wraz z zachodzącymi przemianami wiele dotychczas stosowanych pojęć się zdezaktualizowało. Wciąż mają miejsce zmiany zakresu pojęć, a nawet ich znaczenia, a także wciąż pojawiają się nowe terminy, przy pomocy których wyrażane są opisy nowych, niegdyś nieistniejących zjawisk, przedmiotów i procesów. Złożoność problemu ilustruje ewolucja i przesuwanie się znaczeń wielu kluczowych dla pedagogiki pracy terminów, między innymi „praca zawodowa”, „zawód”, „profesjonalizm”, „kariera zawodowa”, „kształcenie zawodowe”, „poradnictwo zawodowe”.

Zwróćmy uwagę na to, że kluczowe pojęcie „praca” w zasadzie też nie jest jednoznaczne, pomimo że zostało obszernie opisane i zinterpretowane. „Praca” jest pojęciem używanym na gruncie różnych, często bardzo odległych od siebie dyscyplin. W obszarze wielu z nich jej rozumienie jest zbliżone, w przypadku innych jest niekiedy znacząco inne. Zajmowali się tym terminem na gruncie pedagogiki pracy chociażby Tadeusz Nowacki (2003), Zygmunt Wiatrowski (2005), Stefan Kwiatkowski (2006), W. Furmanek (2008). W ujęciach tych autorów, będących niekwestionowanymi autorytetami w obszarze pedagogiki pracy, dominuje podejście tradycyjne, eksponujące działania produkcyjne, w mniejszym stopniu uwzględniane są współczesne cechy, konteksty i wyznaczniki pracy zawodowej. Sądzę, że warto również sięgnąć do interesujących rozważań na temat pracy prowadzonych przez innych współczesnych badaczy. Zmiany w zakresie treści terminu „praca” w warunkach postmodernizmu w społeczeństwie i w gospodarce poprzemysłowej analizowali niegdyś między innymi A. Toffler (1986), N. Postman (1995), a potem także A. Giddens (2012a i b), P. Drucker (1999), J. Rifkin (2001), Z. Bauman (2006) i inni. T. Nowacki, poszukując definicji „dobitnej i krótkiej”, ale pojemnej, „takiej, która broni się w rozmaitych przypadkach”, zaproponował następujące jej określenie: „praca jest działaniem, które zmierza do uzyskania produktu, wykonania usługi lub



ukształtowania wytworu” (Nowacki, 2008, s. 88). Autor ukazuje szereg kontekstów dotyczących pracy i jej rozumienia, jej ograniczeń oraz koniecznych doprecyzowań w zależności od przyjętej perspektywy analizy. Zygmunt Bauman jednoznacznie odwołuje się do społecznego podziału pracy, pomimo że nie używa tego określenia i pomimo że zwraca uwagę na przemiany w kierunku płynności, przemijalności pracy zawodowej (Bauman, 2006). Nie chodzi tu jednak o pracę zespołową, lecz o indywidualny, dopełniający się wkład ludzi prowadzący do uzyskania pożądanego rezultatu podjętych działań. Tadeusz Nowacki kwestionuje przy tym kolejne tradycyjne cechy i funkcje współczesnej pracy, takie jak prestiż, stałość, rozwój, które zazwyczaj ekspozowane są w rozważaniach prowadzonych z perspektywy humanistycznej. Jakże bliżej w rozważaniach pedagogów pracy do jej wykładni zawartej w *Laborem exercens* Jana Pawła II (1981) niż do poglądów Jeremiego Rifkina (2001).

W rozważaniach na temat pracy rozróżnienia wymaga praca zawodowa (wychowanie do pracy) od pracy niezawodowej (wychowanie przez pracę). Procesy wspierania w rozwoju zachodzą w obrębie każdej pracy, jednakże w każdym z wyróżnionych przypadków inaczej położone są akcenty.

Oczywiście rodzi się pytanie o konieczność i zasadność definiowania pracy w pedagogice pracy. Wątpliwość tę należy rozstrzygnąć pozytywnie, jednakże dobrze byłoby, aby taka definicja zawierała aspekt pedagogiczny. Pedagogika jest dziedziną zajmującą się wspieraniem człowieka w rozwoju. Praca stanowi dominującą w trakcie życia formę aktywności, a jeżeli nawet nie dotyczy to stwierdzenie wszystkich ludzi, to i tak oddziałuje nawet na tych, którzy z jakichś przyczyn jej nie wykonują.

Dowodem wpływu zachodzących zmian kulturowych jest „zawód” i ewolucja pojęcia „zawód”. Jest to pojęcie, które można odszukać w różnych dyscyplinach naukowych, gdzie nadawane mu jest różne, choć zazwyczaj zbliżone znaczenie. Dla pedagogiki pracy „zawód” stanowi ważne zagadnienie, bowiem przez jego pryzmat analizowany jest społeczny podział pracy i na nim zasadza się zawodoznawstwo, zawód określa również kształcenie zawodowe, jako drogę prowadzącą do nabywania zasobów koniecznych do usytuowania się na rynku pracy (Szlosek, 2015). Zawód wreszcie jest czynnikiem różnicującym dostęp do pracy zawodowej, zarówno pomnażającym szanse na zatrudnienie, jak i ograniczającym możliwości jednostki. Tadeusz Nowacki zauważa, że ten powszechnie stosowany termin staje się coraz bardziej kontrowersyjny i niejednoznaczny, a nawet posuwa się w swoich rozważaniach dalej, pisząc, że „dzisiejsze afektywne jak i kognitywne ujęcie zawodu, wyrażające się przez pojęcie kwalifikacji, wydaje się odchodzić w historyczną przeszłość” (Nowacki, 2010, s. 153). Być może wraz z wdrożeniem ram kwalifikacji zawodowych stanie się pojęciem z przeszłości, cechującym okres liniowej drogi rozwoju zawodowego, dzisiaj już modelu bardzo rzadko spotykanego w praktyce. Jacques Attali uważa, że większość zawodów XXI stulecia dziś jeszcze nie istnieje (Attali, 2002, s. 248).

Zawody są wynikiem społecznego podziału pracy i pojawiły się wraz z rozwojem gospodarki i powstaniem rynku, na którym praca i umiejętności stały się jednym z towarów. Już w średniowieczu istniały nie tylko zawody, ale i organizacje zawodowe w postaci cechów, które ustalały i formalizowały procedury szkoleniowe i egzaminacyjne uprawniające do wykonywania zawodów. W miarę rozwoju gospodarczego mnożyły się specjalizacje zawodowe i zmieniały sposoby uzyskiwania kwalifikacji zawodowych. We współczesnych społeczeństwach przemysłowych listy zawodów zawierają tysiące pozycji (Szacka, 2003, s. 291).

Pojęciu „zawód” nadawane są różne interpretacje. Najczęściej stosuje się je w trzech znaczeniach:

1. Jest to wewnętrznie spójny system czynności, stanowiący dla jednostki źródło utrzymania i określający jego pozycję społeczną.
2. Stałe wykonywanie pewnych czynności bez względu na kwalifikacje.
3. Populacje tych, którzy wykonują te same czynności zawodowe (Szczepański, 1972, s. 244).

Każdy zawód w tym pierwszym rozumieniu ma swoje charakterystyczne cechy:

- jest układem wyodrębnionych i powtarzanych czynności,
- określa pozycję społeczno-zawodową człowieka,
- stanowi źródło utrzymania,
- wymaga specjalnego przygotowania zawodowego (Nowacki, 2003).

Zawody różnią się między sobą, każdy jest inny i każdy ma swoją specyfikę, pomimo że mają wspólne cechy i realizują zbliżone funkcje.

Kolejny problem wiąże się z określeniem „profesja”. Dylemat terminologiczny „zawód” czy „profesja” jest pozornie prosty do rozstrzygnięcia. Odwołując się do wyjaśnień stosowanych w słownikach i leksykonach, zazwyczaj napotkać można utożsamianie obu określeń (Nowacki, 2003). „Zawód”, „fach”, „profesja” traktowane są jako wyrazy bliskoznaczne (*Słownik...*, 1987, s. 274). W każdym ze wspomnianych źródeł tak rozumiany zawód (profesja) traktowany jest jako zespół czynności wykonywanych przez pracownika lub jako kohorta osób wykonujących te same czynności pracownicze (Szczepański, 1972, s. 61).

Zawód jest kategorią dynamiczną, zmienia się wraz z postępem naukowym i technicznym. Niekiedy zmienia się również jego ranga. Są zawody, które wraz z rozwojem technicznym zanikają, jak ma to miejsce na przykład z zawodem kowala, i zawody nowe, które powstają wraz z pojawianiem się nowych form aktywności ludzi. Do takich zawodów można zaliczyć choćby informatyków, doradców ubezpieczeniowych. W wielu innych zawodach mamy do czynienia ze zmianą zakresu podejmowanych czynności, zakresu odpowiedzialności, niekiedy treści pracy wykonywanej w jego ramach są zasadniczo inne. Dotyczy to reprezentantów prawie wszystkich zawodów.

Zawody ujmowane są w urzędowe spisy, będące usystematyzowanymi dokumentami, zawierającymi podziały zawodów i specjalności występujących w gospodarce

narodowej danego kraju. W polskiej klasyfikacji zawodów i specjalności z 2010 roku znajdowało się 2366 zawodów i specjalności usystematyzowanych hierarchicznie (Reduta, 2015, s. 102).

W 2016 roku było ich 2455. W dalszym ciągu możliwe jest tworzenie nowych zawodów. Zawód jest pojęciem szerszym od specjalności, która akcentuje układ czynnościowy.

Możemy wyróżnić zawody wyuczone i wykonywane. Zawody wyuczone stanowią całość kształtu wiedzy i umiejętności nabytych w szkole lub innej instytucji kształcącej i potwierdzonych dyplomem, świadectwem lub innym dokumentem umożliwiającym wykonywanie zespołu czynności. Zawody wykonywane natomiast polegają na stałym wykonywaniu określonego zespołu czynności.

Najlepszym, najbardziej optymalnym rozwiązaniem jest zgodność zawodu wykonywanego z wyuczonym. W rzeczywistości znaczna liczba pracowników pracuje poza zawodem wyuczonym. Jest to związane z małą koordynacją potrzeb gospodarki z kształceniem zawodowym, brakiem możliwości znalezienia pracy w zawodzie wyuczonym i innymi przyczynami.

Z zawodem wiążą się kwalifikacje pracownicze. Jest to układ celowo ukształtowanych cech psychicznych i fizycznych człowieka, który warunkuje jego skuteczne przygotowanie zawodowe. Termin ten odnosi się więc do faktycznie ukształtowanych cech: wiedzy, umiejętności, zdolności, motywacji, przyjmowanych postaw, wymiarów osobowości człowieka, takich jak na przykład odpowiedzialność, opanowanie, dyskrekcja, krytycyzm, a także do zdrowia i zdolności funkcjonalnych (Jeruszka, 2016, s. 31). Stanowią one „zestaw efektów uczenia się, zgodnych z ustalonymi standardami, których osiągnięcie zostało formalnie potwierdzone przez upoważnioną do tego instytucję” (*Słownik...*, 2011, s. 40). Można wyróżnić kwalifikacje fizyczne i zdrowotne oraz kwalifikacje zawodowe, moralne i wiele innych (Nowacki, 2004, s. 115-117). Kwalifikacje, z uwagi na to, że są potwierdzane, mają charakter formalny. Są one potwierdzone dyplomem lub innym certyfikatem nadanym przez upoważnioną instytucję. Można spotkać też określenie kwalifikacje rzeczywiste, które odnosi się do tych, które przejawiają się w działaniu.

Najbardziej optymalna jest sytuacja, gdy kwalifikacje formalne pokrywają się z kwalifikacjami rzeczywistymi. Kwalifikacje rzeczywiste są utożsamiane z kompetencjami. Można spotkać opinię, że „najbardziej istotną zmianą w świecie pracy i zawodów jest zastępowanie tradycyjnego kryterium kapitału ludzkiego, jakim były kwalifikacje, nowym kryterium określanym mianem kompetencje” (Bańka, 1992, s. 39). Współcześnie w niektórych przypadkach odchodzi się od egzekwowania kwalifikacji formalnych, gdyż oczekiwane są głównie kompetencje, jednakże nie we wszystkich zawodach jest to możliwe. Ukazuje to różnorodność rynku pracy i duże zmiany, jakie na nim zaszły i zachodzą dalej, szczególnie nasilające się w okresie ponowoczesnym. Kompetencje

zawodowe pogłębiane są głównie poprzez praktykę i doświadczenie w trakcie wykonywania czynności zawodowych jeszcze na etapie kształcenia, jak i później w trakcie wykonywania pracy.

Innymi terminami obecnie często swobodnie i dowolnie interpretowanymi są kształcenie ustawiczne, rozwój zawodowy, kariera zawodowa, poradnictwo zawodowe (poradnictwo kariery). Niejednoznaczności te prowadzą do licznych nieporozumień. To pierwsze jest bowiem obecnie realizowane w różnych formach i w różnych okresach życia, nie jest więc wyodrębnionym etapem w rozwoju zawodowym, tym bardziej że coraz częściej mamy do czynienia nie tylko ze zmianą miejsc pracy, lecz także ze zmianami zawodu (w tradycyjnym rozumieniu). Kształcenie ustawiczne natomiast wciąż jest częściej rozumiane jako edukacja zachodząca w okresie dorosłości, a nie jak kształcenie całościowe. Zmieniła się też interpretacja terminu „kariera zawodowa”. Jest bardzo dużo terminów, którymi się posługujemy w naszych badaniach i pracach, które są terminami „żywymi”, czyli ich znaczenie się wciąż zmienia i prawdopodobnie zmieniać się będzie. Prowadzi to do refleksji, że przy posługiwaniu się nimi wciąż trzeba będzie zachować ostrożność i zwracać uwagę na ich podporządkowanie upływowi czasu. Zawsze jednak świadomie stosowana definicja stanowi punkt odniesienia, do którego zawsze można się odwołać w swoich rozważaniach.

### **Refleksja końcowa**

Pedagogika pracy stoi w obliczu konieczności opracowania aktualnego spójnego systemu pojęć, który będzie współczesnym językiem tej subdyscypliny. Pozwoli na jednoznaczność wyrażania poglądów uprawiających ją badaczy, a przede wszystkim umożliwi poprawność prowadzonych badań. Należy się przy tym liczyć z tym, że niestająca zmienność cechująca współczesne czasy będzie wymuszała kolejne modyfikacje poszczególnych pojęć, a wraz z tym konieczność ich modyfikacji. Trudno przypuszczać, że możliwe jest stworzenie na gruncie pedagogiki pracy systemu pojęć, który oprze się działaniu czasu i nie będzie tracił aktualności. Z pewnością jednak potrzebne jest nowe, współczesne spojrzenie na podstawowe terminy dyscypliny. Jest to niezbędne ze względu na konieczność aktualizowania języka pedagogiki pracy, na spójność wewnętrzną subdyscypliny, a także z uwagi na potrzeby związane z jej związkami z innymi obszarami wiedzy. Inspiracją do tworzenia systemu pojęć może być opracowanie Jana Szczepańskiego (1972) lub współcześniejsze Anthony'ego Giddensa (2006). Liczne prace o charakterze słownikowym i leksykalnym nie są w stanie wypełnić tego zadania.

## Bibliografia

- Adler R.B., Rosenfeld L.B., Proctor II R.F. (2006), *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, Rebis, Poznań.
- Attali J. (2002), *Słownik XXI wieku*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław.
- Bańka A. (1992), *Psychologiczne doradztwo karier*, Sprint, Poznań.
- Bauman Z. (2006), *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Czarnecki K., Pietrulewicz B. (2010), *Leksykon profesjologiczny*, Wyższa Szkoła Humanitas, Sosnowiec.
- Drucker P.F. (1999), *Społeczeństwo pokapitalistyczne*, PWN, Warszawa.
- Furmanek W. (2008), *Zarys humanistycznej teorii pracy (z perspektywy pedagogiki pracy)*, Toruń.
- Furmanek W. (2010), *Przemiany przedmiotu badań we współczesnej pedagogice pracy*, [w:] R. Gerlach (red.), *Pedagogika pracy w perspektywie dyskursu o przyszłości*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz.
- Giddens A., Sutton P.W. (2012a), *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Giddens A., Sutton P.W. (2012b), *Socjologia. Kluczowe pojęcia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Grobler A. (2006), *Metodologia nauk*, Wydawnictwo Ureus, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Jan Paweł II (1981), *Encyklika Laborem exercens*, Rzym–Watykan.
- Jeruszka U. (2016), *Kompetencje. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, Difin, Warszawa.
- Kargul J. (2001), *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*, DSWE, Wrocław.
- Kotarbiński T. (1875), *Traktat o dobrej robocie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź.
- Kwiatkowski S.M. (2006), *Pedagogika pracy*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, GWP, Gdańsk.
- Muszyński H. (1971), *Wstęp do metodologii pedagogiki*, PWN, Warszawa.
- Nowacki T.W. (1981), *Pedagogika pracy*, [w:] K. Korabiowska-Nowacka, T.W. Nowacki (red.), *Pedagogika pracy*, „Studia Pedagogiczne XLIII”, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź.
- Nowacki T.W. (2003), *Zawodownawstwo*, ITE, Radom.
- Nowacki T.W. (2004), *Leksykon pedagogiki pracy*, ITE, Radom–Warszawa.
- Nowacki T.W. (2008), *Praca ludzka. Analiza pojęcia*, ITE –PIB, Radom.
- Nowacki T.W. (2010), *Wybrane problemy pedagogiki pracy – między diagnozą prognozą*, [w:] R. Gerlach (red.), *Pedagogika pracy w perspektywie dyskursu o przyszłości*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz.
- Nowak S. (1985), *Metodologia badań społecznych*, PWN, Warszawa.
- Postman N. (1995), *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, PIW, Warszawa.
- Reduta M. (2015), *Zawód, profesja i kultura profesjonalna*, „Optimum Studia Ekonomiczne”, nr 2(74).
- Rifkin J. (2001), *Koniec pracy. Schyłek siły roboczej na świecie i początek ery postrynkowej*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław.
- Słownik języka polskiego PWN* (1988), t. I, PWN, Warszawa.

- Słownik kluczowych pojęć związanych z krajowym systemem kwalifikacji* (2011), S. Sławiński (red.), Warszawa.
- Słownik wyrazów bliskoznacznych* (1987), S. Skorupka (red.), Warszawa.
- Stańczyk P. (2013), *Człowiek, wychowanie i praca w kapitalizmie. W stronę krytycznej pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Szacka B. (2003), *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa.
- Szczepański J. (1972), *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa.
- Szłosek F. (2015), *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*, Wydawnictwo Naukowe ITE – PIB Radom, Warszawa.
- Tatarkiewicz W. (1988), *Dzieje sześciu pojęć. Sztuka. Piękno. Forma. Twórczość. Odtwórczość, przeżycie estetyczne*, PWN, Warszawa.
- Toffler A. (1986), *Trzecia fala*, Zysk i S-ka, Warszawa.
- Wiatrowski Z. (2005), *Podstawy pedagogiki pracy*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz.
- Wołk Z. (2009), *Poradnictwo zawodowe wobec układu kształcenia ustawicznego i rozwoju zawodowego*, [w:] G. Wieczorek (red.), *Wybrane aspekty doradztwa zawodowego*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice.
- Wołk Z. (2017), *Kultura pracy menedżera*, Difin, Warszawa.

### **Dylematy terminologiczne współczesnej pedagogiki pracy**

**Streszczenie:** Pedagogika pracy jest subdyscypliną pedagogiki szczególnie wrażliwą na przemiany cywilizacyjne. Jest to związane głównie z przemianami w obszarze pracy zawodowej, zachodzącymi od czasu wynalezienia maszyny parowej bardzo dynamicznie. Zmienia się wartościowanie pracy, jej rola i znaczenie w życiu ludzi, przede wszystkim jednak sposoby jej wykonywania. Drugim wyznacznikiem nietrwałości pedagogiki pracy jest edukacja do pracy. Wraz ze zmianami na rynku pracy i związanymi z tym oczekiwaniami wobec systemów oświaty modyfikacjom podlegają cele kształcenia zawodowego oraz formy jego realizacji.

Zmiany zachodzące w pedagogice pracy wymagają aktualizowania systemu pojęć, którymi się ona posługuje. Jest to zadanie konieczne, jednakże bardzo złożone, bowiem pedagogika pracy pozostaje w ścisłym związku z innymi dyscyplinami wiedzy, więc jej język powinien być spójny z terminologią używaną w innych dziedzinach, a jednocześnie zawierać aspekty pedagogiczne. Złożoność problemu jest zauważalna już przy formułowaniu pojęć podstawowych: praca, zawód, kariera.

**Słowa kluczowe:** pedagogika pracy, definicja, pojęcie, praca zawodowa, zawód, kariera zawodowa.

### **Terminological dilemmas in contemporary labour pedagogy**

**Summary:** Labour pedagogy is a subdiscipline of pedagogy particularly receptive to civilisation changes. It is mainly related to the changes in the area of professional work which have been in dynamic progress since the steam engine was invented. The value of work has been changing as well as its role and meaning in lives of people. However, the greatest changes are connected with the ways of performing professional work. The other determinant of

changes within labour pedagogy is education for professional work. The aims of vocational education and forms of its implementation have been modified along with the changes in the labour market which create new expectations from the education systems.

The changes in labour pedagogy require updating the system of concepts that are used. However the task is necessary, it is very complicated because labour pedagogy is in close connection with other scientific disciplines. It means that although the language should be consistent with the terminology used in other disciplines it has to contain specific pedagogical aspects. The complexity of the problem can be noticed even while formulating some basic concepts such as: professional work, profession, professional career.

**Keywords:** labour pedagogy, definition, concept, professional work, profession, professional career.





III  
Studia  
empiryczne



*Laura Mcintosh\**

*Ann Swinney\*\**

*Gary Roberts\*\*\**

## **RESETTLEMENT OF SYRIAN REFUGEES IN SCOTLAND: A COMMUNITY EDUCATION APPROACH**

This article seeks to describe the complexities of a partnership approach to supporting the successful resettlement of Syrian refugees in Scotland.

Syrian refugees have been moved to Scotland through the Person's Vulnerable Resettlement Scheme, an initiative of the UK Government. They have been offered a safe environment, after experiencing dehumanising conditions through war and traumatic events in their lives. Community Learning and Development (CLD) services have been tasked to support the learning needs of these refugees. The interventions have been designed to ensure that refugees can access ESOL (English as a second/additional language) and enable them to develop ties with the community in which they have been placed and engage in community activities as active citizens.

The ongoing work and planned developments are described. Reflections on the opportunities and challenges in this work are considered. The importance of the wider implications for the new arrivals in Scotland and the communities in which they are settled are offered. The challenges CLD practitioners and other agencies face in building positive relationships are also explored.

CLD through its value base and pedagogic approach is well positioned to play an important role in linking up the learners to appropriate opportunities. These opportunities include English classes with an empowering agenda which supports the development of person and context specific life skills.

Community Learning and Development provision is encapsulated by Sarah Banks et al. (2003, p. 44) who state:

A commitment to working in more empowering ways, as reflective practitioners, rooted in the values of equal opportunities and social justice, involves developing strategies in partnership with others. Through sharing the process of analysing the structural barriers and the policy

---

\* Laura Mcintosh – North Lanarkshire Council, research interests: community learning and development, e-mail: l.a.Mcintosh@dundee.ac.uk.

\*\* Ann Swinney – University of Dundee, research interests: Adult, Prison and Family learning, e-mail: a.z.swinney@dundee.ac.uk.

\*\*\* Gary Roberts – University of Dundee, research interests: Adult, Prison and Family learning, e-mail: g.w.z.roberts@dundee.ac.uk.

constraints, together they may be enabled to develop a more effective jointly owned approach to maximising the opportunities for challenge and change (Banks et al., 2003, p. 44).

Banks reflects the value of partnership work and the opportunities it can bring. In CLD the approach is developed around partnership and collaboration designed to address the identified needs of the learners.

In 2016, North Lanarkshire Council resettled approximately 200 people under the Person's Vulnerable Resettlement Scheme. The role of Community Learning and Development was initially to provide the staffing requirement to deliver the ESOL provision, organise learning venues, select and buy appropriate resources dependent on the level of English of the learners and to engage with the various partners involved in the project. The *New Scots: Integrating Refugees in Scotland's Communities 2014-2017* (Scottish Government, 2013, p. 10) policy states the vision is, "For a Scotland where refugees are able to build a new life from the day they arrive and to realise their full potential with the support of mainstream services; and where they become active members of our communities with strong social relationships". The *Strategic Guidance for Community Planning Partnerships: Community, Learning and Development* gives a clear statement of the purpose of CLD which is to "empower people, individually and collectively, to make positive change in their lives and in their communities through learning" (Scottish Government, 2012, p. 3). As part of our ESOL provision we embedded notions of empowerment and learning in a variety of ways focussing on individualising learning, contextualising learning, and learning that will enable the refugees to be independent and take control of their own lives.

As CLD workers we need to know and understand the community that we work in, and in this context it required understanding the background of the Syrian learners and the communities they have left. Working with people coming from a war torn country, every learner will have some level of trauma but it is important to understand that each person is an individual with different experiences and feelings. *New Scots: Integrating Refugees* states, "traumatic events associated with a refugee's flight and social isolation reported by many individuals in Glasgow lead to a higher risk of mental health problems. In turn, poor mental health can lead to poor physical health such as diabetes and cardio-vascular problems" (Scottish Government, 2013, p. 9).

The Syrian refugees have come from a country which has been torn apart by war, they have suffered from bereavement, loss of jobs, families and established community networks. The refugees have come through the Person's Vulnerable Resettlement Scheme which has a specific criteria: "It prioritises those who cannot be supported effectively in their region of origin: women and children at risk, people in severe need of medical care and survivors of torture and violence amongst others" (Home Office, 2015, p. 5). The learners in the group have a variety of stories that they share, all of which are traumatic but all of which seem normalised to them. One family lost a son to

a bomb and are still grieving, another family described leaving a town with no clothes, no belongings where the husband had even lost his shoes and had to walk barefoot for miles. All the families are homesick and are desperate to speak to or see family members back in Syria or dispersed across a variety of countries. As a consequence of the learners' experience and the imperatives of CLD, we must work to support learners and their families to rebuild their lives.

As workers we must be aware of opinions and thoughts which are racist and in particular islamophobic and which may present barriers to the integration of refugees into the host community and consequently, be prepared to address these. Many of the areas where Syrian families are being placed are shown on the Scottish Index Multiple Deprivation (Scottish Government, 2016a) as being in the 20% most deprived areas. These Scottish communities are often stigmatised. Tracey Jensen highlights the effects of "stigmatizing ideologies and bad choices, bad culture and irresponsibility" (Jensen, 2014, p. 2). He goes on to discuss inequalities and how these can breed fear and distrust. During our work in the community approaches have been made to community members, and groups to help them to understand the plight families have faced. In general, the community has been understanding and generous however as CLD workers we need to be aware that racism does exist in communities and conscious of its effect.

Being aware of these wider issues and their origins relating to refugees and migrants is important to know for example, the media has a focus on migrants and refugees and the representation is not always positive. An area that creates confusion is terminology which the media exacerbate by using different terms when referring to refugees such as migrants, refugees and asylum seekers. As Imogen Tyler states "the torrent of anti-refugee publicity over this decade produced the new figure of the 'bogus asylum seeker' 'refugees' 'illegal immigrants' and terrorists were all rolled together" (Tyler, 2016, p. 91). The anti-migrant sentiment in communities and the media must be taken into account when planning learning activities to promote learning in relation to equality, community engagement and community development.

Danny Dorling discusses racism and how it effects communities and society as a whole. He states, "Racism permeates societies in ways that make it hard for most of us most of the time to recognise how omnipotent it is. Racism is also in the ether in a much wider sense than is usually recognised" (Dorling, 2012, p. 115).

All of the refugee families are motivated to learn English, get their children into school and find work so that they can earn their own money. Our role is to support families in achieving this but also to develop ties with the community and to become active citizens who feel that they are contributing to their new society. As Community Learning and Development workers, we understand learning theory and the impact of poverty, but working with refugees introduces new challenges.

We know learning must be delivered taking into account the individual, allowing learners to progress at their own rate and with a degree of flexibility on the content of what is delivered. This is what is described as learner-centred practice. Jeffrey Edwards states “Placing learners at the heart of the learning process, assessing and meeting their needs, is taken to be a progressive step in which learner-centred approaches mean that persons are able to learn what is relevant to them in ways that are appropriate” (Edwards, 1991, p. 85). An example of this occurred during the early weeks of our ESOL provision. A learner highlighted through the interpreter a health issue and his inability to know how to contact health services in an emergency. The learning was consequently adapted so that we covered not just learner’s saying their name and address, but also gave out information on 999 services so that learners would know how to get in touch with emergency services. This social practice approach is embedded in the Scottish Adult Literacies Curriculum framework (Education Scotland, 2016b).

Planning ways in which to combat racism is integral to our work and includes offering staff and volunteers training with specific sections on Syrian refugees. Addressing mis-information that is being put out by the media or developing a culture group based on different learners coming together to share their cultures is core to what we do. A culture group enables all of the learners taking part, whether Syrian, Scottish or from any other country to share knowledge and skills such as cooking, making jewellery, making cards, game playing (chess, cards or board games) or fitness activities. Its purpose is to develop a local community group for people to come together to develop inter cultural competence.

I mentioned earlier that each learner should be looked at as an individual and that learning should have an empowering, confidence building effect. Pam Coare and Rennie Johnston state:

as practitioners we see it >change in people’s lives< individuals who grow in confidence are empowered by the skills they acquire, recognise and embrace their potential to change. We also work with groups who learn to argue their case, take control of local projects, demand a voice or a place at the tables where decisions about their lives and communities are made (Coare, Johnston, 2003, p. 50).

It is vital to the work with the Syrian refugees that they realise that they are entitled to voice an opinion on services, goods and decisions relating to their lives. As Margaret Ledwith states “for voices to be heard is the first act of empowerment, and it equalises power relations between people as mutual, reciprocal acts of human caring” (Ledwith, 2016, p. 24).

Paulo Freire (1970) compares the different models of education, he argues that the banking model of education allows the oppressors to control society by dominating education and leading people not to question the knowledge they acquire. A liberatory approach to education stresses the importance of questioning and having an equal

relationship between teacher and learner leads to the emergence of consciousness and critical thinking. P. Freire contrasts these in terms of “education as the practice of freedom- as opposed to education as the practice of domination” (Freire, 1970, p. 62). In the design of our English classes we are following liberation pedagogy and encouraging learners to discuss learning with us and their preferred learning approach. There must be an equality between the worker and the learners encouraged through dialogue, questioning and learning how to be critical. Refugees will need support and potentially extra time and patience to encourage this approach to learning. The refugees must be supported to gain their confidence, trust in learning to find their voice again and be able to question freely, engage in learning or in wider community activities. Ira Shor and P. Freire (1987) discuss learning a language as much more than just learning the syntax. They highlight the role that the educator has in acting as a liberator by encouraging equality and critical thinking rather than just being the dominant teacher who passes out knowledge.

The learning we engage with our learners needs to have social transformation at its core. P. Freire discusses theories on oppression and liberation and he states (1970, p. 31), “In order for the oppressed to be able to wage the struggle for their liberation, they must perceive the situation which they can transform”. Pamela Coare and Rennie Johnston (2003) discuss learning that is provided to learners and citizens to provide them with more knowledge to allow them to fit into society. However, they also stress the importance of critical thinking and this links back to the ideas of learning that is done through learning from each other, collectively as equals. By engaging in learning which is transformative the learners will work towards greater empowerment and control of their lives so I try to reflect this in our practice. This supports the critical pedagogical approach of helping students to question and to challenge given assumptions.

For anyone to integrate into their community they rely on having a network of people. This could be family members, friends, colleagues, associations with community clubs or engagement in active social community events. Social theorists argue that different types of social connection should be seen as ‘social capital’ because they contribute to individual and community well-being by providing access to resources (Putnam, 2000; Ager, Strang, 2008). The Syrian refugees arrive here with nothing and these ties must be cultivated and developed over time. Social ties are created through developing activities which reflect individual’s interests. This is done through local schools and through local religious activities and through the work of befrienders who visit families and take them for days out. As Alistair Ager and Alison Strang (2008) point out integrated communities are dependent upon social relationships.

“How Good is the Learning and Development in our Community” (Scottish Government, 2016b) records the emphasis placed on partnership as a key indicator for how well we are managing the CLD work in the area. A key indicator focuses on

the efficacy of partnership working and it looks for partners to be actively engaged, understand their role, to be seeking opportunities for improvement and for the impact to be improvements for learners. Although the importance of collaboration is stressed in policy, in practice working with partners can be challenging and over time it has become apparent in working with Syrian Refugees that lack of professional dialogue results in inadequate information sharing. As a Senior Practitioner I have instigated partnership meetings to bring together CLD staff, Social Work, Housing, NHS and volunteers who are working with the families to ensure all partners understand their role and understand the service being delivered.

It is clear that ongoing work and planned developments involve a set of challenges emanating from the national and local policy framework and social and environmental context. The examples included here have enabled reflections on the opportunities and challenges in the ongoing work. We have considered the wider implications for the new arrivals in Scotland and the communities in which they are settled. The challenges CLD practitioners in working in partnership with other agencies have been discussed and consideration given to building positive relationships at community and professional levels.

Our reflections suggest that critical pedagogy is about striving to develop a fairer and more democratic world for everyone and that it is key to the work with the Syrian refugees in enabling successful resettlement in their new communities.

## References

- Ager A., Strang A. (2008), *The Syrian context and family life in refugee camps and settlements*, Queen Margaret University, Edinburgh.
- Banks S., Butcher H., Orton A., Robertson J. (2003), *Managing Community Practice, principles, policies and programmes 2<sup>nd</sup> ed.* the Policy Press, Bristol.
- Coare P., Johnston R. (2003), *Adult Learning, citizenship and community voices*, NIACE, Leicester.
- Dorling D. (2012), *Fair Play: A Daniel Dorling reader on social justice*, The Policy Press, Bristol.
- Education Scotland (2016a), *Scotland's Adult Literacies Curriculum Framework Guidelines: learning, teaching and assessment*, retrieved from <https://www.education.gov.scot/Documents/adult-literacies-curriculum-framework.pdf> on 7.11.2017.
- Edwards J.R. (1991), *The Politics of Meeting Learner Needs, Power, Subject, Subjection*, "Studies in the Education of Adults", No 1, Routledge Open University.
- Freire P. (1970), *Pedagogy of the Oppressed*, Penguin Books, London.
- Home Office (2015a), *Syrian Vulnerable Person Resettlement (VPR) Programme Guidance for local authorities and partners* 28 October 2015, retrieved from <https://www.gov.uk/government/publications/syrian-vulnerable-person-resettlement-programme-fact-sheet> on 7.11.2017.



- Home Office (2015b), *Syrian Vulnerable Persons Resettlement (VPR) Programme*, retrieved from [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/472020/Syrian\\_Resettlement\\_Fact\\_Sheet\\_gov\\_uk.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/472020/Syrian_Resettlement_Fact_Sheet_gov_uk.pdf) on 03.07.2017].
- Jensen T. (2014), *Welfare Commonsense, Poverty Porn and Doxosophy Sociological Research Online Vol. 19*, retrieved from [www.socresonline.org.uk/19/3/3.html](http://www.socresonline.org.uk/19/3/3.html) on 9.11.2017.
- Ledwith M. (2016), *Community Development in Action* Policy Press, University of Bristol, Bristol.
- Putnam R. (2000), *Bowling Alone: the Collapse and Revival of American Community*, SIMON&Schuster Paperbacks, New York.
- Scottish Government (2012), *The Strategic Guidance for Community Planning Partnerships: Community, Learning and Development* (2012), Scottish Government, Edinburgh, retrieved from [www.gov.scot/resource/0039/00394611.pdf](http://www.gov.scot/resource/0039/00394611.pdf) on 7.11.2017.
- Scottish Government (2013), *New Scots: Integrating Refugees in Scotland's Communities 2014-2017*, retrieved from <http://www.gov.scot/Resource/0043/00439604.pdf> on 9.11.2017.
- Scottish Government (2016a), *Scottish Index of Multiple Deprivation*, retrieved from <http://www.gov.scot/Topics/Statistics/SIMD> on 9.11.2017.
- Scottish Government (2016b), *How Good is the Learning and Development in Your Community*, Scottish Government, Edinburgh.
- Shor I., Freire P. (1987), *A Pedagogy for Liberation*, Bergin & Garvey, New York.
- Tyler I. (2016), *Revolting Subjects: Social Abjection and Resistance in Neoliberal Britain*, Zed Books, London.

### **Resettlement of Syrian Refugees in Scotland: A Community Education Approach**

**Summary:** Syrian refugees have been moved to Scotland through the Person's Vulnerable Resettlement Scheme, an initiative of the UK Government. Community Learning and Development (CLD) services have been tasked to support the learning needs of these refugees. CLD through its value base and pedagogic approach is well positioned to play an important role in linking up the learners to appropriate opportunities. These opportunities include English classes and family learning with an empowering agenda which supports the development of person and context specific life skills. The interventions have been designed to ensure that refugees can access English language provision and enable them to develop ties with the community in which they have been placed and engage in community activities as active citizens. This article describes the work with Syrian refugees and offers reflections on the challenges entailed in regard to inter-professional work, building positive relations in and between communities and the implications for both refugees and the settled community in Scotland.

**Keywords:** refugees, community, partnership, collaboration, adult education.

## **Rozmieszczenie uchodźców syryjskich w Szkocji: podejście wspólnotowe do edukacji**

**Streszczenie:** Syryjscy uchodźcy zostali umieszczeni w Szkocji w ramach inicjatywy brytyjskiego rządu określanej mianem Modelu Rozmieszczenia Osób Potrzebujących Wsparcia (the Person's Vulnerable Resettlement Scheme). Instytucje i organizacje w obrębie Edukacji i Rozwoju Społeczności Lokalnych (Community Learning Development – CLD) zostały wyznaczone jako te, które miały wspierać potrzeby edukacyjne uchodźców. Instytucje CLD ze względu na wartości, które stoją u ich podstaw, a także umiejętności pedagogiczne kadry odgrywają ważną rolę w procesie łączenia potrzeb osób uczących się z istniejącymi w tym zakresie możliwościami. Możliwości te obejmują zajęcia z języka angielskiego i naukę rodzinną z programem wsparcia, który wzmacnia rozwój osób w kontekście specyficznych życiowych umiejętności. Interwencje zostały opracowane w celu zapewnienia uchodźcom dostępu do zajęć z języka angielskiego i umożliwienia im rozwijania więzi ze społecznością, w której zostali umieszczeni, i angażowania ich w działalność społeczną jako aktywnych obywateli. W tym artykule opisano pracę z syryjskimi uchodźcami i przedstawiono refleksje na temat wyzwań związanych z interdyscyplinarną pracą, budowaniem pozytywnych relacji w społecznościach i między społecznościami. Wskazano także na implikacje tego typu działań dla uchodźców i osiadłej społeczności w Szkocji.

**Słowa kluczowe:** uchodźcy, społeczność, partnerstwo, współpraca, edukacja dorosłych.

*Zuzana Truhlářová\**

*Radka Janebová\*\**

*Alena Vosečková\*\*\**

University of Hradec Králové

## **INTERGENERATIONAL SOLIDARITY AS VIEWED BY UNIVERSITY STUDENTS OF THE SOCIAL SCIENCES**

### **Introduction**

Intergenerational solidarity is a phenomenon which cannot be viewed in black and white terms. It is a sensitive theme, and is not linked solely with strictly positive or strictly negative manifestations. V. Bengtson et al. (2002) describe intergenerational solidarity as intergenerational interaction within the family. This concerns feelings, stances and behaviour which can be observed in individual family members across generations. The relationship between two family members can be influenced by interaction between the other members of the family, thus for example the bonds of grandchildren to grandparents are influenced by their relationships with their parents. Intergenerational solidarity can also be defined as solidarity expressed between children and their parents (Williams and Nussbaum in Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011), and the concept of intergenerational solidarity is closely linked with the term intergenerational conflict, the cause of which are mostly prejudices about other generations. However, a negative or problematic role in the issue of intergenerational solidarity need not be played only by prejudices.

The “social contract” which permeates Western societies perceives reciprocity as an important element (Schwarz et al., 2005). Provided intergenerational support may therefore lead to feelings of guilt in the case that the recipient thereof is incapable of returning this in the long term. A sense of injustice may also arise in situations in which the provider of intergenerational support feels that they are providing more over the long term than they are receiving. In extreme cases, the above situation may lead to burn-out syndrome, anxiety or feelings of anger toward the recipient of support. The provided support may bring with it a negative burden also in cases where the provider

---

\* Zuzana Truhlářová, dr, University of Hradec Králové, Philosophical Faculty, Institute of Social Work, e-mail: zuzana.truhlarova@uhk.cz.

\*\* Radka Janebová, dr, University of Hradec Králové, Philosophical Faculty, Institute of Social Work, e-mail: radka.janebova@uhk.cz.

\*\*\* Alena Vosečková, dr, University of Hradec Králové, Philosophical Faculty, Institute of Social Work, e-mail: alena.voseckova@uhk.cz.

of support has a tendency to intervene in the life of the recipient. In the recipient this may induce feelings of dependency, a loss of self-esteem or a loss of autonomy.

### **Attitudes toward intergenerational solidarity**

The Czech population is ageing and the number of senior citizens is therefore increasing, which in future will mean the necessity of applying an approach of solidarity with regard to older people, as well as an endeavour to prevent intergenerational conflicts. In relationships and communication between generations, solidarity and conflicts arise with varying frequency and intensity.

According to the studies that have been conducted (Bengtson, Lowenstein in Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011), different generations have different attitudes toward intergenerational solidarity. In parents a tendency is manifested to attribute greater emphasis to solidarity and less to intergenerational conflict. In children the opposite applies – they overestimate conflicts, whereas solidarity does not play such an important role for them. This therefore leads to the conclusion that the older generation expends greater effort in maintaining good intergenerational relationships than the younger generation. V. Bengtson (in Pacáková, Trusinová, 2012, p. 45) compiled a six-dimensional model of intergenerational solidarity. The model is divided into the following parts, which form a single whole: emotional solidarity (intimacy and remoteness), solidarity of contacts (integration and isolation), solidarity of concordance (agreement and disagreement), functional solidarity (dependency and independence), normative solidarity (sense of belonging to family and individualism), and structural solidarity (opportunities and barriers).

The stability of social relationships generally rests upon the expectation (Schwarz et al., 2005, pp. 33-38) that the help and support provided to another person will be returned within a commensurate period. This also applies in the case of intergenerational relationships, although within this context the term “support bank” is used. Reciprocity and support between the individual members of a family need not be of the same type, and its course may be layered throughout the whole of life, thus reciprocal support need not be provided within a short time frame. At the same time, a strong feeling of obligation with regard to family values and a close and positive emotional relationship within the family increase intergenerational support.

### **Intergenerational solidarity in European countries in comparison with the Czech Republic**

Normative intergenerational solidarity is not the same in all European countries. Surveys have been conducted within the framework of the EVS – European Values

Study (Petrová, Kafková, 2010, pp. 76-77), the basis of which were questions determining the degree of solidarity of children with their parents. The respondents expressed their agreement or disagreement with statements such as “I agree that we must honour our parents even if their behaviour does not merit this”, or with the assertion that “when a parent is seriously ill or in fragile health, it is above all the obligation of the adult offspring to look after him/her”. The results of the study indicate large differences between countries. Less than 20% of Finns and Danes are convinced of the obligation to provide parents with long-term care if they need it. At the opposite end of the scale in terms of their attitudes were the Portuguese, who were convinced of this obligation in 81% of cases. The population of the Czech Republic expressed agreement with the obligation to care for their parents in 50% of cases. Willingness to honour parents under all circumstances was expressed by 92% of Ukrainians, closely followed by the Maltese, Moldovans and Cypriots. According to this survey, 39% of Danes, 40% of Dutch and 42% of Finns were unconvinced of the need to honour one’s parents even if their behaviour does not merit this. Czechs would honour their parents under all circumstances in 64% of cases according to this survey. The Czech family is willing to provide a family member in need with help, although according to Marcela Petrová Kafková (2010, p. 82) it also expects support from the state (in the form of various institutions which assist with care).

We are therefore closest to the Baltic states and to neighbouring Austria and Germany. By contrast, we differ markedly from the countries of Southern and also Eastern Europe. We thus rank among those countries in which a large role in the care of dependent individuals is played by institutions, and their needs are not met only by the family.

### **Description of research investigation and characteristics of examined group**

The main aim of the research investigation was to determine the stances taken by university students aged 19-25 years with regard to intergenerational solidarity. The aim was not a statistical analysis of data and testing of hypotheses, but rather mapping of whether the respondents were willing to display intergenerational solidarity and the contexts within which they perceived intergenerational solidarity. The actual questionnaire investigation was conducted in the period of 2016 to 2017. The respondents were students of social sciences at the University of Hradec Králové. We were interested in the attitudes of young people who in future will share in the provision of social care with regard to their families. As concerns the aim of the research investigation, we determined the research sample using the technique of “targeted selection” (Disman, 2006). The advantage of this method of selecting the research sample is the high return rate of the questionnaires.

A total of 300 questionnaires were distributed. The sole criterion for selection of the sample of respondents was that the respondent studies a discipline of a social character in an attended course at university. Students from the fields of social work, sociology, pathology, social pedagogy and special education were addressed. Out of a total number of 300 questionnaires, 297 were returned.

Within the framework of the research technique, a questionnaire of our own construction was used. It contained 25 closed questions, with the option of choosing one response or more items according to the type of question posed. The respondents chose the closest response to their opinion and attitude. The average age of the respondents was 22.1 years.

Table 1. Basic statistical data on respondents of research investigation

Sex of respondent	Absolute number	Relative frequency
Men	68	23,00%
Women	229	77%

Source: author's study.

## Analysis of problem

Intergenerational solidarity is represented by bonds within the framework of the family. In the last twenty years the strength of these bonds has been in decline, and at the same time families count on care for senior citizens with the aid of social services. The aim of our research investigation is to determine the contexts within which young people perceive intergenerational solidarity, and whether they are willing to display this solidarity. We will be interested in any differences which may ensue in attitudes between men and women. Within the framework of the research investigation, we determined this information by means of seven questions in the questionnaire.

Statements numbers 11, 14 and 19 in the questionnaire were used to determine the willingness of the respondents to manifest intergenerational solidarity actively. Almost 49% of respondents expressed agreement with the statement "older people deserve our respect under all circumstances" in the form of a response of "agree strongly", and a further 35% of respondents gave a response of "agree rather". None of the young people within the framework of the research investigation chose the answer "don't know". Upon a comparison of attitudes of men and women, differences were found to exist in the responses.

From the percentage expression of the results, it is possible to see that if we count the categories "agree strongly" and "agree rather", in both categories we find agreement within the range of 80-85%. However, women were more likely to express agreement in

Table 2. Statement no. 11: Older people deserve our respect under all circumstances – women

Agreement with statement	Agree strongly	Agree rather	Neither agree nor disagree	Disagree rather	Disagree strongly	Don't know	Total
Absolute number	140	60	29	0	0	0	229
Relative frequency	61%	26%	13%	0%	0%	0%	100%

Source: author's study.

Table 3. Statement no. 11: Older people deserve our respect under all circumstances – men

Agreement with statement	Agree strongly	Agree rather	Neither agree nor disagree	Disagree rather	Disagree strongly	Don't know	Total
Absolute number	27	28	8	1	3	0	68
Relative frequency	40%	41%	12%	2%	5%	0%	100%

Source: author's study.

the form of “agree strongly”, whereas in men the categories “agree strongly” and “agree rather” were represented almost equally.

Statement no. 14, namely “if a senior citizen in my family needed help (with shopping, accompaniment to the doctor etc.) I would help him/her” produced a result with one of the greatest degrees of uniformity of opinions of the respondents. In completing the questionnaire, the students chose only the options of “agree strongly” 86% and “agree rather” (14%).

An evaluation of the attitudes on this statement indicates that students of social sciences are willing to share in practical assistance for senior citizens. Differences were to be found in the attitudes of men and women, with women choosing the response “agree strongly” more often.

Table 4. Statement no. 14: If a senior citizen in my family needed help (with shopping, accompaniment to the doctor etc.) I would help him/her – women

Agreement with statement	Agree strongly	Agree rather	Neither agree nor disagree	Disagree rather	Disagree strongly	Don't know	Total
Absolute number	211	18	0	0	0	0	229
Relative frequency	92%	8%	0%	0%	0%	0%	100%

Source: author's study.

Table 5. Statement no. 14: If a senior citizen in my family needed help (with shopping, accompaniment to the doctor etc.) I would help him/her – men

Agreement with statement	Agree strongly	Agree rather	Neither agree nor disagree	Disagree rather	Disagree strongly	Don't know	Total
Absolute number	55	13	0	0	0	0	68
Relative frequency	81%	19%	0%	0%	0%	0%	100%

Source: author's study.

On statement no. 19, namely “family is very important, and its members should support one another”, the respondents expressed a similarly pronounced attitude as with the previous statement. Here too, none of the respondents chose any option other than “agree strongly” (87%) or “agree rather” (13%).

Upon a comparison of men and women we found a result in which “agree strongly” was chosen by 84% of men (within the framework of a comparison of men) and almost 90% of women. Attitudes to statements no. 14 and no. 19 are very similar in terms of producing uniformity of opinion, and may indicate that the young people addressed in this research investigation view the family and mutual support within its framework as an important value in life.

We also determined the statements of respondents concerning whether any applicable necessary care for senior citizens should be provided by the state, the family of the senior citizen, or the senior citizen himself/herself. This area was covered by statements no. 7, 8, 15 and 20.

Within the framework of statement no. 7, namely “if an older person is ill, his/her adult offspring must take care of him/her”, the majority of all respondents inclined toward the alternatives “agree strongly” or “agree rather” (total for both options 84%).

Table 6. Statement no. 7: If an older person is ill, his/her adult offspring must take care of him/her – women

Agreement with statement	Agree strongly	Agree rather	Neither agree nor disagree	Disagree rather	Disagree strongly	Don't know	Total
Absolute number	124	71	34	0	0	0	229
Relative frequency	54%	31%	15%	0%	0%	0%	100%

Source: author's study.

Table 7. Statement no. 7: If an older person is ill, his/her adult offspring must take care of him/her – men

Agreement with statement	Agree strongly	Agree rather	Neither agree nor disagree	Disagree rather	Disagree strongly	Don't know	Total
Absolute number	25	33	6	2	1	1	68
Relative frequency	36%	48%	%	3%	2%	2%	100%

Source: author's study.

None of the women chose the option “disagree rather”, “disagree strongly” or “don't know”, and a total of 54% expressed a view of “agree strongly” with the statement that adult offspring must take care of older people. Men also expressed agreement in their attitudes, although they chose “agree strongly” in only 36% of cases, and in total 7% of men chose the categories of “disagree rather”, “disagree strongly” and “don't know”.

In the case of statement no. 8, namely “people should save for their old age in order not to be financially dependent on their children”, the majority of respondents inclined



towards a position of agreement. The most frequent response (in 43% of cases) was “agree rather”, followed by almost 28% of respondents who chose the option “agree strongly”.

It is clear from table no. 7 that none of the women answered “disagree strongly”, whereas the men chose this option in approximately 3% of cases. Women were more often convinced that people should “rather save” (51%) for their old age, and chose the option “agree strongly” in 15% of cases. Men responded to this question with the stance of “agree strongly” in 36% of cases, and “agree rather” in 38%. Attitudes to this statement may indicate a certain correlation with the attitude toward the previous statement. Men (in contrast with women) more often “rather” than “strongly agree” that support should be provided to senior citizens, and these attitudes are illustrated further by their responses to the statement concerning the appropriateness of saving for old age – men (in contrast with women) had a greater preference for the option of “agree strongly”. Men express a willingness to help, but not as decisively and automatically as women.

Statement no. 15 tests the attitude of respondents regarding care for a dependent senior citizen, specifically whether the state should care for such persons. 38% of all respondents answered “agree rather”, followed by 27% who answered “agree strongly”. A full fifth of respondents chose the option of “neither agree nor disagree”. A total of 65% of all respondents expressed agreement that the state should care for senior citizens. Differences were found between the attitudes of men and women.

Table 8. Statement no. 15: The state should care for dependent senior citizens – women

Agreement with statement	Agree strongly	Agree rather	Neither agree nor disagree	Disagree rather	Disagree strongly	Don't know	Total
Absolute number	64	76	60	18	0	11	229
Relative frequency	28%	33%	26%	8%	0%	5%	100%

Source: author's study.

Table 9. Statement no. 15: The state should care for dependent senior citizens – men

Agreement with statement	Agree strongly	Agree rather	Neither agree nor disagree	Disagree rather	Disagree strongly	Don't know	Total
Absolute number	18	28	11	3	3	5	68
Relative frequency	26%	41%	16%	5%	5%	7%	100%

Source: author's study.

The difference in the attitudes of men and women can be found in the responses of “agree rather” and “neither agree nor disagree”. Men incline more toward the position that the state should care for dependent senior citizens, whereas women showed a greater preference for the answer “neither agree nor disagree”. Responses to this

statement are all the more interesting within the context of the fact that within the framework of this research investigation, 100% of respondents expressed agreement with the statement “if a senior citizen in my family needed help (with shopping, accompaniment to the doctor etc.) I would help him/her”, and 100% of respondents also expressed agreement with the statement “family is very important, and its members should support one another”.

The last evaluated attitude is statement no. 20, namely “senior citizens deserve the best healthcare paid for by the state”. The respondents most frequently chose the answers “agree rather” (42%), “neither agree nor disagree” (27%) and “agree strongly” (22%). Stances of agreement therefore predominate. This may mean that young people feel solidarity with senior citizens and consider it necessary that quality healthcare is provided for them from public finances, but that the responsibility for caring for senior citizens should be borne by the state.

Table 10. Statement no. 20: Senior citizens deserve the best healthcare paid for by the state – men and women

Agreement with statement	Agree strongly	Agree rather	Neither agree nor disagree	Disagree rather	Disagree strongly	Don't know	Total
Absolute number	65	125	80	12	3	12	297
Relative frequency	22%	42%	27%	4%	1%	4%	100%

Source: author's study.

## Discussion

Within the framework of the research investigation, university students of social sciences reflected their awareness of their obligations toward the older members of their family. They perceive the importance of the family and family cohesion, and are willing to manifest intergenerational solidarity. It is interesting that students of social sciences, as ensued from the research investigation, expect that older people during the course of their lives will save money for their old age. They therefore expect a certain degree of independence and autonomy on the part of senior citizens. If a senior citizen becomes dependent, university students of social sciences have a tendency to assume that care for such a person should be provided by the state.

University students of social sciences in attendance study view the family and family cohesion as an important life value within the framework of intergenerational solidarity. This contradicts the frequently presented pronouncement on the crisis of the family and the decline of family solidarity, and indicates that for individuals not only of more advanced age the family remains a fundamental source of help and support (within the Czech environment a high intensity of intergenerational support has been demonstrated for example by Vidovičová, 2008; Rabušic, 2001; Jirásková et al.,

2005). Nevertheless, students of social sciences expect active participation on the part of senior citizens in providing for themselves in old age. If a senior citizen becomes dependent, although the students incline toward the opinion that the family should take care of such persons, at the same time the majority of them express the view that it is the responsibility of the state to provide care within a social and healthcare context.

At present, however, instead of a decline in the significance of intergenerational relationships, an increase in their importance is now being suggested. The reason for this is the considerable instability of the family and the overall diversification of lifestyles. There is also a fundamental influence of the ageing of the population. The increase in the number of senior citizens in society forces us to face the question of whether society can cope with care for these persons. However, a question remains as to whether the present/future family will be willing to take on this responsibility. As a result, it is important to ensure quality university preparation of trained professionals, who will be able to provide this care at a high expert standard.

## References

- Bengtson V., Giarrusso R., Mabry B.J., Silverstein M. (2002), *Solidarity, Conflict, and Ambivalence: Complementary or Competing Perspectives on Intergenerational Relationships?* "Journal of Marriage and Family", 64, 568-576.
- Disman M. (2006), *Jak se vyrábí sociologická znalost*, Univerzita Karlova, Praha.
- Jirásková V. (2005), *Mezigenerační porozumění a komunikace*. 1, EUROLEX BOHEMIA, s. r. O, Praha.
- Pacáková H., Trusínová R. (2012), *Citová solidarita při péči o seniory*. KONTAKT, 14/4, 464-474 (online), retrieved from <http://casopis-zsfju.zsf.jcu.cz/kontakt/administrace/clankyfile/20121214130542420024.pdf> on 5.10.2013.
- Petrová Kafková M. (2010), *Mezigenerační solidarita ve stárnoucí společnosti*. "Sociální studia", 4, 63-84 (online), retrieved from <http://socstudia.fss.muni.cz/dokumenty/110215114410.pdf> on 8.10.2013.
- Rabušic L. (2001), *Kde ty všechny děti jsou?*, SLON, Praha.
- Rabušicová M., Kamanová L., Pevná K. (2016), *Family Learning Models in Intergenerational Perspective*, „The New Educational Review”, Vol. 45.
- Schwarz B., Trommsdorff G., Albert I., Mayer B. (2005), *Adult Parent-Child Relationships: Relationship Quality, Support, and Reciprocity*. "Applied Psychology: An International Review", 54(3), 396-417.
- Vidovičová L. (2008), *Stárnutí, věk a diskriminace – nové souvislosti*, Masarykova univerzita, Brno.
- Williams A., Nussbaum J. (2001), *Intergenerational communication across the life span*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, London.

### **Intergenerational Solidarity as Viewed by University Students of the Social Sciences**

**Summary:** The article deals with the issue of the significance of intergenerational solidarity. From a demographic perspective, Czech society is ageing considerably, and the theme of care for senior citizens is resonating throughout the social sciences. At present, however, instead of a decline in the significance of intergenerational relationships, an increase in their importance is now being suggested. This theme is highly topical mainly within the context of provision of social care for dependent senior citizens. The aim of the research investigation was not a statistical data analysis or testing of hypotheses, but rather mapping of whether the respondents are willing to display intergenerational solidarity, and the contexts within which they perceive intergenerational solidarity. The actual questionnaire investigation was conducted within the period of 2016 to 2017. The respondents were students of social sciences at the University of Hradec Králové. We focused on the attitudes of young people who in future will share in the provision of social care with regard to senior citizens and their families.

**Keywords:** intergenerational solidarity, social care, undergraduate course, social sciences.

### **Solidarność międzypokoleniowa widziana oczami studentów nauk społecznych**

**Streszczenie:** Artykuł porusza kwestię znaczenia solidarności międzypokoleniowej. Z perspektywy demograficznej społeczeństwo czeskie starzeje się w szybkim tempie, a temat opieki nad osobami starszymi rozbrzmiewa echem w naukach społecznych. Obecnie jednak, zamiast osłabienia znaczenia relacji międzypokoleniowych, zauważa się wzrost ich wartości. Temat ten jest bardzo aktualny głównie w kontekście świadczenia pomocy społecznej osobom starszym wymagającym opieki. Celem badania nie była analiza danych statystycznych ani testowanie hipotez, ale raczej określenie, czy respondenci są skłonni do przejawiania solidarności międzypokoleniowej, oraz wyszczególnienie okoliczności, w których ją postrzegają. Właściwe badanie ankietowe zostało przeprowadzone w okresie od 2016 do 2017 roku. Respondenci byli studentami nauk społecznych na Uniwersytecie w Hradec Králové. Skupiliśmy się na postawach młodych ludzi, którzy w przyszłości będą uczestniczyć w świadczeniu opieki społecznej seniorom i ich rodzinom.

**Słowa kluczowe:** solidarność międzypokoleniowa, opieka społeczna, licencjat, nauki społeczne.

*Bożena Bogucka\**

Uniwersytet Zielonogórski

## **DETERMINANTY W PROCESIE DOSKONALENIA ZAWODOWEGO OSÓB PRACUJĄCYCH I ICH WPŁYW NA KARIERĘ ZAWODOWĄ W ŚWIETLE BADAŃ WŁASNYCH**

### **Wstęp**

Kariera zawodowa w dobie globalizacji i rozwoju gospodarki stała się zjawiskiem społecznym, które determinuje życie jednostki, na coraz wcześniejszych jego etapach, i stanowi cel, do którego zmierza w swojej biografii zawodowej. Zjawiska tego nie sposób omówić bez rozpatrywania go wraz z zagadnieniem rozwoju zawodowego, z którym jest ściśle związane. Staje się elementem biografii zawodowej pracownika już w czasie planowania ścieżki edukacyjnej, do której dąży na kolejnych etapach rozwoju zawodowego. Pojęcie kariery zawodowej pojawiło się i nabrało szczególnego znaczenia wraz z transformacją ustrojową i nowym podziałem społecznym. Kariera stała się wyznacznikiem statusu ekonomicznego. Postępujący rozwój gospodarczy i technologiczny, a wraz z tym postępująca ewaluacja zawodów wpłynęła na spostrzeżenie kariery zawodowej z perspektywy zmieniającego się rynku pracy, szybszego tempa pracy, rozwoju stref przemysłowych, a także zmiany kompetencji pracowników wymaganych przez pracodawców. Karierę zawodową możemy rozważać w kontekście socjologicznym, psychologicznym, moralnym, ideologicznym, ale bez względu na dziedzinę rozważań zawsze ukierunkowana będzie na ludzkie działania związane z rozwojem zawodowym, doskonaleniem i wykonywaną pracą. Jednakże bez względu na kierunek rozważań teoretycznych kariera zawodowa jest ściśle związana z doskonaleniem zawodowym.

### **Ustalenia terminologiczne**

Zmieniający się obraz współczesnego społeczeństwa oraz coraz większe znaczenie wiedzy dla stale doskonalących się organizacji, potrzebujących lepiej wykształconych, wykwalifikowanych i kompetentnych pracowników, stały się przyczyną ciągłego podnoszenia kwalifikacji i kompetencji zawodowych. „Praca jest czynnikiem kwali-

---

\* Bożena Bogucka, doktorantka Uniwersytetu Zielonogórskiego, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, zainteresowana naukowo: doskonalenie zawodowe dorosłych, zarządzanie kompetencjami zawodowymi, kształcenie zawodowe, e-mail: bozenabogucka.bb@gmail.com.

fikacyjnie twórczym. Aby pracować, trzeba rozwijać swój potencjał kwalifikacyjny – intelektualny i sensoryczny” (Jeruszka, 2006, s. 186). Doskonalenie zawodowe stało się wymogiem naszych czasów, nieodłącznym elementem rozwoju człowieka, wpisany w wykonywaną przez niego pracę. „Aby nadążyć za zmianami, współczesny pracownik musi nieustannie rozwijać swoje kompetencje zawodowe i nieustannie się kształcić” (Karney, 2007, s. 415). Nacisk na ciągły rozwój jednostki spowodowany jest tendencją do zatrudniania najlepiej wykształconych, posiadających wysokie kwalifikacje i kompetentnych pracowników. „Współczesna tendencja do zatrudniania lepiej wykształconych i przygotowanych fachowców powoduje, że coraz większe grupy ludzi nie posiadają wymaganych przez pracodawców kwalifikacji” (Karney, 2007, s. 414). Powstaje zatem dysonans, który wypełnia doskonalenie zawodowe, „które oznacza gotowość i możliwość celowego i sprawnego działania uwzględniającego warunki pracy” (Karney, 2007, s. 32). Zatem dążenie pracownika do doskonalenia wynika z „odpowiedzialności za kształtowanie własnych kwalifikacji” (Komisja Europejska, 1997, s. 33).

Doskonalenie zawodowe jest ściśle powiązane z wykonywaną pracą oraz zawodem i w tym kontekście należy je rozpatrywać jako element wpływający nie tylko na rozwój zawodowy, przejawiający się w aktywności i motywacji do doskonalenia, lecz także na karierę zawodową. Doskonalenie zawodowe to „podwyższanie kwalifikacji, proces systematycznej oraz ciągłej aktywności zawodowej mający na celu aktualizowanie, rozszerzanie oraz pogłębianie wiedzy i umiejętności związanych z wykonywanym zawodem” (Nowacki, 2004, s. 50). Na ten aspekt działalności pracownika składają się kwalifikacje jako „postawy, warunki fizyczne i struktury umiejętności sensorycznych, praktycznych i umysłowych, pozwalające rozwiązywać zadania znajdujące się w jakimś polu działania” (Nowacki, 2004, s. 115); z definicji wywodzą się implikacje dotyczące kompleksowego ujmowania kwalifikacji i łączenia ich z pozostałymi sferami życia jednostki jako pracownika. „Bowiern kwalifikacje zawodowe należą do wartości stanowiących cel ludzkich dążeń i ukierunkowane dążeniami działanie człowieka oddziałuje na rozwój kwalifikacji. Dla rozwoju kwalifikacji zawodowych bardzo ważne są działania własne, doświadczenia praktyczne, praktyka” (Jeruszka, 2006, s. 174). Tak więc to na ich płaszczyźnie i na ich bazie budowane są kompetencje zawodowe, element doskonalenia zawodowego. Doskonalenie zawodowe przybiera różne formy w zależności od potrzeb pracownika, jego dotychczasowych kwalifikacji, przynależności do organizacji oraz identyfikacji z wykonywanym zawodem lub pracą. Rozgraniczenie na pracę i wykonywany zawód determinuje doskonalenie zawodowe w zakresie tego, jakie kwalifikacje będą przez jednostkę zdobywane i czy wpłyną na karierę zawodową.

Potrzeba doskonalenia zawodowego wynika z niespójności kształcenia zawodowego z potrzebami i wymaganiami pracodawcy. Szybko postępująca ewaluacja zawodów, zmieniające się sposoby wykonywania pracy, wymuszają na jednostce aktywność zawodową, której jednym z aspektów jest doskonalenie w zakresie kwalifikacji i kom-

petencji. Staje się koniecznym elementem rozwoju jednostki i dostosowania wiedzy, umiejętności oraz postaw do nowego spostrzegania pracownika przez pryzmat zysków i strat w firmie w kontekście zarządzania zasobami ludzkimi.

Doskonalenie zawodowe w zmieniających się warunkach gospodarczo-ekonomicznych stanowi nierozłączny element aktywności zawodowej jednostki w procesie pracy, różne formy doskonalenia zawodowego wpisały się już na stałe we współczesne społeczeństwo bazujące na wiedzy, jako wyzwaczyci nowych kwalifikacji i kompetencji.

Doskonalenie zawodowe jako jeden z czynników stymulujących rozwój zawodowy wymaga od jednostki podejmowania decyzji, które wynikają ze świadomości braków w kwalifikacjach i kompetencjach, analizy sytuacji na lokalnym rynku pracy, są też odzwierciedleniem globalnych i lokalnych zmian, które jako suma elementów rozwoju zawodowego jednostki wyznaczają jej karierę zawodową.

### **Procedura badań własnych**

Celem badań było określenie zależności przyczynowo-skutkowych pomiędzy doskonaleniem zawodowym a jego wpływem na przebieg karier zawodowych uczestników projektu Nowe kwalifikacje – pewniejsza przyszłość mieszkańców powiatu nowosolskiego. W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, a wybór kwestionariusza ankiety podyktowany był możliwością dotarcia do całej populacji respondentów, jak i technicznego zgromadzenia wiarygodnych danych. Badania były przeprowadzone od sierpnia 2015 roku do 30 czerwca 2016 roku poprzez udostępnienie respondentom aplikacji internetowej do wypełnienia ankiety, która została rozesłana do uczestników projektów w formie elektronicznej. Grupę badawczą stanowili uczestnicy projektu Nowe kwalifikacje – pewniejsza przyszłość mieszkańców powiatu nowosolskiego realizowanego w ramach projektu współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej z Europejskiego Funduszu Społecznego Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007-2013, priorytet VIII Regionalne kadry gospodarki, był formą wsparcia aktywności zawodowej jednostki podjętych przez mieszkańców powiatu nowosolskiego.

Na potrzeby badań własnych populację określono na podstawie definicji deskryptywnej, czyli przez podanie cech, jakie charakteryzują daną populację, a mianowicie: populacja 594 osób dorosłych pracujących, w tym 386 kobiet i 208 mężczyzn, zamieszkujących powiat nowosolski, którzy z własnej woli chcieli podnieść swoje kwalifikacje i kompetencje zawodowe, poprzez udział w kursach i szkoleniach odbywających się w ramach projektu. Zastosowano prosty dobór próby na podstawie właściwości populacji i wartości zmiennych, projekt ukończyło 570 osób i taka grupa badawcza została ujęta w badaniach jako próbka reprezentacyjna zbioru uczestników projektu, gdyż swoją strukturą i składowi odpowiada populacji – uczestnikom projektu. Po weryfi-



kacji zebranego materiału badawczego w doborze celowym grupa badawcza wyniosła 464 respondentów, co stanowiło 81,40% całej populacji uczestników projektu.

Uczestnicy projektu w większości wybierali kursy języka obcego, w tym: języka angielskiego 42% ogółu badanych, mniejszym zainteresowaniem respondentów cieszył się kurs języka niemieckiego, w którym wzięło udział tylko 12% uczestników badania. Zainteresowanie uczestników projektu kursami lingwistycznymi wskazuje na znaczenie znajomości języka obcego w pracy zawodowej. Dowolność w wyborze form doskonalenia wpłynęła na mniejsze zainteresowanie badanych szkoleniami z zakresu systemów jakości (ISO), tylko 12,2% (N = 464) ogółu respondentów wzięło w nich udział, przy czym większe zainteresowanie tą tematyką wykazały kobiety 8,6%. W ofercie podniesienia kompetencji zawodowych pracujących osób z terenu powiatu nowosolskiego znalazły się szkolenia z zakresu doskonalenia umiejętności sprzedażowych i negocjacji, w których wzięło udział 7,3% badanych. Szkolenia w zakresie kompetencji miękkich: zarządzanie emocjami i komunikacja w zespole, to formy doskonalenia, które wzbudziły zainteresowanie respondentów na poziomie 16,8%.

### **Determinanty w procesie doskonalenia zawodowego osób pracujących i ich wpływ na karierę zawodową w świetle badań własnych**

Na podstawie przeprowadzonej analizy wyników badań, wśród czynników, które wpłynęły na podjęcie decyzji, wskazanych przez respondentów dokonano podziału na czynniki zewnętrzne oraz wewnętrzne, które wpłynęły na udział w doskonaleniu zawodowym.

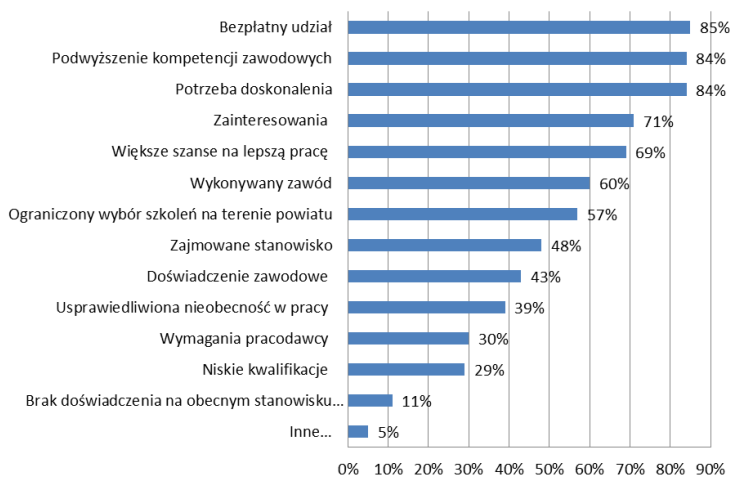
Czynniki zewnętrzne, wyróżnione przez respondentów, to:

- ograniczony wybór szkoleń na terenie powiatu nowosolskiego,
- większe szanse na lepszą pracę,
- bezpłatny udział,
- gwarancja zatrudnienia.

Czynniki wewnętrzne to:

- uzupełnienie wiedzy teoretycznej,
- potrzeba doskonalenia zawodowego,
- podwyższenie kompetencji zawodowych,
- podwyższenie zainteresowań zawodowych,
- szansa na awans zawodowy,
- wykonywany zawód,
- poczucie bezpieczeństwa,
- rozpoznawanie potrzeb zawodowych,
- wzrost własnej satysfakcji.





Rys. 1. Czynniki determinujące udział w doskonaleniu zawodowym  
 Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Uzyskane dane wskazują, że osobami podejmującymi doskonalenie zawodowe są pracownicy w wieku od 26 do 35 lat, którzy stanowią 40% badanych respondentów, oraz pracownicy w wieku od 36. do 45. roku życia, którzy stanowią 31%, udział osób w wieku do 25. roku życia i powyżej 55. roku życia był marginalny. Na podstawie zebranego materiału badawczego wynika, że grupą zawodową nastawioną na podnoszenie swoich kwalifikacji i kompetencji zawodowych są osoby w wieku od 26 do 45 lat, czyli od średniego do zaawansowanego wieku dojrzałości zawodowej. Pracownicy, którzy dostrzegają już wartość pracy, mają świadomość kształtowania swojego rozwoju zawodowego poprzez udział w doskonaleniu zawodowym. Respondenci we wczesnym wieku rozwoju zawodowego do 21 lat, czyli 12% ogółu badanych, rozpoczynają swoją drogę zawodową i nie przywiązują wagi do doskonalenia zawodowego. Analogiczne wyniki wykazują pracownicy w okresie przedemerytalnym, którzy stanowili tylko 11% ogółu osób biorących udział w szkoleniach i kursach.

Wśród mieszkańców powiatu nowosolskiego, którzy podejmowali doskonalenie zawodowe, grupą wiodącą są kobiety, które stanowiły 66% uczestników szkoleń i kursów oferowanych w ramach projektu. Należy zaznaczyć, że bardziej nastawione na podnoszenie swoich kompetencji i kwalifikacji zawodowych są kobiety w średnim (41%) i zaawansowanym (29%) wieku dojrzałości zawodowej. Mniejsze zainteresowanie doskonaleniem zawodowym wykazują mężczyźni, którzy stanowią 33% ogółu osób biorących udział w szkoleniach.

W celu zweryfikowania różnic pomiędzy potrzebą doskonalenia a płcią mieszkańców powiatu nowosolskiego została przeprowadzona analiza testem U Manna-Whitneya.

Tabela 1. Determinanty udziału w doskonaleniu zawodowym w zależności od płci (N= 464)

Czynnik determinujący udział w doskonaleniu zawodowym	Płeć	N	M	SD	U	p
Potrzeba doskonalenia	Kobieta	308	5,59	1,57	19834,00	,004
	Mężczyzna	156	5,35	1,46		
Większe szanse na lepszą pracę	Kobieta	308	4,87	1,98	19647,50	,003
	Mężczyzna	156	5,36	1,92		
Niskie kwalifikacje	Kobieta	308	3,49	1,95	18609,00	,001
	Mężczyzna	156	2,80	1,57		
Ograniczony wybór szkoleń na terenie powiatu	Kobieta	308	4,46	2,15	20048,00	,013
	Mężczyzna	156	4,93	2,10		
Brak doświadczenia na obecnym stanowisku pracy	Kobieta	297	2,74	1,61	18712,50	,0001
	Mężczyzna	156	2,10	0,81		
Usprawiedliwiona nieobecność w pracy	Kobieta	295	3,33	2,02	17758,50	,0001
	Mężczyzna	152	4,20	2,09		
Zainteresowania	Kobieta	305	5,13	1,67	16735,00	,0001
	Mężczyzna	153	4,19	1,90		
Poczucie bezpieczeństwa	Kobieta	308	4,84	1,55	20372,5	0,006
	Mężczyzna	156	5,25	1,47		
Zmiana stanowiska lub awans	Kobieta	303	3,59	1,68	19563	0,010
	Mężczyzna	151	4,05	1,81		
Gwarancja zatrudnienia	Kobieta	308	4,64	1,63	21131	0,029
	Mężczyzna	156	5,00	1,52		

N – liczebność grupy, M – średnia z próby, SD – odchylenie standardowe, U – wyniki testu, p – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

W wyniku przeprowadzonej analizy zauważono, że potrzeba doskonalenia w grupie kobiet (M = 5,59; SD = 1,57) była wyższa niż w grupie mężczyzn (M = 5,35; SD = 1,46), co potwierdza większy udział w doskonaleniu zawodowym kobiet z powiatu nowosolskiego (66%).

Doskonalenie zawodowe i związane z tym większe szanse na lepszą pracę (69%) w grupie kobiet (M = 4,87; SD = 1,98) były niższe niż w grupie mężczyzn (M = 5,36; SD = 1,92), taki rozkład danych pozwala zauważyć, że ze względu na pełnione role społeczne mężczyźni przywiązują większe znaczenie do doskonalenia zawodowego i związaną z tym perspektywą na lepszą pracę i poprawę sytuacji ekonomicznej. Brak doświadczenia na obecnym stanowisku pracy, do którego przyznają się kobiety (M = 2,74; SD = 1,61), był wyższy od średniej w grupie mężczyzn (M = 2,10; SD = 0,81), kobiety ze względu na okres macierzyństwa i opiekę nad dziećmi później stają się aktywnymi zawodowo uczestniczkami rynku pracy, realizując zadania zawodowe, odczuwają brak doświadczenia, który wynika z braku stażu pracy zawodowej.

Zmiany na rynku pracy, również lokalnym w perspektywie czasu, rozwój nowych technologii, oczekiwania pracodawców powodują dezaktualizację posiadanych kompetencji zawodowych. Istotnym zatem staje się ich podnoszenie, aby pozostać aktywnym na lokalnym rynku pracy. Tylko 29% badanych respondentów wzięło udział w doskonaleniu zawodowym ze względu na niskie kwalifikacje.

Na podstawie analizy odpowiedzi respondentów i opracowania badań własnych zostały wydzielone czynniki, które miały wpływ na udział w doskonaleniu zawodowym. Przyczyny ekonomiczne, które determinowały udział w doskonaleniu, wynikały z ograniczonego wyboru szkoleń na terenie powiatu. Potwierdziło to 57% badanych, w tym kobiety w 54%, oraz bezpłatny udział, który dla 85% badanych okazał się ważnym czynnikiem ekonomicznym, w tym dla 81% kobiet. Ograniczony wybór szkoleń na terenie powiatu w grupie kobiet ( $M = 4,46$ ;  $SD = 2,15$ ) był niższy niż w grupie mężczyzn ( $M = 4,93$ ;  $SD = 2,10$ ).

Mężczyźni z powiatu nowosolskiego, którzy wcześniej rozpoczynają swoją aktywność na rynku pracy, „mężczyźni przeciętnie krócej się kształcą, w związku z tym szybciej wchodzi na rynek pracy, osiągając maksimum zatrudnienia w wieku 36-39 lat zależnie od poziomu wykształcenia” (Górniak, 2015, s. 27), chętniej podejmują doskonalenie zawodowe, do którego mają dostęp w miejscu zamieszkania lub pracy. Z przeprowadzonych badań wynika, że pracodawcy z powiatu nowosolskiego tylko w 28% byli zainteresowani udziałem swoich pracowników w doskonaleniu zawodowym i sami kierowali ich na szkolenia i kursy. Na podstawie analizy materiału badawczego należy zaznaczyć, że tylko pracownicy małych przedsiębiorstw 50% i średnich 27% podmiotów gospodarczych w 0,9% byli kierowani przez pracodawców na kursy i szkolenia. Nie jest to spójne z polityką kadrową pracodawców, którzy od swoich pracowników wymagają podnoszenia kompetencji zawodowych, jednocześnie obligując ich do odpowiedzialności za własny rozwój. Na tej podstawie zauważalne jest wśród pracodawców powiatu nowosolskiego zjawisko eksternalizacji. Sytuacja kadrowa zakładu pracy wskazana była przez respondentów (32%) jako powód udziału w doskonaleniu zawodowym. Konkurencja na lokalnym rynku pracy oraz wymagania pracodawców sprawiają, że pracownicy częściej podejmują szkolenia w celu zagwarantowania sobie zatrudnienia. W wyniku przeprowadzonej analizy zauważa się istotny wpływ sytuacji kadrowej zakładu pracy K-W ( $F = 16,488$ ;  $p = 0,006$ ) na udział w doskonaleniu zawodowym, bodziec ten potęguje dodatkowo rodzaj zawartej umowy o pracę. Na uwagę zasługuje tendencja do podnoszenia swoich kompetencji zawodowych przez pracowników zatrudnionych na czas nieokreślony i czas określony powyżej 12 miesięcy, którzy w swojej karierze zawodowej nie zmieniali miejsca zatrudnienia częściej niż trzy razy (60%). Analiza korelacji Rho Spearmana wykazała występowanie istotnych statystycznie słabych ujemnych związków wykształcenia z sytuacją kadrową zakładu pracy:  $\rho = -0,281$ ;  $p < 0,001$ . Taki rozkład wyników pozwala wysnuć zależność pomiędzy rodzajem umowy o pracę

a doskonaleniem zawodowym i związanym z tym utrzymaniem się na stanowisku pracy. Zwłaszcza że pracodawcy w powiecie nowosolskim cenią pracowników dążących do podnoszenia swoich kompetencji zawodowych. „Przedsiębiorstwa publiczne odrzucały kandydatów do pracy częściej niż prywatne ze względu na niską motywację oraz niechęć do podnoszenia własnych kwalifikacji” (Powiatowy Urząd Pracy w Nowej Soli, 2013, s. 66). Wykształcenie formalne potwierdzające kwalifikacje nie jest już gwarancją stałego zatrudnienia, co wynika nie tylko ze zmian w gospodarce, lecz także z coraz większych wymagań pracodawców na wszystkich szczeblach zatrudnienia.

Gwarancja zatrudnienia ściśle związana ze stabilizacją zawodową oraz stałym i pewnym zatrudnieniem wpływa niewątpliwie na poczucie bezpieczeństwa, które w opiniach badanych respondentów dla 66% kobiet i 79% mężczyzn stanowi jeden z ważniejszych powodów udziału w doskonaleniu. Daje pewność utrzymania się na obecnym stanowisku pracy, co dla 37% badanych jest istotnym powodem udziału w doskonaleniu, przy niepewnej sytuacji kadrowej zakładu pracy (w 31%), w której pracownik liczy się z możliwością zwolnienia. Analizowane zmienne pozwalają stwierdzić, że pracujący mieszkańcy powiatu nowosolskiego są osobami gotowymi na podnoszenie swoich kwalifikacji w 66%, a sytuacja kadrowa zakładu pracy w przypadku 65% respondentów wpływa na podjęcie udziału w szkoleniach i kursach w celu utrzymania się na obecnym stanowisku pracy. Zmieniająca się rzeczywistość w procesie pracy określa na nowo zainteresowania zawodowe, które stanowią kolejny powód udziału respondentów w doskonaleniu, co potwierdza 71% badanych.

Umowa o pracę była kolejnym czynnikiem determinującym udział w szkoleniu, respondenci z umową na czas określony powyżej 12 miesięcy (26%) wykazali się spośród badanych największym zainteresowaniem udziału w doskonaleniu zawodowym, aczkolwiek umowa ustna, często zawierana z pracownikami sezonowymi, stanowi bodziec doskonalenia, który w konsekwencji może doprowadzić do zawarcia umowy o pracę na czas określony. Kolejnym powodem, który jest ściśle związany z umową o pracę, jest zajmowane stanowisko, które definiowało podwyższenie kompetencji zawodowych. Na podstawie przeprowadzonej analizy (test Kruskala-Wallisa;  $p < 0,001$ ) można wnioskować, że pracownicy z powiatu nowosolskiego zatrudnieni na czas nieokreślony i na czas określony powyżej 12 miesięcy częściej podejmują doskonalenie zawodowe w celu podwyższenia kompetencji zawodowych.

W warunkach gospodarki lokalnej powiatu nowosolskiego często spotykanym zjawiskiem jest podwyższanie kompetencji zawodowych w celu zmiany stanowiska lub awansu. Osoby pracujące na czas nieokreślony najczęściej spośród respondentów przejawiały aktywność podejmowania doskonalenia zawodowego w tym celu. Przeprowadzona analiza wykazała występowanie istotnego statystycznie efektu głównego, różnic pomiędzy rodzajem umowy o pracę a perspektywą zmiany stanowiska lub awansu (test Kruskala-Wallisa;  $p = 0,001$ ). Rodzaj zawartej umowy z pracodawcą

jest ściśle związany z udziałem w kursach i szkoleniach podwyższających kompetencje zawodowe i jest koherentny z perspektywą zmiany stanowiska lub awansu.

Wyniki wykazują, że kobiety nie łączą doskonalenia zawodowego z poczuciem bezpieczeństwa ( $M = 4,84$ ;  $SD = 1,55$ ) związanego z zatrudnieniem, natomiast mężczyźni, ( $M = 5,25$ ;  $SD = 1,47$ ), którzy w związku z pełnionymi rolami społecznymi utrzymują rodzinę, podnoszą swoje kompetencje zawodowe w celu utrzymania zatrudnienia.

Analizując rodzaj szkoleń i kursów skierowanych do pracujących mieszkańców powiatu nowosolskiego oraz wybory form doskonalenia zawodowego, można stwierdzić, że największym zainteresowaniem wśród respondentów cieszyły się kursy językowe, w których wzięło udział 216 (42%) uczestników projektu, pomimo długości tej formy kształcenia. Największe zainteresowanie respondentów uzyskały kursy języka angielskiego na różnych poziomach zaawansowania, zajęcia odbywały się w 17 grupach szkoleniowych. Ta forma doskonalenia była preferowana przez kobiety 29%, natomiast dużo mniejsze zainteresowanie wzbudziła u mężczyzn (13%) z powiatu nowosolskiego. Pomimo bliskości granicy zachodniej kursy języka niemieckiego nie wzbudziły zainteresowania respondentów jako forma doskonalenia zawodowego w zakresie podnoszenia umiejętności lingwistycznych, tylko 55 (12%) ankietowanych wzięło w nich udział, z czego 43 osoby (13%) to kobiety. Pozostałe kursy w zakresie nabycia i doskonalenia umiejętności miękkich wzbudziły zainteresowanie mężczyzn (zastosowanie NLP w biznesie (11%), komunikacja w zespole (13%)).

Powodem udziału w doskonaleniu zawodowym, który został poddany analizie, było zajmowane stanowisko respondentów, które stanowiło przesłankę do podwyższania kompetencji zawodowych w celu utrzymania się na zajmowanym stanowisku pracy (test Kruskala-Wallisa;  $p = 0,031$ ), oraz sytuacja kadrowa zakładu pracy, która wykazała (test Kruskala-Wallisa;  $p < 0,001$ ) ścisły związek pomiędzy sytuacją kadrową zakładu pracy a podejmowaniem doskonalenia zawodowego. Świadczy to o niepewności zatrudnienia na obecnym stanowisku pracy oraz braku doświadczenia zawodowego (test Kruskala-Wallisa;  $p < 0,001$ ).

Kwalifikacje i kompetencje, które posiadają pracownicy z powiatu nowosolskiego, w znacznym stopniu wpływają na ich skuteczność na rynku pracy, poprzez udział w doskonaleniu zwiększają swoje szanse na zapewnienie sobie stabilności zatrudnienia wobec rosnących wymagań pracodawców z terenu powiatu nowosolskiego.

Rodzaj kursów i szkoleń wybieranych przez beneficjentów w celu podniesienia swoich kompetencji zawodowych sugeruje ścisły związek pomiędzy doskonaleniem zawodowym a gwarancją zatrudnienia dla osób zamieszkujących powiat nowosolski. Respondenci podejmowali udział w doskonaleniu zawodowym (test Kruskala-Wallisa;  $p = 0,024$ ), gdyż wiązali uzyskanie dodatkowych, nowych kompetencji zawodowych ze zmianą stanowiska pracy lub awansu.

Uczestnicy kursów i szkoleń w 84% samodzielnie podejmowali decyzję o udziale w doskonaleniu zawodowym, jednak decyzyjne w tym przypadku były bardziej kobiety 56%, natomiast mężczyźni tylko w 26% sami decydowali się na podwyższanie swoich kompetencji zawodowych.

Pracodawcy z powiatu nowosolskiego oczekują od swoich pracowników „doświadczenia w zawodzie 42,7%, wykształcenia 32,2%. Najbardziej oczekiwane cechy osobowościowe pracowników to: zaangażowanie, inicjatywa, kreatywność, aktywność – 21,0%, samodzielność – 18,6%, dyspozycyjność – 18,6%, szybkość wdrażania się w nowe obowiązki – 17,7% oraz komunikatywność – 15,2%” (Powiatowy Urząd..., 2013, s. 58-59).

Posiadanie wykwalifikowanego pracownika przekłada się na rozwój przedsiębiorstwa oraz tworzenie płaszczyzny do budowania potencjału firmy. Pracodawca jest faktorem łączącym aspiracje własne pracowników z budowaniem kapitału ludzkiego firmy.

Wyniki wskazały, że wpływ pracodawców na rodzaj kursu i szkolenia był stosunkowo niski 28,4%, mniej skłonne na sugestie pracodawców okazały się kobiety 30%, natomiast mężczyźni 60% w większym stopniu swoje doskonalenie zawodowe wiąźali z potrzebami pracodawców.

Osoba pracująca z powiatu nowosolskiego decydująca się na doskonalenie zawodowe najczęściej zatrudniona jest na umowę na czas określony powyżej 12 miesięcy i wiąże swoją karierę zawodową z aktualnym miejscem pracy. Inicjowanie przez pracodawcę udziału w doskonaleniu zawodowym łączy się z wpływem pracodawcy na rodzaj kursu i szkolenia, które wybierane były przez pracowników (test Kruskala-Wallisa,  $p < 0,001$ ), wobec powyższego można zauważyć, że pracodawcy inwestują w kompetencje swoich pracowników. Poza inicjowaniem, pracodawcy również proponowali udział w doskonaleniu zawodowym pracownikom, zwłaszcza że taki udział nie wiązał się z kosztami finansowymi ponoszonymi przez pracodawców i odbywał się na terenie powiatu nowosolskiego.

Reasumując analizę zmiennych, zaznaczyć należy, że decyzja udziału w doskonaleniu w 84% badanych była podejmowana samodzielnie przez respondentów, tylko w przypadku 58% wpływ na podjęcie decyzji miały osoby z najbliższego otoczenia jednostki (koleżanka, kolega), a w przypadku 44% decyzja o udziale w doskonaleniu była konsultowana z rodziną 53% ( $\rho = -0,127$ ;  $p = 0,007$ ) badanych. Kolejnym determinantem udziału były czynniki wynikające ze stosunku pracy, gdzie wśród przyczyn możemy wyróżnić: wykonywany zawód, który dla 60% badanych okazał się wyznacznikiem podjęcia udziału w kursach i szkoleniach, i jak w przytaczanych wcześniej wynikach badań tutaj również twierdząco odpowiedziały kobiety w 42%. Większe szanse na lepszą pracę dla 69% biorących udział w badaniu miał istotny wpływ na podjęcie decyzji o udziale w doskonaleniu ( $\rho = -0,377$ ;  $p < 0,001$ ), wynika to z możliwości lub



perspektywy awansu w przypadku 39% badanych oraz zmiany stanowiska na lepsze w strukturze organizacyjnej zakładu pracy ( $\rho = -0,196$ ;  $p < 0,001$ ).

Jednak 51% ogółu respondentów swój rozwój zawodowy poprzez udział w doskonaleniu zawodowym nie łączyło z awansem zawodowym ( $\rho = -0,200$ ;  $p < 0,001$ ), w większości przypadków są to osoby zatrudnione na czas nieokreślony (58%), z czego ponad 30% to osoby w wieku od 36 do 45 lat, a więc w wieku produkcyjnym. Mniejszy wymiar decyzyjny miało zajmowane stanowisko, które tylko dla 48% badanych miało znaczenie dla podjęcia udziału w doskonaleniu, wymagania pracodawców ( $\rho = -0,219$ ;  $p < 0,001$ ) również nie stanowiły przeważającego bodźca, który wpłynął na pracujących mieszkańców powiatu nowosolskiego. Najbardziej istotnymi czynnikami, wpływającymi na podjęcie decyzji udziału w doskonaleniu zawodowym, były czynniki wynikające z potrzeby podwyższenia kompetencji zawodowych ( $\rho = -0,294$ ;  $p < 0,001$ ), a więc czynniki wewnętrzne wpływające na osobisty rozwój zawodowy, który dla 84% uczestników szkoleń i kursów okazał się jednym z najważniejszych czynników i potraktowany został na równi z potrzebą doskonalenia.

Uzyskane wyniki wskazują, że potrzeba doskonalenia zawodowego maleje wraz z wiekiem jednostki ( $\rho = -0,180$ ;  $p < 0,001$ ), największą potrzebę doskonalenia wykazują osoby w wieku od 26 do 35 lat, z wykształceniem wyższym (40%), które funkcjonują już na lokalnym rynku pracy, posiadają doświadczenie zawodowe oraz dostrzegli związek pomiędzy własnym rozwojem zawodowym a możliwościami awansu zawodowego. Wraz z zakończeniem edukacji na niższym stopniu potrzeba doskonalenia zawodowego staje się mniej dostrzegalna i tak dla osób z wykształceniem policealnym wynosi 27%, ponadgimnazjalnym 13%. Natomiast dla osób pracujących z terenu powiatu nowosolskiego z wykształceniem zawodowym, gimnazjalnym i podstawowym i w wieku od 56 do 61 lat wynosi 1%. Na podstawie analizy zebranego materiału badawczego można wnioskować zatem, że kariera to indywidualna własność jednostki-pracownika i jest narzędziem do osiągnięcia pozycji zawodowej, polepszenia statusu społecznego i ekonomicznego, ale niewątpliwy wpływ na jej osiągnięcie mają nie tylko wartości, jakie jednostka wynosi ze środowiska społecznego, plany i aspiracje, lecz przede wszystkim role zawodowe, które stają się w przebiegu biografii zawodowej sumą doświadczeń jednostki zdobytych w pracy zawodowej.

Zatem kariera zawodowa, która przecież trwa przez życie zawodowe jednostki, staje się procesem uwarunkowanym zdobywanym doświadczeniem, kompetencjami i osiąganymi stanowiskami w hierarchii zawodowej organizacji.

Kariera zawodowa jest wypadkową kompetencji zawodowych, zdobytych przez jednostkę w ciągu pracy zawodowej, tworząc swoją indywidualną historię zatrudnienia poprzez sukcesy poparte doskonaleniem zawodowym.

## Zakończenie

Na podstawie zebranych wyników badań określone zostały determinanty w procesie doskonalenia zawodowego osób pracujących z powiatu nowosolskiego. Bezpłatne formy szkoleń i kursów ( $\rho = -0,261$ ;  $p < 0,001$ ), które odbywały się w miejscu zamieszkania respondentów, wpłynęły na podjęcie decyzji o udziale osób z wykształceniem wyższym i aktywnych zawodowo. Wraz z wiekiem i poziomem wykształcenia zainteresowanie doskonaleniem zawodowym spada ( $\rho = 0,322$ ;  $p < 0,001$ ), nie tylko z brakiem perspektyw rozwoju, lecz także z wycofania jednostki z aktywnego życia zawodowego oraz brakiem zainteresowania pracodawców.

Wyodrębnione czynniki decyzyjne powiązane są ściśle z powodami podjęcia udziału w doskonaleniu zawodowym, wśród których do najważniejszych należało uzupełnienie wiedzy teoretycznej ( $\rho = 0,211$ ;  $p < 0,001$ ), dla 88% badanych stanowiło najważniejszy powód udziału w kursach i szkoleniach, co wynika ze świadomości zachodzących zmian w zawodach, które ulegają ewaluacji. Podwyższenie kompetencji zawodowych ( $\rho = -0,144$ ;  $p = 0,002$ ) i potrzeba doskonalenia zawodowego w 84% była istotnym czynnikiem podjęcia udziału w kursach i szkoleniach, chociaż ponad połowa respondentów potwierdziła, że posiadane doświadczenie zawodowe nie miało wpływu na decyzję. Potwierdza to, że ewentualne zmiany spowodowane reorganizacją zakładu pracy nie miały wpływu na wzrost potrzeby w zakresie doskonalenia, potwierdziło to 76% pracujących mieszkańców powiatu nowosolskiego.

Jak wynika z analizy materiału badawczego, czynniki podjęcia udziału w doskonaleniu zawodowym są koherentne z rezultatami, jakie ma w przyszłości odnieść jednostka na lokalnym rynku pracy. Daje to obraz pracownika powiatu nowosolskiego zatrudnionego w zakładzie pracy liczącym od 10 do 40 osób, najczęściej zatrudnionego na umowę na czas nieokreślony (47,1%) lub na umowę na czas określony powyżej 12 miesięcy (27,3%), który podejmuje doskonalenie zawodowe. Tendencja ta nie odbiega od ogólnopolskich wzorców, spójna jest z dążeniem pracowników do poczucia stabilizacji i bezpieczeństwa. Uzyskane wyniki przeprowadzonych badań wykazały związek pomiędzy rodzajem zawartej umowy o pracę a potrzebą podejmowania doskonalenia zawodowego.

Żyjemy na początku wieku, który wyznacza nowe ścieżki rozwoju zawodowego i osiągania kariery zawodowej.

Kariera zawodowa to już nie kolejne stopnie awansu zawodowego, lecz zestaw kompetencji i umiejętności, które tworzą otwartą i gotową do zaakceptowania nowej rzeczywistości osobowość zawodową jednostki. Doskonaleniu zawodowemu przypada w tej zmieniającej się rzeczywistości szczególna rola. Jeszcze do niedawna kariera zawodowa była indywidualnym osiągnięciem, miarą sukcesu, dawała poczucie stabilizacji i była linearna. W obecnej rzeczywistości bywa w dużym stopniu nieprze-



widywalna, dzieli życie jednostki na odcinki biografii zawodowej, wyznaczone przez czynniki zewnętrzne niezależne od jednostki, ale mające wpływ na zarządzanie sobą w przestrzeni zawodowej.

Doskonalenie zawodowe, jako element budowania kariery zawodowej, ma dać jednostce poczucie gotowości i odwagę do podejmowania ryzyka, rozwijania siebie jako człowieka i podmiotu procesu pracy, aby kreatywność poparta kompetencjami zawodowymi była drogą do sukcesu zawodowego.

## Bibliografia

- Górniak J. (red.) (2015), *Polski rynek pracy – wyzwania i kierunki działań na podstawie badań Bilans Kapitału Ludzkiego 2010-2015*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa–Kraków.
- Jeruszka U. (2006), *Kwalifikacje zawodowe. Podglądy teoretyczne a rzeczywistość*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa.
- Karney J.E. (2007), *Psychopedagogika pracy*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Komisja Europejska (1997), *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia, Nauczanie i uczenie się: na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa.
- Nowacki T.W. (2004), *Leksykon pedagogiki pracy*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom.
- Powiatowy Urząd Pracy w Nowej Soli (2013), *Badanie popytu na pracę w powiecie nowosolskim*, Ośrodek Badań Społecznych „INDEKS”, Poznań.

### **Determinanty w procesie doskonalenia zawodowego osób pracujących i ich wpływ na karierę zawodową w świetle badań własnych**

**Streszczenie:** Artykuł nakreśla motywy podejmowania doskonalenia zawodowego i jego wpływ na kształtowanie kariery zawodowej osób pracujących z powiatu nowosolskiego. Przedstawia problemy pracowników w budowaniu ścieżki kariery zawodowej w środowisku lokalnym, poprzez nabywanie nowych, uzupełnianie lub podwyższanie swoich kwalifikacji i umiejętności zawodowych poprzez kursy i szkolenia podejmowane z własnej inicjatywy.

**Słowa kluczowe:** doskonalenie zawodowe, kompetencje zawodowe, kariera zawodowa.

### **Factors determining working people's participation in professional development and their impact on professional career in the light of the author's own research**

**Abstract:** The article outlines the motives of undertaking professional development and its impact on shaping the professional career of people working in Nowa Sól County. It presents the problems of employees in building their professional career path in the local environment, by acquiring, completing or improving their qualifications and professional skills through courses and trainings undertaken on their own initiative.

**Keywords:** professional improvement, professional competences, professional career.



*Andrzej Zygałdo\**

Uniwersytet Zielonogórski

## **POCZUCIE PODMIOTOWOŚCI I ZAANGAŻOWANIE PRACOWNIKÓW WE WSPÓŁCZESNYCH SAMOZARZĄDZAJĄCYCH SIĘ ORGANIZACJACH**

### **Wstęp**

Globalizacja oznacza zmiany. Dotyczą one nie tylko drobnych działań adaptacyjnych, lecz także niejednokrotnie wymagają gruntownych zmian paradygmatu kreowania organizacji. Zmiany te powodują znaczne zróżnicowanie współczesnych społeczeństw. Dla niektórych permanentne zmiany mogą wiązać się z niepewnością, wysokim stopniem ryzyka, brakiem bezpieczeństwa. Dla innych może być to impuls do podejmowania wyzwań, do proponowania i wdrażania rozwiązań innowacyjnych. Artykuł ma na celu ukazanie uwarunkowań sprzyjających pojawieniu się nowych, często „obrazoburczych” idei dotyczących szeroko pojętego rynku pracy i roli człowieka w pracy zawodowej. Powstające samzarządzające się organizacje turkusowe są przykładem tego, iż człowiek dąży do stworzenia sobie właściwych, podmiotowych warunków pracy. Jego działalność zawodowa cechuje się wtedy wysokim poziomem zaangażowania i co najważniejsze osobistej satysfakcji. Nie odbywa się to kosztem zysków wypracowywanych w ramach działalności organizacji. Wprost przeciwnie. Przykładem takiej organizacji jest działająca w Holandii stowarzyszenie pielęgniarek środowiskowych Buurtzorg. Założone zostało w 2006 roku w celu lepszej organizacji pracy. W 2016 roku organizacja ta liczyła 8000 osób (około 600 samoorganizujących się, ale współdziałających zespołów) i obejmowała prawie całość opłacanych z kasy państwowej usług pielęgniarek środowiskowych w domach pacjentów.

Takie przykłady oznaczają pojawiające się ogromne wyzwanie stojące zarówno przed badaczami z obszaru nauk społecznych, jak i przed praktykami uczestniczącymi w procesach szeroko pojętej edukacji. Wyzwania te dotyczą zbadania i przygotowania propozycji wprowadzenia korzystnych rozwiązań w procesie kreowania kultury pracy.

---

\* Andrzej Zygałdo, doktor, Uniwersytet Zielonogórski, Katedra Pedagogiki Społecznej, e-mail: a.zygadlo@wpps.uz.zgora.pl.

## **Zaangażowanie pracowników i ich poczucie podmiotowości w kontekście zmieniającego się rynku pracy**

Permanentne zmiany na rynku pracy i towarzyszące im różnorodne zjawiska wpływają w mniejszym lub większym stopniu na funkcjonowanie współczesnych organizacji, a tym samym na sposób zarządzania kapitałem ludzkim. Pomimo rozwoju nowoczesnych technologii informatycznych, wprowadzania coraz bardziej zaawansowanej automatyzacji i robotyzacji nie tylko procesów produkcyjnych, lecz także handlu i usług (w tym też usług społecznych), stworzenie właściwych warunków rozwoju pracowników jest ciągle głównym zadaniem osób zarządzających organizacjami.

Zarówno wewnątrz organizacji, jak i w ich otoczeniu pojawia się coraz więcej nowych czynników, które muszą być uwzględnione w doborze metod zarządzania kapitałem ludzkim. Wśród warunków zewnętrznych wymienia się nasilający się wpływ globalnej konkurencji, upowszechnienie nowoczesnych technologii z dziedziny informatyki, automatyki i robotyki, skracanie cyklu „życia” produktów i technologii, szybką dewaluację wiedzy, „wojnę” o talenty, czy wreszcie zmieniającą się sytuację demograficzną i strukturę zawodowo-kwalifikacyjną (Juchnowicz, 2012, s. 12). Andrzej Koźmiński nazywa tę sytuację „narastającą niepewnością”, zwracając uwagę nie tylko na permanentny charakter zmian, w których uczestniczą współczesne organizacje, lecz przede wszystkim na ich nieprzewidywalność i szybką potrzebę zmian funkcjonowania całej organizacji lub jej poszczególnych elementów. Dotychczasowe funkcjonowanie organizacji oparte jest na wieloletnich nawykach, przyzwyczajeniach czy stereotypach, które przestają być efektywne w okresie globalnej konkurencji (Koźmiński, 2004, s. 37). Liczni autorzy (m.in. Juchnowicz, Koźmiński) zwracają uwagę na główne obszary zmian, jakim podlega niemal każda współczesna organizacja. Można wśród nich wymienić następujące:

- związana z pozycją na coraz bardziej konkurencyjnym rynku sytuacja ekonomiczna organizacji;
- strategia firmy;
- zarządzanie organizacją, szczególnie zmiany w obszarze jej struktury oraz roli menedżerów;
- innowacyjność w zakresie produktów, usług, technologii, jak i zarządzania pracownikami;
- kultura organizacyjna firmy;
- rynek pracy – przekształcenie „rynku pracodawcy” w „rynek pracownika”;
- kompetencje, umiejętności i wiedza pracowników (Juchnowicz, 2012, s. 13-14).

Znaczna część zmian następujących zarówno w skali makro, jak i mikro dotyczyła i ciągle dotyczy jakości kapitału ludzkiego tworzącego organizację. Aby organizacja sprawnie funkcjonowała na konkurencyjnym rynku, jej pracownicy muszą się rozwijać.

Rozwój ten dotyczy nie tylko czynności merytorycznych potrzebnych do wykonania zadania, lecz także wiedzy i umiejętności wpływających na zmianę postawy w sferze relacji międzyludzkich, współpracy, kontaktów z klientami. Coraz większy nacisk w wielu firmach kładzie się na tak zwane szkolenia miękkie. Obejmują one nie tylko wiedzę i umiejętności menedżerskie, lecz są skierowane do wszystkich pracowników. Organizacje dostrzegają potrzebę budowania współpracujących, opartych na relacyjnych zasadach zespołów, świadomych swojego potencjału, ale także gotowych do pracy nad korektą lub eliminacją niewłaściwych postaw i zachowań. Organizacje przekształcają się w organizacje oparte na wiedzy. Oznacza to świadome kreowanie, gromadzenie, dystrybucję, i co najważniejsze, wykorzystanie wiedzy (Juchnowicz, 2012, s. 22). Praca w takich organizacjach przebiega w warunkach sprzyjających ustawicznemu rozwojowi wszystkich jej realizatorów. Wymaga to oczywiście podjęcia odpowiednich starań (motywacyjnych, szkoleniowych) rozwijających w pracownikach chęć uczenia się, potrzebę ciągłego rozwoju oraz umiejętność krytycznego, konstruktywnego i odpowiedzialnego myślenia. Wśród szczegółowych cech funkcjonowania organizacji opartych na wiedzy wyróżnia się:

- delegowanie zadań i uprawnień związanych z decentralizacją zarządzania;
- gotowość do podejmowania ryzyka;
- sprzyjanie eksperymentowaniu i innowacyjności;
- diagnozę sytuacji i podejmowanie decyzji na podstawie analizy danych empirycznych;
- zaplanowany proces szkoleń mający na celu między innymi kierowanie i wspieranie rozwoju karier pracowników;
- uczenie się na błędach;
- szeroką współpracę, zarówno wewnątrz firmy (np. pomiędzy działami), jak i na zewnątrz (np. z klientami, dostawcami, podwykonawcami czy interesariuszami);
- współpracę ze środowiskiem naukowym w celu poszerzenia wiedzy pracowników oraz wprowadzenia innowacyjnych rozwiązań (Juchnowicz, 2012, s. 23-24).

Już pod koniec XX wieku zwrócono uwagę na potrzebę głębszych zmian w podejściu menedżerów do zarządzania kapitałem ludzkim (m.in. Crozier, 1993, s. 42-44; Drucker, 2000, s. 74; Heich, 2002, s. 19-22). Peter Drucker uważa, że organizacje, które chcą odnieść sukces poprzez bycie liderami zmian na konkurencyjnym rynku, muszą przyjąć politykę kreowania zmian. Oznacza to gotowość firm, a więc także poszczególnych pracowników w nich zatrudnionych, do elastyczności. Tak pojmowana elastyczność firmy oznacza konieczność zmiany oczekiwań wobec pracownika, który nie tylko powinien dostosować się do nowych, różnych, zmieniających się warunków, zadań i sytuacji, lecz także wykazać się aktywnością i innowacyjnością (Drucker, 2000, s. 74). Proces ten musi polegać na współpracy wszystkich pracowników w obszarze wartości, norm, celów i zasad postępowania w organizacji (Zygadło, 2016, s. 75). Oznacza to często potrzebę uruchomienia procesu „oddolnego” kreowania kultury organizacyjnej. Zmniejszyło

się znaczenie zarządzania dyrektywnego opartego na trwałej, pionowej hierarchii. Właściwie ukształtowana kultura organizacji stała się istotnym elementem jej kapitału intelektualnego. To z kolei wpływa, nie tylko na większą identyfikację wszystkich pracowników z celami i wartościami firmy, lecz także podwyższa jej pozycję na konkurencyjnym rynku. O złożoności zagadnienia kultury organizacyjnej może świadczyć to, iż w polskiej literaturze z obszaru zarządzania kapitałem ludzkim powstało wiele pojęć określających charakter tego zjawiska. Mówi się o kulturze adaptacyjnej, kulturze niezależności, kulturze wiedzy czy kulturze kapitału ludzkiego (za: Juchnowicz, 2012, s. 27). Współczesna kultura organizacyjna sprzyjająca zaangażowaniu pracowników i tworzeniu wiedzy powinna cechować się:

- świadomością strategicznego znaczenia szeroko pojętej wiedzy;
- wspieraniem procesu uczenia się wszystkich pracowników poprzez motywowanie i nagradzanie;
- promowaniem procesu dzielenia się wiedzą i umiejętnościami, a co za tym idzie kompetencjami;
- tworzeniem poczucia wspólnoty, współwłasności i identyfikacji pracowników z wartościami i celami firmy;
- tworzeniem klimatu opartego na wzajemnym zaufaniu;
- sprzyjaniem postawom proaktywnym i innowacyjnym, eksperymentowaniu oraz podejmowaniu odpowiedzialnego ryzyka;
- promowaniem pracy zespołowej między innymi poprzez stworzenie odpowiednich warunków do bezpośredniej i sprawnej komunikacji;
- dawaniem większej swobody działania i związanej z nią większej odpowiedzialności;
- tolerowaniem odmiennych poglądów;
- poszukiwaniem, innowacyjnością i otwartością na zmiany (Juchnowicz, 2012, s. 27; Zygałło, 2016, s. 78).

Z pojęciem kultury organizacyjnej ściśle związane jest pojęcie kultury pracy. Szerzej rozumiana kultura pracy, stanowiąca stworzony przez wieki cywilizacyjnego rozwoju dorobek ludzkości związany z teorią i praktyką pracy, zawiera w sobie kulturę organizacyjną przedsiębiorstwa. Na gruncie pedagogiki pracy Zdzisław Wołek proponuje rozumienie kultury pracy w węższym znaczeniu. Autor ujmuje to pojęcie jako cechę osobową jednostki. Oznacza to, że każdy człowiek posiada określone indywidualne właściwości, które umożliwiają mu uczestnictwo w procesie pracy (Wołek, 2009, s. 40). Tak rozumiana kultura pracy składa się z trzech połączonych ze sobą elementów, które stanowią nierozzerwalną, komplementarną całość, są to:

- „operatywna wiedza o pracy, oparta na szerokiej wiedzy ogólnej;
- intelektualne i manualne umiejętności pracownicze;
- postawa wobec pracy” (Wołek, 2009, s. 41).

Wszystkie powyższe komponenty kultury pracy rozwijane są przez całe życie człowieka, szczególnie intensywnie poprzez uczestnictwo w procesie edukacji całościowej. Właściwie rozwijana kultura pracy reprezentowana przez poszczególnych pracowników, a tym samym pożądana kultura organizacyjna wymagają zaangażowania wszystkich osób tworzących organizację. Zaangażowanie pracowników z punktu widzenia zarządzania organizacją można pojmować w trzech aspektach:

- jako rodzaj postawy pracownika;
- jako system specyficznych zachowań pracownika;
- jako proces polegający na wzajemnej wymianie świadczeń pomiędzy pracownikiem a organizacją.

Najbliższy wcześniejszym rozważaniom jest sposób pojmowania zaangażowania jako swoistej postawy pracownika, na którą składają się czynniki poznawcze (wiedza), emocjonalne (uczucia) i behawioralne (zachowania) (Cook, 2008, s. 3-4). Zaangażowanie pracownika może przyjąć różnorodne formy i dotyczyć różnych obszarów jego funkcjonowania w ramach działalności organizacji. Pożądanym stanem jest współwystępowanie wszystkich form zaangażowania. Wtedy pracownicy „wychodzą” ponad oczekiwania przełożonych i klientów. Podejmują działania często wywołujące pozytywne zaskoczenie i podziw przełożonych (Cook, 2008, s. 13). Do najczęściej wymienianych form zaangażowania pracownika należą:

- identyfikacja pracownika z misją, wartościami, celami i zadaniami firmy – zaangażowanie w organizację;
- wykonywanie bieżących zadań na wysokim poziomie – zaangażowanie w pracę;
- identyfikacja z indywidualnymi celami rozwoju zawodowego oraz realizacja indywidualnej ścieżki rozwoju kariery zawodowej – zaangażowanie w zawód;
- identyfikacja z innymi osobami tworzącymi organizację (współpracownikami i przełożonymi) – zaangażowanie w środowisko społeczne (Juchnowicz, 2012, s. 35-36).

Niestety z badań przeprowadzonych na rynku pracy wynika, iż tylko około 25-30% pracowników jest zaangażowanych w funkcjonowanie organizacji, dla której pracują<sup>1</sup> (Juchnowicz, 2012, s. 41). Z innych badań wynika, iż wysoki poziom zaangażowania pracowników wpływa znacząco między innymi na:

- ilość wypadków i niebezpiecznych sytuacji w trakcie wykonywania pracy – pracownicy zaangażowani pięć razy rzadziej ulegali wypadkom;
- wyższą wydajność i zyski firm – organizacje o wyższym poziomie zaangażowania swoich pracowników osiągnęły o średnio 25% wyższy poziom wydajności i zysku;
- wzrost cen akcji – akcje organizacji zatrudniających zaangażowanych pracowników zanotowały wyższy wzrost niż akcje pozostałych firm (średnio o około 10%);

---

<sup>1</sup> Dotyczy to zarówno badań Gallup Organization przeprowadzonych w USA i Australii, jak i badań zespołu Curt Coffman i Gabriel Gonzalez-Molina.

- pozostawanie pracowników na dłuższy okres w organizacji – prawdopodobieństwo opuszczenia organizacji w okresie roku przez pracowników o wysokim poziomie zaangażowania jest średnio o 30% mniejsze niż wśród pozostałych pracowników (Juchnowicz, 2012, s. 43-44).

Z pojęciem zaangażowania pracownika nierozzerwalnie wiąże się stan subiektywnego poczucia bycia traktowanym w sposób podmiotowy. W praktycznej działalności wielu organizacji jest to ciągle postulat czy ideał, a nie rzeczywisty sposób postępowania. Wieloznaczność tego pojęcia powoduje także jego często nawet sprzeczne interpretacje. Bycie podmiotem oznaczać może wolność, tożsamość, samoświadomość, osobową integralność, samorealizację, autonomię czy odpowiedzialność (Zygałło, 2016, s. 75). Podstawową wystąpienia podmiotowości są określony obszar swobody oraz możliwość zmiany zastanych układów uwarunkowań działania. Człowiek-podmiot dokonuje świadomej, niezależnej działalności przedmiotowej – wywiera wpływ na zdarzenia. Ma także warunki do oceny tego postępowania, co wiąże się z ponoszeniem konsekwencji za dokonane wybory (Korzeniowski i in., 1983, s. 59; Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 114). Pracownik, który w organizacji świadomie chce być i jest traktowany podmiotowo, wypełnia swoje obowiązki z większym zaangażowaniem, jest aktywny w podejmowaniu samodzielnych i niezależnych decyzji, pozytywnie wpływa na otaczającą go rzeczywistość materialną i społeczną.

### **Samozarządzające się organizacje**

W organizacjach działających na polskim rynku budowanie zaangażowania i wprowadzanie warunków sprzyjających tworzeniu się poczucia podmiotowości wszystkich osób uczestniczących w ich funkcjonowaniu (właściciele, pracodawców, pracowników, klientów, kontrahentów, interesariuszy) wymaga bardzo gruntownych zmian. Wprowadzenie jedynie powierzchownych strategii z towarzyszącymi im metodami, technikami i narzędziami (m.in. budowania zaangażowania, motywacji, zarządzania przez cele i wartości) staje się procesem mało skutecznym w dłuższej perspektywie czasu. Oczywiście działania takie pozwalają niejednokrotnie na wprowadzenie pewnych zmian poprawiających relacje w organizacjach, ale nie są to zmiany wystarczająco głębokie, aby zapewnić sukces firmy na konkurencyjnym globalnym rynku. Stworzenie nowej lub przekształcenie już istniejącej organizacji w taką, która mogłaby stworzyć warunki dla wystąpienia poczucia podmiotowości w relacjach interpersonalnych i wysokiego poziomu zaangażowania pracowników, wymaga gruntownej zmiany sposobu postrzegania samej organizacji i poszczególnych jej członków (paradygmatu jej funkcjonowania). Wiąże się z tym także zmiana postrzegania roli pracy, jej celu i efektów w życiu człowieka. Najistotniejsze zmiany (i prawdopodobnie najtrudniejsze) dotyczą jednak podejścia właścicieli, twórców organizacji czy osób zarządzających nią do wła-



snej roli w procesie funkcjonowania przedsiębiorstwa. Wiąże się to ściśle ze zmianą pojmowania tradycyjnej hierarchicznej struktury organizacji i roli, jaką pełnią w niej menedżerowie. Aby przybliżyć proces powstawania nowych paradygmatów tworzenia kultur organizacyjnych, należy prześledzić istotne różnice w funkcjonowaniu dotychczasowych organizacji w różnych obszarach działalności człowieka. Frederic Laloux zaproponował podział tych stylów, nadając im symboliczne kolory, odnoszące się do istotnych cech charakterystycznych (Laloux, 2016, s. 50-51).

- Organizacje czerwone – ich funkcjonowanie oparte jest na silnej władzy sprawowanej przez przywódcę. Najważniejszą wartością jest bezwzględne posłuszeństwo. Działalność takiej organizacji koncentruje się na krótkotrwałych efektach. Według tego stylu funkcjonują mafie, gangi uliczne.
- Organizacje bursztynowe – ich funkcjonowanie oparte jest na wysoce sformalizowanej hierarchii. Członkowie organizacji mają przypisane określone, formalne role i wynikające z nich obowiązki i uprawnienia. Istotą działalności takich organizacji są kodeksy honorowe bądź etyczne. Bieżąca działalność podporządkowana jest długoterminowym planom i powtarzającym się procesom. Według tego stylu funkcjonuje kościół katolicki, wojsko, instytucje rządowe, systemy szkół publicznych i służby zdrowia.
- Organizacje pomarańczowe – ich funkcjonowanie oparte jest na osiągnięciu zysku i wzroście poprzez pokonywanie konkurencji. Działalność takich organizacji zakłada wprowadzanie innowacyjnych rozwiązań w celu osiągnięcia przewagi rynkowej. Pracownicy w takich organizacjach stają się zasobami ludzkimi służącymi do uzyskania jak najlepszego wyniku. Według tego stylu funkcjonują korporacje międzynarodowe czy szkoły społeczne.
- Organizacje zielone – ich funkcjonowanie oparte jest na wartościach równości, wolności i sprawiedliwości. Struktura takiej organizacji jest nadal hierarchiczna, ale jej pracownicy są podmiotami zasługującymi na szacunek, nie tylko dlatego, że coś dla organizacji wytwarzają, lecz także za to jacy są. Według tego stylu funkcjonują spółdzielnie, niektóre organizacje pozarządowe i firmy (Laloux, 2016, s. 50-51).

Pomimo znacznych różnic wszystkie powyżej przedstawione style funkcjonowania organizacji mają pewne wspólne cechy. Należą do nich między innymi:

- struktura oparta na pionowej hierarchii stanowisk kierowniczych;
- pionowa komunikacja;
- sztywno ustalone kompetencje i uprawnienia do podejmowania decyzji;
- pionowe przekazywanie zadań i kontrolowanie ich wykonania;
- system kontroli i motywacji oparty na zasadzie „kija i marchewki”;
- centralnie ustalone budżety (Blikle, 2017, s. 55).

W ostatnich latach pojawiły się kolejne style kierowania współczesnymi organizacjami. Wśród nich na szczególną uwagę zasługuje paradygmat integralny określany

mianem turkusowego. Struktura organizacji turkusowych oparta jest na systemie samoorganizujących się zespołów zadaniowych. Zniesione w niej zostają całkowicie role menedżerskie. W razie konieczności jeden z pracowników przyjmuje rolę coacha, nieposiadającego żadnej władzy zarządczej. Zarządzanie zadaniami i projektami zostaje tu radykalnie uproszczone. Zespoły same podejmują działania, przyjmują zadania do realizacji oraz podejmują wynikające z nich decyzje, plany i ponoszą odpowiedzialność. Istotny dla właściwego funkcjonowania organizacji turkusowych jest dobór pracowników. Z reguły to zespoły decydują, czy potrzebują kolejnych pracowników. Jeśli tak, to proces rekrutacji jest długotrwały (kilka miesięcy), ponieważ dotyczy przede wszystkim dopasowania kandydata do organizacji, jej wartości, celów i sposobów działania. W bieżącej działalności organizacji dużo uwagi poświęca się na szkolenia w obszarze budowania i utrzymywania relacji oraz kultury firmy. Ewentualne błędy, pomyłki czy nietrafne decyzje poszczególnych pracowników nie stają się pretekstem do wymierzania kary, czy zwolnienia z pracy (zwolnienia z pracy są w praktyce niezmiernie rzadko stosowaną ostatecznością), ale są wykorzystywane jako okazja do nauki i gromadzenia doświadczeń. W organizacjach turkusowych konkurencja pomiędzy pracownikami wpływająca niekorzystnie na relacje interpersonalne zostaje ograniczona do minimum lub wyeliminowana całkowicie. Wszyscy pracownicy działają na równorzędnych pozycjach. Nie ma systemu stanowisk i awansów. Cały zespół kieruje się wspólnie wypracowanymi wartościami przełożonymi na bezpośrednie, podstawowe zasady akceptowanych i nieakceptowanych zachowań w celu stworzenia i utrzymania bezpiecznego środowiska pracy. Wartości i cele firmy są ciągle wspólnie analizowane i dyskutowane, przez co stają się realnymi wyznacznikami kultury funkcjonowania organizacji. Ograniczony rozmiar niniejszego artykułu nie pozwala na bardziej szczegółowy opis wszystkich obszarów funkcjonowania organizacji turkusowych. Jednak już z powyższych informacji można wywnioskować, iż dopiero tak zbudowana kultura organizacji stwarza warunki do naturalnego pojawienia się wysokiego poziomu zaangażowania pracowników oraz do doświadczania i odczuwania podmiotowych relacji w miejscu pracy. W takich organizacjach spełnione zostają podstawowe warunki zaistnienia podmiotowego zarządzania lub samozarządzania:

- indywidualne wartości każdego pracownika są autonomicznie powiązane z wykonywaną pracą, tworząc ogólne wartości firmy;
- korzyści materialne rozdzielane są według ustalanych wspólnie zasad, a każdy członek zespołu ma jasne, wspólnie wypracowane kryteria pozyskiwania tych korzyści;
- podstawowe potrzeby pracowników zostają bezwzględnie zrealizowane. Wynagrodzenie jest wypełnieniem kontraktu i nie może być elementem kary lub nagrody;
- ewentualne współzawodnictwo pomiędzy pracownikami jest eliminowane lub ograniczane do minimum. Każdy pracownik ma określony potencjał, który może

wnieść do organizacji. Działalność opiera się na współpracy, partnerstwie i właściwej komunikacji (Blikle, 2017, s. 190-191).

## Podsumowanie

Analizując powyższe uwarunkowania funkcjonowania organizacji w kontekście rozważań o poczuciu podmiotowości, proponuję wprowadzenie pojęcia kultury organizacyjnej opartej na podmiotowości. Oczywiście bardzo trudno mówić o operacjonalizacji tego pojęcia. Wymaga to wielu zabiegów, zarówno teoretycznych, jak i empirycznych. Istotne wydaje się jednak, iż takie ujęcie kultury organizacji pozwala na podkreślenie zaistnienia realnych warunków sprzyjających kreowaniu poczucia podmiotowości wszystkich osób tworzących organizację. Jeśli zakładamy, że poczucie podmiotowości jest zjawiskiem z natury subiektywnym, to autentyczne warunki jego zaistnienia nie mogą być budowane na bazie narzuconych narzędzi i metod. Proces ten wymaga gruntownych zmian obejmujących osobiste uwarunkowania kultury pracy każdego pracownika. Z perspektywy pedagogiki pracy oznacza to pojawienie się ogromnego wyzwania stojącego przed szeroko pojętą edukacją całościową, polegającego nie tylko na zbadaniu tych zmian, lecz także stworzeniu rekomendacji, które mogłyby posłużyć w procesie kreowania indywidualnej cechy każdego człowieka, jaką jest kultura pracy.

## Bibliografia

- Blikle A.J. (2017), *Doktryna jakości. Rzecz o turkusowej samoorganizacji*, Wydawnictwo Helion, Gliwice.
- Cook S. (2008), *The Essential Guide to Employee Engagement*, Kogan Page, London–Philadelphia.
- Crozier M. (1993), *Przedsiębiorstwo na podśluchu. Jak uczyć się zarządzania postindustrialnego*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
- Czerepaniak-Walczak M. (2006), *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Drucker P.F. (2000), *Zarządzanie w XXI wieku*, Muza, Warszawa.
- Heich M.J. (2002), *Teoria organizacji*, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa.
- Juchnowicz M. (2012), *Zaangażowanie pracowników. Sposoby oceny i motywowania*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
- Korzeniowski K., Zieliński R., Daniecki W. (1983), *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź.
- Koźmiński A.K. (2004), *Zarządzanie w warunkach niepewności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Laloux F. (2016), *Pracować inaczej*, Wydawnictwo Studio EMKA, Warszawa.

Wołk Z. (2009), *Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa*, Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom.

Zygałło A. (2016), *Poczucie podmiotowości pracowników w organizacjach opartych na wiedzy. Gotowość do rezygnacji z podmiotowości wśród menedżerów korporacji międzynarodowych*, „Szkoła – Zawód – Praca”, 11, 73-85.

### **Poczucie podmiotowości i zaangażowanie pracowników we współczesnych samzarządzających się organizacjach**

**Streszczenie:** W niniejszym artykule autor prezentuje różnorodne uwarunkowania (zarówno w skali globalnej, jak i lokalnej) tworzenia kultury organizacyjnej w firmach działających na współczesnym rynku pracy. Autor zwraca uwagę na czynniki niezbędne do pojawienia się wysokiego poziomu zaangażowania pracowników i ich poczucia podmiotowości w pracy zawodowej. Opisane w artykule nowoczesne organizacje turkusowe oparte na zasadach samzarządzania stanowią interesujący przykład innowacyjnych rozwiązań w obszarze pracy człowieka. Zainteresowanie działalnością tych organizacji jest także, w przekonaniu autora, wyzwaniem dla teoretyków i praktyków zajmujących się szeroko pojętą kulturą pracy i edukacją.

**Słowa kluczowe:** kultura pracy, kultura organizacyjna, zaangażowanie pracownika, poczucie podmiotowości, organizacje turkusowe.

### **Sense of subjectivity and employee engagement in contemporary self-managing organizations**

**Summary:** In this article, the author presents various conditions (both on a global and local scale) of creating an organizational culture in companies operating on the contemporary labor market. The author draws attention to the factors necessary for the emergence of a high level of employee engagement and their sense of subjectivity in their professional work. The modern teal organizations described in the article based on the principles of self-management are an interesting example of innovative solutions in the area of human work. Interest in the activities of those organizations is also, in the author's conviction, a challenge for theoreticians and practitioners working within the field of broadly understood work culture and education.

**Keywords:** work culture, organizational culture, employee engagement, sense of subjectivity, teal organizations.

*Sandra Stempniewska\**

Uniwersytet Zielonogórski

## **ELEMENTY TEATRALIZACJI ŻYCIA W WYBRANYCH TYPAH ZACHOWAŃ SEKSUALNYCH**

### **Wstęp**

Mimo przemian społecznych, które nastąpiły w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat, wzorce kulturowe pielęgnowane przez wieki wciąż mają silny wpływ na obraz obecnego społeczeństwa. Standardy, szablony czy normy nadal są bezpieczną opcją dla współczesnego człowieka. Odnajdywanie siebie w narzuconych przez społeczeństwo ramach pozwala na spokojne i bezpieczne życie (Marszałek, 2008, s. 267-279). Jednak to, co dzieje się na oczach tłumów, nie zawsze jest tożsame z tym, co dzieje się za murami domów i w świadomości jednostki. Seksualność stanowi ważny aspekt w życiu człowieka. Nie zawsze jednak wykracza poza granicę domu, tak jak i rola społeczna nie zawsze jest adekwatna z tą/tymi, którą pełni w seksualnych praktykach. Człowiek jest aktorem wcielającym się w różne postaci. Również w życiu intymnym. Szczególnie jest to akcentowane, gdy niektóre praktyki przypominają spektakl, w którym udział biorą aktorzy w pełni zaangażowani w swoje role, wyposażeni w rekwizyty, kostiumy i historię, którą przedstawiają. Jest to jedna z form spełnienia samego siebie i odkrywania własnej tożsamości.

### **Koncepcja dramaturgiczna i role społeczno-kulturowe: inspiracje teoretyczne**

#### **Teatralizacja życia społecznego**

Erving Goffman twierdził, że nie zajmuje się strukturą życia społecznego, ale strukturą doświadczenia jednostek w różnych momentach ich społecznego życia (Szacki, 2007, s. 844). Przedmiotem jego naukowych dociekań był porządek interakcyjny, czyli wszystko to, co dzieje się i ma miejsce w momencie, w którym człowiek wchodzi z drugim człowiekiem w bezpośrednie kontakty. Jak wskazuje Jerzy Szacki, E. Goffmana fascynowała

---

\* Sandra Stempniewska, magister pedagogiki, doktorantka, WPPiS, kierunek: socjologia, zainteresowania naukowe: gender, seksualność człowieka, teorie queer, rola kobiet we współczesnym społeczeństwie polskim, e-mail: sandra.stempniewska@gmail.com.

ta kategoria zdarzeń, która powstaje podczas współobecności i na skutek współobecności. Jej podstawowymi materiałami są spojrzenia, gesty, pozy i wypowiedzi, które ludzie – świadomie lub nie – wprowadzają do sytuacji. Są to zewnętrzne oznaki orientacji i zaangażowania – stany umysłu i ciała, których zazwyczaj nie bada się ze względu na ich społeczną organizację (Szacki, 2007, s. 846).

E. Goffman twierdził, że człowiek odgrywa swoisty spektakl, jest aktorem na scenie życia, a każdy, kto ogląda jego występ, stanowi publiczność. „Każdy zawsze i wszędzie, mniej lub bardziej świadomie, gra jakąś rolę [...] To właśnie w tych rolach znamy się nawzajem i znamy samych siebie” (Goffman, 1977, s. 7). Erving Goffman podzielił życie społeczne na scenę, kulisy i fasadę, co dało możliwość opisywania i interpretowania zjawiska interakcji społecznej. Człowiek będący aktorem życia społecznego tworzy swoją rolę, starając się, aby była ona jak najbardziej wiarygodna dla odbiorcy. W zależności od sytuacji aktor może manipulować faktami, aby wyrzucić na publicę odpowiednie wrażenie, czyli osiągnąć zamierzony przez siebie cel. Jednakże odgrywając rolę, zachowuje spójność elementów składających się na jego osobistą fasadę. Ubiór bardzo często wiele mówi o postaci, mundur zawiera informacje o wykonywanym zawodzie. Elementy takie, jak styl mówienia, gestykulacja, posiadane rekwizyty, czy cały ogrom środków wyrazu muszą być spójne, żeby postać była wiarygodna. Nie bez powodu aktorzy w instytucji kultury, jaką jest teatr, twierdzą, że kostium stanowi uzupełnienie ich roli i sprawia, że czują głębsze połączenie z odgrywaną przez siebie postacią. Jednak zarówno aktor, jak i zwykły człowiek nie pozostają na scenie przez cały czas. Kiedy nie odgrywają swojego występu, przygotowują się do niego za kulisami. Kulisy stanowią ich intymną przestrzeń, w której przygotowują się do występu, dbają o rekwizyty, planują, porządkują myśli i odpoczywają. Mnogość ról, jakie człowiek odgrywa, wymaga czasu potrzebnego do odpoczynku. Jednak część tych ról to przede wszystkim role społeczno-kulturowe, czyli wymogi i zasady dotyczące bycia kobietą i mężczyzną w danej kulturze.

### **Role społeczno-kulturowe: kategoria gender**

Do zdefiniowania tych społecznych ról seksualnych zostało użyte w 1955 roku przez Johna Moneya pojęcie gender. W ujęciu Gayle Rubin (1975) są to zasady, według których seksualność biologiczna (sex) staje się społeczną rzeczywistością (gender). W języku polskim gender przeważnie tłumaczone jest jako płeć kulturowa, społeczna lub społeczno-kulturowa (Rudaś-Grodzka, 2014, s. 34). Człowiek wzrastający w danej kulturze nabiera cech uważanych za „typowo” męskie lub żeńskie. Związany jest z tym zarówno sposób ubierania się, wysławiania, zachowania, lecz także wykonywany zawód czy obowiązki uznawane za charakterystyczne dla danej płci, jak chociażby przez wieki

kultywowana tradycja, w ramach której kobieta wychowuje dziecko, a mężczyzna utrzymuje rodzinę. Jednakże ostatnie dziesięciolecie przyniosły rewolucję seksualną. „Wielu myślicieli wiąże nadzieję na zmianę społeczną z seksualnością, która w ich przekonaniu jest szansą na wyzwolenie z ograniczeń współczesnej cywilizacji” (Giddens, 2007, s. 9). Anthony Giddens odwołuje się do badań Lilian Rubin, które badaczka przeprowadziła w 1989 roku (Giddens, 2007, s. 19). Badania dotyczyły sfery życia seksualnego niespełna tysiąca heteroseksualnych Amerykanów. Zmiany, jakie zaszły w relacjach między kobietami a mężczyznami, były dla badaczki zaskakujące. Dużą rolę odgrywało dawniej pojęcie czystości i zachowanie dziewictwa przez dziewczęta. Cnota była ceniona i była przeznaczona dla przyszłego małżonka. Współczesne dziewczęta nie zastanawiają się nad swoją cnotą, wiedzą, iż aktywność seksualna jest ich świadomym wyborem. I właśnie ta możliwość decydowania stanowi ważny czynnik w przemianach w życiu intymnym i społecznym, jakie obecnie mają miejsce. Sharon Thompson zwraca uwagę, że to na barkach dziewcząt leży rola inicjatorek zmian społecznych.

W pewnym stopniu nastolatki zmagają się z problemem, jaki przewidziały dziewiętnastowieczne feministki przeciwne zrywaniu zależności między seksem a prokreacją, która ich zdaniem była jedynym argumentem zdolnym skłonić mężczyzn do zaangażowania się w stały związek. Ale, ostatecznie, nie chodzi o to, żeby wyegzekwować swoje. Potrzeba wizji. Obie płci muszą stawić czoło dekonstrukcji seksu, romansu i intymności, wznowić negocjacje i dobić targu na nowych warunkach (Giddens, 2007, s. 68).

Do upomnienia się o swoje seksualne pragnienia nawoływała kobiety w swoim kontrowersyjnym apelu Amber Hollibaugh, pisząc:

Gdzie te wszystkie kobiety, których nie bawi i nie interesuje delikatny seks, które nie wiedzą, czego chcą, ale zamierzają się dowiedzieć, kochają się z męskimi albo subtelnymi kobietami, lubią pieprzyć facetów; za zgodą obu stron uprawiają seks sado-macho; czują się bardziej jak pedały niż lesby; lubią sztuczne penisy, penetrację, kostiumy; lubią się spocić, poświntuszyć, widzieć wyraz pożądania na twarzach partnerek; są zagubione i szukają możliwości poeksperymentowania ze swoimi pomysłami, uważają, że gejowska namiętność jest kręcąca? (Giddens, 2007, s. 38).

A. Hollibaugh, walcząca o prawa kobiet homoseksualnych, ten apel kieruje do wszystkich kobiet, mimo iż kładzie tu wyraźny nacisk na seks lesbijski. Jednak przede wszystkim zachęca tutaj właśnie do poszukiwań, do eksperymentów, do przełamania swoich stereotypowych, intymnych ról. Przez apel przebiega mocny akcent dominujący, A. Hollibaugh mówi o dominujących kobietach, o takich, które pełnią w intymnym życiu role przypisane wcześniej mężczyznom. Mówi o seksie sadomasochistycznym, który stanowi obraz teatralizowanego życia intymnego. To również możliwość wyłamania się ze sfer ról intymnych charakterystycznych dla danej płci. To możliwość odpoczynku od roli społecznej lub jej podkreślenie.



## Praktyki BDSM<sup>1</sup> – role wstydlive i ryzykowne?

Praktyki BDSM stanowią silne odzwierciedlenie pierwiastków męskich i żeńskich, czyli dominacji i uległości. Jednak w praktykach tych męska dominacja nie musi być uprawiana przez mężczyznę. Życie seksualne i jego formy nie są jednoznaczne. Formy BDSM są to formy sprawowania kontroli jednostki nad drugą, z całkowitym obopólnym przyzwoleniem. Co ciekawe, w praktykach BDSM, które przecież są spod znaku erotyzmu, największą rolę odgrywa nie sam stosunek płciowy, ale elementy wpływające na teatralizację tych praktyk. W życiu intymnym człowiek odgrywa role w partnerstwie ze swoim kochankiem. Niektóre z tych ról wymagają nauczenia się nie tylko sposobu osiągnięcia wzajemnej satysfakcji, lecz także uczą poznawania i zaakceptowania swoich potrzeb. Niektóre elementy seksualnych praktyk mogą zawierać cechy uważane przez społeczeństwo za niemoralne czy też nieetyczne. Wiąże się to z dylematami moralnymi jednostki uwikłanej w życie intymne odbiegające od powszechnie przyjętego. Pojawia się więc przymus dokonania wyboru, skutek którego albo jednostka odrzuci własną przyjemność na rzecz zgodności z duchem moralnym społeczeństwa, albo wybierze ścieżkę stawiającą nacisk na jego oczekiwania, a co za tym idzie przeciwstawi się podążaniu za tłumem. Jednak warto dodać, że praktyki BDSM wpisują się w niektóre kryteria ryzykownych zachowań seksualnych, które są definiowane następująco:

„Każde zachowanie seksualne, prowadzące do utraty zdrowia (trwałej lub tymczasowej), uszkodzenia ciała (trwałego lub tymczasowego) lub stanowiące zagrożenie (bezpośrednie lub pośrednie) dla życia z silnym uwzględnieniem dużego prawdopodobieństwa zarażenia się chorobami przenoszonymi drogą płciową” (Machaj, Roszak, Stankowska, 2010, s. 25).

Praktyki BDSM charakteryzują się w jakimś stopniu zachowaniami sadystycznymi i masochistycznymi. W praktykach używane są rekwizyty mające zadać ból, który jest dla uczestników bodźcem stymulującym. Tak więc możliwość utraty zdrowia czy uszkodzenia ciała jest tutaj bardzo charakterystyczna. Na uwagę zasługuje także potencjalność zarażenia chorobami przenoszonymi drogą płciową, ale ryzyko bądź ostrożność w tym zakresie zależą od indywidualnego przygotowania i świadomości aktorów praktyk BDSM.

Tego typu praktyki obejmują także zachowania wywołujące trudne w odczuwaniu emocje, jak również niekorzystne dla jednostki stany psychiczne.

Potwierdzeniem tego kryterium jest ambiwalentny stosunek samych uczestników do praktyk, wyraźny w analizie zebranego materiału empirycznego, prezentowanego w późniejszej części artykułu. Praktykowane zachowania seksualne z jednej strony

---

<sup>1</sup> BDSM – *bondage discipline domination submission*, to bondage – z ang. związanie, discipline – dyscyplina, domination – dominacja, submission – uległość.



przynoszą praktykującym przyjemność i satysfakcję, z drugiej poczcie wstydu i lęku społecznego.

BDSM może także obejmować zachowania, które naruszają normy społecznego współżycia, takie jak między innymi: seks w miejscach publicznych, voyeuryzm czy ekshibicjonizm. (Machaj, Roszak, Stankowska, 2010, s. 25).

Wymienione powyżej zachowania seksualne wpisują się w szeroki zakres elementów praktyk BDSM. Ryzykowne zachowania seksualne nie są normą współżycia seksualnego szeroko akceptowanego, jednak nie są uznawane za dewiacje, jeśli stanowią efekt obopólnej umowy między partnerami.

Warto powrócić tutaj również do aspektu teatralizacji, nawiązując do dramaturgicznej koncepcji E. Goffmana, która wpisuje się także w konwencję seksualną. Standardowe praktyki seksualne są pozbawione teatralizacji lub w niewielkim stopniu nawiązują do nich. W BDSM płeć biologiczna i społeczna nie ma znaczenia. Wieloaspektowość praktyk BDSM oparta jest również na wchodzeniu w role, na wykorzystaniu scenografii, rekwizytów adekwatnych do odgrywanej roli osoby dominującej lub osoby uległej. Istnieją tutaj również kostiumy podkreślające te postaci. W praktykach BDSM kobieta może odgrywać role będące wyznacznikiem męskości, to ona wówczas kontroluje swojego partnera słowem, zachowaniem, a także rekwizytem. Przedmiotem jej władzy mogą być symbole męskiej dominacji. Co nie wyklucza tego, że wychodząc ze swojej roli intymnej, może również spełniać oczekiwania społeczeństwa, jako kobieta wpisana w schemat swoich kulturowych ról. Oczywiście role seksualne i społeczne mogą być ze sobą tożsame, ale nie muszą być. Wieloaspektowość zachowań intymnych pozwala na całkowitą swobodę wyboru. To kwestia natury, tożsamości jednostki i uzgodnień między partnerami.

W dalszej części zaprezentowana zostanie analiza indywidualnych wywiadów pogłębionych, która ukazuje zjawisko teatralizacji życia intymnego, a także konfliktów etycznych i moralnych, z jakimi zmagają się osoby praktykujące seks z elementami dominacji i uległości w konwencji BDSM.

### **Teatralizacja życia seksualnego poprzez praktyki BDSM: badania własne**

W celu przeprowadzenia analizy relacji BDSM przy wykorzystaniu koncepcji dramaturgicznej E. Goffmana i wskazaniu na zależności między rolą seksualną a społeczną przeprowadzone zostały badania empiryczne.

Obszary badawcze i związane z nimi problemy badawcze w zrealizowanym projekcie odwoływały się do dwóch aspektów. Pierwszy z nich lokował się w opisaney w części teoretycznej problematyki społeczno-kulturowych ról kobiet i mężczyzn. Na tym etapie koncentrowano się na zagadnieniach dylematu normy i dewiacji w kontekście

badanych zachowań seksualnych oraz mechanizmów przełamывania tabu podziału ról kobiecych i męskich w obszarze zachowań seksualnych.

Drugi z wyróżnionych obszarów dotyczył kryzysu męskości i zmienności wzorów męskości i kobiecości w kontekście badanych praktyk seksualnych.

W efekcie sformułowano następujące pytanie badawcze: Czy realizowane role społeczne są tożsame z preferowanymi w życiu intymnym rolami seksualnymi?

Odwołując się do dramaturgicznej koncepcji E. Goffmana, postawione zostały dwa pytania: W jakiej sferze goffmanowskiej koncepcji teatralizacji życia jednostki umieszcilibyśmy realizowane przez badanych role związane z ich praktykami seksualnymi? Jakie elementy teatralizacji życia seksualnego odnajdujemy w praktykach BDSM?

Ze względu na poruszany w badaniach wymiar życia jednostek, czyli praktyki seksualne, zdecydowano się na technikę indywidualnych wywiadów pogłębionych (IDI). Bez wątpienia ogromną zaletą tej techniki jest jej bezpośredni charakter kontaktu, wymaga to jednak uzyskania zaufania rozmówców. Przy tak delikatnej tematyce wywiady mają też wady, za pomocą tej techniki trudno dotrzeć do osób, które mają problem z mówieniem o swoich preferencjach w zakresie zachowań seksualnych. Badanie za pomocą tej techniki zapewnia możliwość bezpośredniego kontaktu, to zaś pozwala wglębić się w temat, a badacz i rozmówca mogą nawiązać więź i w trakcie rozmowy budować wzajemne zaufanie, co może dać szansę na uzyskanie bardzo szerokiego zakresu informacji. Dzięki bezpośredniości badań, badacz ma możliwość zaobserwować niewerbalne komunikaty rozmówcy, które mogą stanowić ciekawe spostrzeżenia uzupełniające wyniki badań. Ponadto badacz może kontrolować przebieg rozmowy, powracać do wątków, które zostały przez badanego rozpoczęte, a o których istotności może sam nie zdawać sobie sprawy (Babbie, 2004).

Technika indywidualnych wywiadów pogłębionych posiada również wady, jedną z nich jest – wspomniana już – bezpośredniość. Rozmawianie z obcą osobą na tematy tak intymne może wywołać niepożądane reakcje badanego. Zamiast swobodnie rozmawiać, może udzielać krótkich i niepełnych odpowiedzi, przepuszczając je wcześniej przez filtr-autocenzurę, bojąc się oceny. Zadaniem badacza jest dostosowanie się do jednostki, zapewnienie jej komfortu psychicznego i zdobycie jej zaufania, aby wywiad mógł zostać rzeczywiście pogłębiony. Badacz musi być zatem elastyczny i dbać o to, aby badany nie czuł się oceniany, czy też krytykowany. Musi również aktywnie słuchać, w razie potrzeb przeformułować pytania i umiejętnie pogłębiać poruszane w rozmowie wątki. Kolejną wadą takich badań jest trud nakłonienia potencjalnych uczestników badania na spotkanie i bezpośrednią rozmowę. Uwzględnić tu należy czas rozmowy i miejsce, gdzie ma ona się odbyć. Badacz musi dostosować swój plan do możliwości badanego.

Wskazane powyżej wady i zalety wybranej metody, ich znajomość pozwoliły na efektywniejszą realizację prezentowanego projektu. W przeprowadzonych badaniach

zastosowano celowy dobór próby. Głównym kryterium doboru rozmówców stanowiła deklaracja dotycząca realizowanych praktyk seksualnych – do wywiadów poszukiwano osób aktywnych seksualnie, deklarujących się jako miłośnicy praktyk BDSM.

Rekrutacja do badania została przeprowadzona za pomocą metody kuli śnieżnej. Jest to metoda wykorzystywana w badaniach trudno dostępnych grup, jak na przykład bezdomnych, squatersów, nielegalnych imigrantów (Babbie, 2004, s. 205). Dzięki tej metodzie, badacz dociera do relatywnie łatwo dostępnych członków grupy kwalifikowanej do badań, a następnie dzięki ich pomocy dociera do kolejnych osób (Miszczak, Walasek, 2013, s. 104). W badaniach własnych udało mi się dzięki prywatnym znajomościom dotrzeć do osób praktykujących BDSM. Dzięki mojemu informatorowi i rozmówcy dowiedziałam się o istniejących grupach na portalach społecznościowych i stronach internetowych poświęconych tym praktykom. W ten sposób udało mi się dotrzeć do kolejnych uczestników badania.

Badania terenowe, realizowane dzięki technice wywiadu IDI, przeprowadzone zostały na przełomie marca i kwietnia 2017 roku. Z planowanych dziesięciu udało się przeprowadzić osiem pogłębionych wywiadów. Tematyka badań, która mieści się w obszarze trudnych i intymnych rozmów, wymaga od badacza przygotowania i gotowości na ewentualne zmiany i reorganizacje porządku, jaki został zaplanowany pierwotnie przed rozmową. Musi bowiem pamiętać, że każdy badany jest inną osobą o innej historii, a jej rzetelność i pełnia odpowiedzi uzależniona jest od warunków stworzonych przez badacza. Badania wymagają spokojnego i intymnego miejsca, dlatego przeprowadzone zostały w pustej sali dydaktycznej Uniwersytetu Zielonogórskiego, jak również w kawiarni i w parku. Ze względu na odległość dzielącą badacza od dwojga rozmówców badania zostały przeprowadzone zdalnie, poprzez komunikator społeczny, jednak nie odnotowano znaczących różnic w reagowaniu badanych na pytania i początkowej trudności, jaką stanowiła rozmowa na tak intymny temat, w porównaniu z badaniami przeprowadzonymi bezpośrednio. Przeprowadzone rozmowy trwały około 60 minut.

Badania dotyczyły sfery intymnej, mocno zaznaczającej zachowania seksualne praktykowane w statystycznej mniejszości. Mimo sporej grupy potencjalnych uczestników badań, trudności stanowiło nakłonienie ich do rozmowy. Ich obawy związane były z lękiem przed rozpowszechnieniem danych osobowych i sankcjami społecznymi, które mogły wiązać się z preferencjami seksualnymi badanych, które mogły ujrzeć światło dzienne, dlatego też pozostali anonimowi. Większość rozmówców udało się pozyskać za pomocą ogłoszenia umieszczonego przez badacza na kilku popularnych stronach internetowych i w grupach społecznościowych zraszających osoby praktykujące BDSM. Po wstępnej rozmowie przeprowadzonej za pomocą komunikatora tekstowego można było dokonać wstępnej selekcji. Część osób, które odpowiedziało na ogłoszenie, w rzeczywistości nie było zainteresowane rozmową, ale nakłonieniem badacza do praktykowania BDSM. Kilku rozmówców wskazało inne osoby, które mo-

głyby wziąć udział w badaniu. Jeden z uczestników zaproponował rozmowę ze swoją byłą partnerką, ta jednak po otrzymaniu informacji dotyczących celu konwersacji zrezygnowała ze spotkania.

Tabela 1. Ogólna charakterystyka osób, które wzięły udział w badaniu

Wykaz rozmówców	Płeć	Rok urodzenia	Stan cywilny	Posiadanie dzieci	Wykształcenie
A1	K	1992	panna	brak	Średnie i zawodowe
A2	K	1990	panna	brak	wyższe
A3	M	1976	kawaler	brak	średnie
A4	M	1978	żonaty	3	wyższe
A5	M	1986	kawaler	brak	wyższe
A6	K	1999	panna	brak	średnie
A7	M	1976	rozwódziony	2	wyższe
A8	M	1978	żonaty	brak	wyższe

Źródło: opracowanie własne.

### Normalność a nienormalność praktyk seksualnych w ocenach badanych

Badani zapytani o swoją rolę społeczną wielokrotnie podkreślali, że jest to rola „normalna”, że są „normalnymi” osobami. Jednakże na występowanie dysonansu pomiędzy dewiacją i normą może wskazywać to, iż większość z nich ukrywała zainteresowania seksualne przed osobami trzecimi. Ze swoich preferencji zwierali się tylko partnerom, co wskazywać może na świadomość postrzegania realizowanych praktyk seksualnych jako niezgodnych z kanonami normy. O takim zjawisku mówi teoria naznaczania społecznego, określana również teorią labelingu, czy też teorią etykietowania. Teoria ta dostrzega powstawanie dewiacji społecznej w konsekwencjach przypisywania jednostce przez otoczenie społeczne roli dewianta i wynikających z tej sytuacji sankcjach. Dewiantem zostaje zatem człowiek, któremu została nadana etykieta dewianta (Olechnicki i Załęcki, 1997, s. 221). Jeśli odniesiemy się do praktyk BDSM, możemy dostrzec ich zwiększającą się popularność za sprawą popkultury i *Pięćdziesięciu twarzy Greya*, gdzie główny bohater praktykuje BDSM. Abstrahując już od tego, co o dziele tym twierdzą osoby praktykujące BDSM, Christian Grey stał się obiektem westchnień nie tylko bohaterki stworzonej przez Erikę Lenę James, lecz także czytelniczek i widzów. Film i książka stały się kasowymi hitami, a przecież opowiadają o praktykach odstępujących od normy, ale bohater nie otrzymuje etykiety dewianta od fanów serii. „Zatem jeśli brak jest owej reakcji, nie można mówić o dewiacji. W ten sposób kryterium formalne dewiacyjności, w postaci niezgodności danego zachowania z normą, zostaje zastąpione kryterium behawioralnym w postaci wystąpienia stosownej reakcji”

(Krajewski, 1983, s. 228). Istotnym wydaje się także, iż część osób biorących udział w omawianych tutaj badaniach nie praktykowała BDSM z partnerami życiowymi – co można interpretować jako podwójne łamanie normy. Badani, którzy ukrywali swoje preferencje seksualne, chronili siebie przed negatywnymi, nieformalnymi sankcjami społecznymi. To po raz kolejny potwierdza wskazany dysonans – we własnym przekonaniu nie łamali norm, jednakże posiadali świadomość (a być może i doświadczenie), iż nadal praktyki seksualne BDSM są ujmowane jako dewiacja. To lęk i wykluczenie leży u podstaw ukrywania. Jak zauważył Peter Berger: „pogarda i wykluczenie to jeden z najbardziej wyniszczających środków karania, jakimi rozporządza społeczność ludzka” (Berger, 2002, s. 75). Jednakże dewiacja nie zawsze jest określana jako zachowanie negatywne, jest ona bowiem odbieganiem od normy, standardowych zachowań, działań, czy sposobu myślenia większości społeczeństwa.

Każda zbiorowość społeczna ma zarówno łotrów i łajdaków, jak i świętych, i bohaterów. Zachowania jednych i drugich odbiegają od tego, co jest normą. Czy więc wszystkie są dewiacją? [...] Czy istnieje dewiacja pozytywna? [...] Przekraczających normy zresztą nikt nie lubi, ponieważ takie przekroczenia grożą zwiększeniem ogólnego poziomu wymagań. Określenie „nadgorliwiec” nie jest pochwałą, chociaż odnosi się do odchylenia od normy w kierunku pozytywnym (Szacka, 2003, s. 165).

Barbara Szacka zauważa również, że nie każde pogwałcenie norm budzi takie same reakcje. Poszczególne typy zbiorowości różnie traktują odstępstwa od norm. Jedne działania są dla nich poważniejszym naruszeniem zasad, inne zaś mogą być określane jako błahе odstępstwa. Wszystko zależy od kontekstu sytuacji, ale także od pozycji społecznej osoby naginającej zasady normy (Szacka, 2003).

Zgromadzony materiał empiryczny pozwala na potwierdzenie tezy, iż praktyki BDSM są, jak większość zachowań seksualnych, realizowane za kulisami – przy czym w odróżnieniu od standardowych praktyk życia seksualnego kulisy te są sferą jeszcze bardziej odizolowaną od życia społecznego. Można więc powiedzieć, że spektakl, który tworzą dla siebie intymni aktorzy, jest widowiskiem bez widza, ponieważ nie przekracza on przeważnie granicy świata zewnętrznego.

Analiza wywiadów IDI wyraźnie wskazuje więc, że nawiązujące zachowania seksualne do teatralizacji życia społecznego według koncepcji dramaturgicznej E. Goffmana mają miejsce za kulisami i rzadko przenikają do sceny. O preferencjach seksualnych badani w większości przypadków nie mówią osobom trzecim, większość trzyma ten aspekt swojego życia w ukryciu, czego dowodzą odpowiedzi badanych: „Nie wiedzą. Nie jest to czymś, czym można się chwalić wszystkim na oko” (A4)

„Nie wiedzą. Nikomu nie mówiłem” (A5)

„To moja prywatna sprawa i mówię o tym tylko tym, którzy na to zasługą i nie wykorzystają. Gdybym się ujawnił, zalałaby mnie fala hejtu” (A8)

Jednak wśród badanych również miały miejsce przypadki przekroczenia granic. Na wyjście zza kulis zdecydował się rozmówca A3, który, mimo ukrywanych przed społeczeństwem preferencji, zdecydował się na dwukrotne wyjście na scenę (w tym wypadku wyjście na zewnątrz, w przestrzeń publiczną): „Np. kiedyś kazałem suni się rozebrać i okrążyć blok w samej obroży, jej zawstydzenie podnieciło nas oboje. [...]” (A3).

W odwrotnej sytuacji, kiedy badany został zdominowany przez swoją partnerkę: „W restauracji pełnej ludzi musiałem uklęknąć i ucałować buciki swojej pani. W restauracji były uśmieszki i szeptki od ludzi, ale do nas nikt się nie odezwał” (A3).

Powodem wykraczania poza kulisy jest dla badanych chęć doświadczenia silniejszych bodźców seksualnych. Świadomość bycia „przyłapanym” i zawstydzonym jest doświadczeniem stymulującym. Można więc, interpretując tę sytuację, wskazać, iż specyfika praktyk BDSM wymaga także potraktowania w sposób odmienny sceny i kulis: czasami poszerzenie obszaru klasycznych kulis (czyli przestrzeni, w której realizujemy siebie, zdejmujemy maski, lokujemy intymność) do przestrzeni publicznej staje się regułą realizacji określonych zachowań, a z czasem może być obyczajowo przyjętym zachowaniem (jak np. miało to miejsce w zmieniających się obyczajach manifestowania swej uczuciowości w sferze publicznej, co wiązało się z szerszym zjawiskiem rewolucji obyczajowej końca lat sześćdziesiątych XX wieku).

### **Zjawisko teatralizacji w badaniach**

Przytoczona w części teoretycznej artykułu koncepcja E. Goffmana pozwala wyjaśnić zjawisko teatralizacji praktyk BDSM w sposób dosłowny, gdzie metafora teatru staje się bardziej namacalna. Nie ulega wątpliwości, że zachowania te są nacechowane teatralnością i teatralizacją. Dla przykładu przytaczam relację jednego z rozmówców (A7), który pełni rolę pewnego rodzaju reżysera spektaklu, w którym gra jego partnerka. On, dominujący, ona uległa i całkowicie podporządkowana jego woli:

[...] są nagle nocne wyjazdy w nieznanne... czasem jeżeli tego potrzebuje uległa, udostępnianie ich innym... czasem dla nich całkowicie nieznanym Dominującym. Czasem całonocne sesje, Imprezy klimatyczne typu play-party... jak najwięcej wszelkich doznań i emocji (A7).

Rozmówca „wypożycza” swoją partnerkę na sceny innych reżyserów, gdzie musi ona wcielić się w rolę – wciąż uległą – wpasowaną w koncepcję innego reżysera. Należy tutaj zaznaczyć, iż badany posługuje się profesjonalnym słownictwem, zrozumiałym dla osób praktykujących BDSM.

Inna badana wspomina swoją relację BDSM w następujący sposób:

Jeżeli chodzi o gadżety, to z facetem: strapon, smycz, obroża i jakieś takie podstawowe pierdoły [...]. Jakieś pejcze, strapon, obroża, smycz, miska dla psa, sznur. [...] On był przebrany w babskie ciuchy, ja zresztą też... o ile można tak to nazwać (A1).

W przytoczonej powyżej wypowiedzi rozmówczynie wylicza rekwizyty potrzebne do odegrania spektaklu, ale także podkreśla występowanie strojów, czyli scenicznych kostiumów. Porównuje także osobę uległą do zwierzęcia, przypisując jej takie rekwizyty, jak: miska, smycz, obroża. W praktykach BDSM osoby uległe często pozbawione są człowieczeństwa i wstępują w rolę zwierzęcia. Analizując wyżej przedstawiony fragment wywiadu, możemy wysunąć następujące wnioski: ze względu na ubiór uległego, został on również pozbawiony własnej płci. Pełnił jednak rolę zwierzęcia – psa, a zważywszy na kobiecy strój, był więc psem rodzaju żeńskiego. Pozbawiony został nie tylko człowieczeństwa, lecz także męskości. Rozmówczynie A2 podkreśla silną rolę rekwizytów i strojów.

Oczywiście, że mam strój. Ubieram się na czarno, zazwyczaj coś z lateksu, gorsety. Moi partnerzy są zazwyczaj nago albo pół nago, ostatecznie i tak kończą goli. Nie uprawiam seksu z mężczyznami bez BDSM, więc kiedy wybieram sobie partnera do zabawy i upokorzenia, to musi być to taki facet... wysoki, umięśniony, taki męski... i bardzo mnie kręci, jak taki mężczyzna błaga mnie o litość, prosi, żebym potraktowała, go jak przedmiot (A2).

Badana ubiera się w niemalże klasyczny strój kobiety dominującej. Lateks, gorset, nasuwający skojarzenie z kobietą-wampem. Jednocześnie dominuje nad mężczyzną wpisanym w kulturowy przykład męskości. Traktując uległego jak przedmiot, zaznacza tutaj również zjawisko depersonalizacji i przyjmowanie ról pozbawionych człowieczeństwa.

## Podsumowanie

Z analizy wyżej wymienionych fragmentów wywiadów wyraźnie widać dominujący aspekt zachowań teatralnych w praktykach BDSM. Elementy, które świadczą o zachodzącej teatralizacji, to:

- rekwizyty – pełnią rolę zabawek seksualnych, a także są wyznacznikiem pełnionej w praktykach roli. Stanowią również symbol dominacji/uległości i element zaspokojenia seksualnego.
- kostiumy – wzmacniają rolę osoby praktykującej BDSM. Zarysowują jej seksualną pozycję. Kostium charakteryzuje postać, wyznacza jej rolę, obszar działania, ukazuje kontrast między osobą dominującą a uległą.
- język mówiony/slang – jest to element wspólny dla całej zbiorowości osób praktykujących BDSM. Pomiędzy partnerami wytwarza się również ich własny, indywidualny język. Jest to system znakowy, niewystępujący (lub posiadający inne znaczenie) poza sceną BDSM.

Niektóre elementy teatralizacji praktyk BDSM wpisują się w system znaków teatralnych zaproponowanych przez Tadeusza Kowzana, które istnieją w teatrze klasycznym, uwzględnił on trzynaście elementów, takich jak: słowo, intonacja, mimika, gest, ruch



sceniczny, charakteryzacja, fryzura, kostium, rekwizyt, scenografia, oświetlenie, muzyka, efekt dźwiękowy (Ziomek, 1976, s. 10).

Większość rozmówców, którzy wzięli udział w badaniach, przyznaje, że role pełnione w życiu seksualnym nie są tożsame z rolami społecznymi. Teatralność stanowi tutaj więc możliwość wyrwania się z rzeczywistości, możliwość wcielenia w nowe, inne role. Daje to szansę na tworzenie świata, w którym aktorzy odnajdują wzajemne zrozumienie i wytchnienie od świata podyktowanego oczekiwaniami większości społeczeństwa.

Brak informacji dotyczących prac innych polskich badaczy z zakresu teatralizacji życia seksualnego sugeruje, że zjawisko to nie było wcześniej analizowane przez rodzimych badaczy przy wykorzystaniu tej perspektywy, uniemożliwia to odniesienie ustaleń do innych badań. Samo zjawisko BDSM analizowane jest przez nielicznych, zagranicznych naukowców, takich jak między innymi: Margot Weiss, Andreas A.J. Wismeijer czy Marcel A.L.M. van Assen. Jednak i w tym przypadku praktyki BDSM nie zostały ulokowane w sferze teatralizacji życia codziennego.

Seksualność stanowi niezwykle istotny aspekt ludzkiego życia, który trudno ubrać w ramy, mimo istniejących nakazów i zakazów. Człowiek, żyjący w świecie regulowanym przez normy społeczne i kulturowe, dzięki swojej naturze poszukuje siebie, decyduje się na wyłamanie ze schematów, dąży do poznania siebie i swoich pragnień. Chociaż znane są mu wszelkie kulturowe archetypy, decyduje się niekiedy na tworzenie własnego świata, w którym to on wyznacza granice, zasady, a także role, które mogą mieć niewiele wspólnego ze światem, rozumianym, jako scena E. Goffmana. Koncepcja dramaturgiczna daje możliwość interpretacji różnorodności doświadczeń, jakie człowiek napotyka w swoim życiu. Owa różnorodność związana jest z mnogością pełnionych ról, zarówno w przestrzeni prywatnej, jak i publicznej. Wzory tych ról regulowane zasadami, normami i wzorcami kulturowymi zmieniają się w ujęciu diachronicznym, są także zróżnicowane strukturalnie czy przestrzennie. Zmienność kategorii pojęciowych, takich jak norma i dewiacja, stanowi podstawę uznawania bądź wykluczania jednostek. W wypadku sfery intymnej, przesuwanie jej granic, wychyłanie się zza kulis staje się elementem szerszej przemiany.

## Bibliografia

- Babbie E. (2004), *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Berger P.L. (2002), *Zaproszenie do socjologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Giddens A. (2007), *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Goffman E. (1977), *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Krajewski K. (1983), *Podstawowe tezy teorii naznaczenia społecznego*, „Ruch Prawniczy Ekonomiczny i Socjologiczny”, 1, 225-246.



- Machaj A., Roszak M., Stankowska I. (2010), *Ryzykowne zachowania seksualne kobiet w okresie prokreacyjnym*, „Nowiny Lekarskie”, 79, 1, 22-31.
- Marszałek L. (2008), *Kulturowe uwarunkowania roli kobiety we współczesnym społeczeństwie, Seminare*, „Poszukiwania Naukowe”, 25, 267-279.
- Miszczak A., Walasek J. (2013), *Techniki wyboru próby badawczej*, „Obronność – Zeszyty Naukowe Wydziału Zarządzania i Dowodzenia Akademii Obrony Narodowej”, 2(6), 100-108.
- Olechnicki K., Załęcki P. (1997), *Słownik socjologiczny*, Graffiti BC, Toruń.
- Rubin G. (1975), *The Traffic in Women. The „Political Economy” of Sex*, [w:] *Towardan Anthropology of Women*, R. Reiter (red.), New York.
- Rudaś-Grodzka M. (2014), *Encyklopedia gender*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa.
- Szacka B. (2003), *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Szacki J. (2007), *Historia myśli socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Ziomek J. (1976), *Semiotyczne problemy sztuki teatru*, „Teksty: teoria literatury, krytyka, interpretacja”, 2, 26.

### **Elementy teatralizacji życia w wybranych typach zachowań seksualnych**

**Streszczenie:** Celem artykułu jest analiza wybranych praktyk zachowań seksualnych w świetle koncepcji teatralizacji życia społecznego Ervinga Goffmana. Tekst podejmuje tematykę ról społecznych i seksualnych na podstawie wyników badań przeprowadzonych na niewielkiej grupie osób uprawiających praktyki BDSM. Jest to próba usytuowania znaczenia roli społecznej w zachowaniach seksualnych. Elementy, takie jak fasada, kulisy czy scena, są charakterystyczne i dostrzegalne nie tylko w zachowaniach społecznych, lecz także w zachowaniach seksualnych. Przeprowadzona analiza wywiadów IDI odnosi się do wskazanych elementów z uwzględnieniem perspektywy norma-dewiacja oraz kulturowego postrzegania wzorów ról seksualnych.

**Słowa kluczowe:** rola społeczna, rola seksualna, seksualność, teatralizacja, społeczeństwo.

### **Elements of theatricalization in selected sexual behaviours**

**Abstract:** The goal of the article is an analysis of selected sexual behaviours in the light of Erving Goffman's concept of theatricalization of social life. The text deals with the issue of social and sexual roles based on the results of research conducted on a small group of people practising BDSM. It's an attempt to situate the importance of social role in sexual behaviours. The elements such as facade, backstage or stage are characteristic and noticeable not only in social, but also in sexual behaviours. The analysis of IDI interviews refers to indicated elements with regard to the norm-deviation perspective and cultural perception of sexual role models.

**Keywords:** social role, sexual role, sexuality, theatricalization, society.



*Agnieszka Łachowska\**  
Uniwersytet Zielonogórski

## **PIĘKNO I ESTETYKA ŻYCIA SPOŁECZNEGO LUDNOŚCI WIEJSKIEJ WE WSCHODNIEJ CZĘŚCI DOLNYCH ŁUŻYC W XIX I XX WIEKU DO 1945 ROKU W ŚWIETLE STROJÓW LUDOWYCH**

W filozoficzno-socjologicznym ujęciu piękno rozumiane jest jako blask i harmonia oraz zgodność z celem czy odpowiedniość. Cechuje się również zachowaniem proporcji i ekspresji, posiada także walor komunikacyjny (Dowgiałło 2013, s. 43, 53). Kanony piękna nie są stałe, podlegają bowiem zmienności i upowszechnianiu w czasie i przestrzeni. Podążanie za pięknem i estetyzacją, wyrażone poprzez noszenie odświętnych strojów ludowych oraz obrzędowość, cechowało również życie społeczne ludności wiejskiej we wschodniej części Dolnych Łużyc w XIX i XX wieku.

Wyznaczony region po drugiej wojnie światowej przypadł Polsce i pod względem geograficznym rozciąga się pomiędzy Nysą Łużycką, Lubszą a Bobrem. W północnej części tego terytorium płynie Odra i Pliszka. Do 1945 roku wsie leżące w granicach omawianego obszaru były zamieszkałe przez ludność autochtoniczną pochodzenia słowiańskiego. Byli to Serbołużyczanie (inaczej Wendowie, Łużyczanie, Serbowie Łużyccy), którzy w miarę upływu stuleci ulegli germanizacji, ze względu na to, iż w miastach dominowała ludność niemiecka. Do największych miast regionu należy zaliczyć Gubin (dłuż<sup>1</sup>. Gubin, niem. Guben), Żary (dłuż. Żarow, niem. Sorau) oraz Krosno Odrzańskie (dłuż. Krosno, niem. Crossen an Oder). Badaniem objęto powstałe po 1815 roku trzy jednostki administracyjne, a więc powiat Krosno Odrzańskie z Lubskiem (dłuż. Żemr, niem. Sommerfeld) i Bobrowicami (dłuż. Bobrjowa Gora, niem. Bobersberg), powiat Gubin oraz powiat Żary z Brodami (dłuż. Brody, niem. Pförten) i Forstem (dłuż. Barśc, niem. Forst), przynależące historycznie do Dolnych Łużyc.

Na początku XIX wieku Hugo Kołłątaj zalecał w swym programie badań ludoznawczych, że należy we wszystkich prowincjach, województwach i powiatach „poznać [...] różnicę w ubiorze (pospólstwa) nie tylko co do kroju, ale nawet co do koloru, żadnego gatunku ich okrycia nie opuszczając” (Bazielich, 1995, s. 198). Taka odzież miała wiele odślon, stąd zawsze była zwierciadłem i lustrem kultury (Witek-Tylczyńska,

---

\* Agnieszka Łachowska – doktor nauk humanistycznych w zakresie historii, Uniwersytet Zielonogórski, zainteresowania badawcze: sorabistyka, dawne tkaniny, kultura materialna i duchowa, zachowanie dziedzictwa kulturowego, e-mail: luzyceagapawel@o2.pl.

<sup>1</sup> Dłuż. – skrót oznaczający pochodzenie słowa z języka dolnołużyckiego.

2013, s. 13-23). Zauważył to również Bolesław Prus, który w 1885 roku pisał, że należy przyrzeć się również

zebrakowi, chłopu, robotnikowi – oni nie są brzydki, każdy z nich to kopalnia brylantów, byleś je szukać umiał. Nie pogardzaj ich brudnym i połatanym ubiorem, bo i on ma strony malownicze. Rozmawiaj z dziećmi i prostytutkami, a w ich naiwnych poglądach znajdziesz nowe źródła zadowolenia i mądrości [...]. Tak wygląda sztuka realna; rozumie się, że nie w rękach partaczy, ale mistrzów (Prus, 1885, s. 229).

W związku z powyższymi wyznacznikami metodologicznymi w ostatnich latach zostały przeprowadzone badania terenowe na terenie Niemiec. Wówczas to zebrano wśród przesiedlonej ludności autochtonicznej bezpośrednie relacje i wywiady na temat życia społecznego i kultury ludowej w okresie przedwojennym na wskazanym obszarze. Ważnym punktem był również udział autorki w dwóch zorganizowanych spotkaniach (niem. Heimattreffen), gdzie spotkało się ponad 70 wysiedlonych osób z wymienionych wyżej powiatów. Odbyły się one w **Kolkwitz** (dłuż. Gołkojce) w 2013 roku oraz w Sakro/Forst (dłuż. Zakrjow) w 2014 roku na terenie Dolnych Łużyc, leżących dziś również w Niemczech. Ponadto istotne dane ustalono w trakcie korespondencji z przedwojennymi mieszkańcami oraz dzięki badaniom porównawczym. Dalece pomocne były również konsultacje krawieckie. Wskutek wymierania przesiedlonej ludności kończą się również możliwości takich bezpośrednich spotkań. Najwięcej materiału badawczego pochodzi ze wsi położonych w obrębie parafii Górzyn (dłuż. Gora, niem. Göhren), określanych w literaturze przedwojennej jako „serbski kąt” (niem. wendischen Winkel) (Köhler 1923, s. 33; Buko 2005, s. 232-244). Do niej przynależały wsie w promieniu 7 km, a więc pobliski Grabków (dłuż. Grabkow, niem. Grabkow), Dąbrowa (dłuż. Dubrawa, niem. Wendisch Dubrau), Kraśniki (dłuż. Krasnik, niem. Königswille) i Tymienice (dłuż. Tamniz, niem. Tamnitz). Do tej pory odnaleziono zespół odzieży odświętnej z początku XX wieku, są to trzy pięknie skomponowane damskie stroje ludowe, które były własnością mieszkanki Górzyna. Atreafakty te poddano szczegółowej analizie tekstylnej i krawieckiej, wykonano dokumentację fotograficzną (Łachowska, 2015, s. 212-256). Badaniu poddano sposoby modelowania, wykańczania, zastosowanie detali, kolorystykę, ponieważ elementy te uznaje się za „nośniki estetycznych cech stylistycznych” (Drażkowska, 2008, s. 12). Obecnie jeden z pierwszych odnalezionych i zachowanych oryginalnych wiejskich strojów ludowych z terenu wschodniej części Dolnych Łużyc znajduje się na terenie Niemiec. Zdeponowany jest w zbiorach stowarzyszenia *Die Stiftung Brandenburg – Haus Brandenburg – Museum, Bibliothek, Archiv* w Fürstenwalde koło Berlina. Stanowił własność Emmy Janke z domu Wishöth (ur. 13.06.1892 w Górzynie, zm. 15.03.1969 w Crinitz/Dolne Łużyce), która była mieszkanką wsi Górzyn. Zachowane przedwojenne elementy garderoby to jakła (kaftan) wykonana z czarnego aksamitu, jakła watowana wykonana z grubego czarnego płótna, sukienka czarna sukienka spodnia z wszytym stanikiem aksamitnym, lamowana czarną, aksamitną



Fot. 1, 2. Autorka w oryginalnym stroju ludowym z początku XX wieku ze wsi Górzyn  
Zródło: badania terenowe przeprowadzone w 2002 roku, wizyta u Gerharda Phenke w Hangelsbergu (ur. 9.03.1923 w Górzynie, zm. 2016 w Hangelsberg), sierpień 2002. Zdjęcia wykonała jego kuzynka Louise Quetk (ur. 24.08.1933 w Górzynie), również przedwojenna mieszkanka wsi Górzyn, obecnie mieszkająca w Cottbus. Dzięki jej uprzejmości było możliwe spotkanie z G. Phenke.

bortą, wełniana chusta nagłowna wiązana podbródkowo oraz kwadratowa chusta nagłowna wykonana z cienkiego lnu (fot. 1, 2). Jedwabny fartuch jest współczesną kopią.

Należy zwrócić uwagę na poszczególne, przepiękne elementy dekoracyjne stroju. Misterna, tiulowa koronka brzeżna odciąża gruby materiał jakli, nadaje lekkości całemu fasonowi oraz wzmacnia wrażenie odświętności, wskazując namiastkę bogactwa. Wyrazistym akcentem są rękawy „barani udziec”, bardziej obszerne na ramieniu, a obcisłe na przedramieniu. Obfitość meandrycznych elementów pasmanteryjnych przyszytych ręcznie na końcach rękawów w postaci płaskich, płecionych i skręconych sznureczków o ornamentyce roślinnej w kolorze czarnym również podkreśla urokliwość stroju. Na guzikach wytłoczono kwiat niezapominajki. Kompozycja całego kompletu zachowuje wyraz elegancki i szykowny, dlatego takie stroje ludowe były zarazem strojami ślubnymi, niedzielnymi oraz świątecznymi.



Fot. 3, 4. Piękno kompozycji stroju ludowego Anny Kaebe z domu Schenk

Źródło: Zbiory *Sommerfelder Heimatstube* we Vlotho nad Wezerą/Niemcy. Fot. P. Łachowski, 2011 rok.

Bardzo podobne cechy stylistyczne posiada drugi odświętny komplet stroju ludowego. Jest obecnie w posiadaniu niewielkiej izby historycznej, nazwanej *Sommerfelder Heimatstube* we Vlotho nad Wezerą w Niemczech. Był własnością Anny Kaebe z domu Schenk (ur. 5.02.1899 w Górzynie, zm. 26.04.1983 w Erkelenz/Nadrenia). Kiedy opuściła swoją rodzinną wieś Górzyn w 1945 roku, miała 46 lat. Zachowane przedwojenne elementy garderoby to aksamitna jakła w kolorze czarnym, sukienka z wszytym stanikiem aksamitnym w kolorze czarnym lamowana trzema aksamitnymi bortami, wełniana chusta nagłowna wiązana podbródkowo w kolorze czarnym, trójkątna chusta nagłowna typu „chenille” wykonana z kosmatej nitki w kolorze czarnym oraz fartuch z cienkiej wełny w kolorze czarnym (fot. 3, 4).

Kolejne odnalezienie zabytki kultury materialnej to kobiecy zestaw odzieży o tradycyjnych cechach rodzimego stroju ludowego oraz identycznym kroju jak poprzednio opisane. Rodzinny zestaw odzieży składa się z odświętnej aksamitnej jakły, wełnianej chusty, fartucha roboczego oraz fartucha odświętnego. Wymienione elementy garderoby należały do Anny Plettig z domu Laste, która urodziła się 2 stycznia 1899 roku w Górzynie, a zmarła 2 marca 1991 roku w Cottbus. Anna Plettig była ciotką Edelgardy Berghof z domu Laste (ur. 26.09.1936 w Górzynie), która przed wojną mieszkała w gospodarstwie nr 101. Kiedy obie wraz z rodziną opuściły Górzyn w 1945 roku,





Fot. 5. Elementy stroju ludowego Anny Plettig, wyeksponowane na modelce Kamili Buko. Aksamitna jakła, fartuch w kolorze czarnym z cienkiej wełny, wełniana chusta nagłowna, Górzyn  
Źródło: Fot. P. Łachowski 2017.

Anna miała 46 lat, natomiast Edelgarda była w wieku dziecięcym, miała tylko 9 lat. Przez wiele lat po wojnie Edelgarda, siostrzenica Anny Plettig, z ogromną dbałością przechowała wszystkie elementy odzieżowe po swojej zmarłej ciotce, które zostały zabrane podczas wysiedlania ludności. Dziś z mężem zamieszkuje na terenie Niemiec, przy granicy wschodniej w dolnołużyckiej miejscowości Vetschau (dłuż. Wětošow). Obecnie rodzinny zbiór przedwojennej odzieży znajduje się w posiadaniu autorki, ponieważ został przekazany jako prezent na okres wieczystego użytkowania (fot. 5).

W celu wyrażenia symbolicznych emocji, nastroju i uniesień religijnych, takich jak radość, smutek, miłość, podniosłość wydarzenia, zaistniała potrzeba odpowiedniego image, stąd właśnie to stroje odświętne oddzielały czas świąteczny od czasu związanego z pracą. Na podstawie materiału badawczego oraz relacji przedwojennych mieszkańców wiadomo, iż jakle, suknie spodnie, fartuchy były używane praktycznie przez całe życie, często przechodziły w spadku. Dlatego też noszą liczne ślady zabrudzeń, przeróbek i przetarć. Na podstawie oceny organoleptycznej można stwierdzić, iż użytkowniczki strojów ludowych dbały, aby uwydatnić strojność poprzez użycie lepszego gatunku ma-



teriału, sute marszczenia, zdobienia w postaci lamowania oraz dodatki pasmanteryjne. Większość prac krawieckich wykonano ręcznie. Strój miał być powodem do dumy, wizualną i stanową legitymizacją posiadaczki (Kantor, 1982, s. 78, 97), stąd dolna część sukni jednoczęściowej osiągała obwód od 2,5 do około 3 metrów. Potrzeba estetycznego ubioru ciała oraz wyobrażeń wsi o pięknie i prestiżu wiązała się także z dążeniami zmierzającymi do tworzenia „wysokiej kultury” (Krisań, 2008, s. 70). Dominowała tutaj funkcja estetyczna i erotyczna, ponieważ odzież świąteczna i niedzielna musiała być uniwersalnie skomponowana.

W trakcie badań terenowych z albumów rodzinnych pozyskano również archiwalne, niepublikowane zdjęcia, ukazujące piękno i estetykę życia społecznego. Ich wartość jest unikalna, bowiem ukazują realne obrazy z życia wsi, szczególnie podczas momentów doniosłych, a więc ślubów. Uroczystość ślubna była ogromnym wydarzeniem nie tylko w życiu młodej pary, lecz także w życiu całej wsi. Akt zawarcia związku przez kobietę i mężczyznę określało prawo państwowe, a także kościelne. Ślub kościelny, do XIX wieku jedyna forma zawierania małżeństw, zapewniający tym samym legalność małżeństwa i potomstwa, miał poważny walor społeczny i był konieczny w celu budowania trwałości rodziny, jej rozwoju oraz transmisji tradycyjnych wartości kulturowych. Małżeństwo wyrażało się również tradycyjnymi obrzędami oraz zwyczajami, które kultywowano przez stulecia.

Oryginalne dawne wesela ludowe były widowiskiem ze wszystkimi elementami składowymi teatru, a więc odpowiednią dramaturgią, reżyserią, inscenizacją, grą aktorską, z tańcami, muzyką [...]. Sam obrzęd tradycyjnie utrzymany z pokolenia na pokolenie jest ową dramaturgią widowiskową, w której występują wyraźnie postacie dramatu: młodzi, ich rodzice, chóry, opiewające myśli i uczucia głównej bohaterki czy bohatera, wreszcie goście weselni, statyści tego teatru i widzowie, którzy ten obrzęd oglądają spoza oplotków czy przez okno. Reżyserami i inscenizatorami są starosta weselny i starościna. Pierwsza drużyna i pierwszy drużba to koryfeusze dawnego klasycznego teatru. Mamy szereg wyraźnie inscenizowanych sytuacji, jak: swaty, zaprosiny, kupno panny młodej, jako cieliczki, sprzedaż wieńca, targowanie się, ucztę weselną, czepiny i wyprowadziny. Każdy z tych zwyczajów ludowych zawiera elementy teatru, a więc rolę, sytuację oznaczone, przebieranie, udawanie, charakteryzację, płacz, śmiech, taniec czy nawet inscenizowaną bójkę (Komorowska-Żmuda, 1990, s. 23).

Jeszcze w latach trzydziestych XX wieku konserwatywna ludność wiejska wschodniej części Dolnych Łużyc podczas ślubów, szczególnie w okresie jesienno-zimowym, nie nosiła żadnych jasnych ubrań. Chodzi tutaj szczególnie o dostojny wizerunek pań młodych, które zgodnie z tradycją ubierały tylko ciemne stroje ludowe, co potwierdziły badania terenowe. Znajduje to potwierdzenie także w literaturze, bowiem Paul Kupke w odniesieniu do powiatu krośnieńskiego napisał, iż „Auch Hochzeiten gab es keine hellen Kleider” („Na weselach nie było żadnych jasnych ubrań” – tłum. A.Ł.) oraz „Bei den Blusen mußten die Ärmel recht hoch an der Schulter stehen” („Przy bluzach [czyli jaklach] rękawy stoją wysoko na ramionach”) (Kupke, 1927, s. 81). Opis szcze-

gólnie uwzględnia starą słowiańską wieś Stary Zagór (dłuż. Wendyjski Sagar, niem. Wendisch Sagar), ale naturalnie dotyczy również położonych opodal wendyjskich Wełmic (dłuż. Wjelmica, Welmice, niem. Wellnitz), Dębów (dłuż. Duby, niem. Daube) oraz Bobrowic (dłuż. Bobrjowa Gora, niem. Bobersberg). Ważne aspekty związane ze strojem ślubnym w latach trzydziestych i czterdziestych XX wieku potwierdza korespondencja z przedwojenną mieszkanką wsi Górzyn Anni Gutsche (z domu Roy, ur. 29.05.1937 w Górzynie), obecnie mieszkającą w Erkner na terenie Niemiec. W swoim liście z 2012 roku pisze „Meine Mutter trug zur Hochzeit statt ein weiß Kleid, ein schwarzes. Also auch ein Brauch” („Moja matka nosiła do ślubu zamiast białego ubrania czarne. Więc także to był zwyczaj”). W innym liście zwraca uwagę, iż „die Festtagstracht wurde meistens weiter vererbt, weil sie kostbar war, ich kenne es von den Wenden” („Ubranie odświętne było przekazywane w spadku przeważnie dalej, ponieważ było kosztowne, ja znam ten «strój» od Łużyczan”). Autorka potwierdza, iż jej matka do ślubu szła w czarnym ubraniu, zamiast białego. Odzież ta była bardzo kosztowna i przechodziła w spadku na kolejne pokolenia. Z pewnością chodzi tutaj o kunsztowną aksamitną jakłę i suknię spodnią z wszytym stanikiem oraz inne detale. Taki strój nosiły głównie Serbołużyczanki, co podkreśliła korespondentka, na terenie parafii Górzyn. Do niej przynależały wsie w promieniu 7 km, a więc pobliski Grabków (dłuż. Grabkow, niem. Grabkow), Dąbrowa (dłuż. Dubrawa, niem. Wendisch Dubrau), Kraśniki (dłuż. Krasnik, niem. Königswille) i Tymienice (dłuż. Tamniz, niem. Tamnitz). Także Werner Köhler wspomina o „malowniczych” wiejskich strojach, w tym ślubnych z 1890 roku. Wersje starszego typu oraz te uproszczone, z około 1906/1907 roku, ludność wiejska nosiła powszechnie (Köhler, 1923, s. 33-37, 109, 113, 124). Oskar Kolberg wspominał, iż narzeczony ubierał się na Dolnych Łużycach prawie tak samo jak w okolicy górnołużyckiego Mużakowa (głuż. Mużakow/Kupjel Mużakow, niem. Muskau). Autor ma na myśli surdut, cylinder, kamizelę i długie spodnie.

Małą odmianę stanowi u niego biała chustka w ręce i dwie gałązki rozmarynowe u boku przypięte i że daleko mniejszy ma pęczek zielonego i białego jedwabiu wiszący u wienca splecionego z ruty na fiszbinowym pręcie i u ciemienia przytwierdzonego za pomocą samych włosów. Jeśli narzeczony jest łysym lub ma obcięte włosy, wówczas przypinają mu wieniec ten (zaledwie 1¼ cala średnicy mający) u wyłogu lewego rękawa (Kolberg, 1985, s. 85).

Informacje te są zatem wyznacznikiem cech stylistycznych całego powiatu gubińskiego, żarskiego i krośnieńskiego.

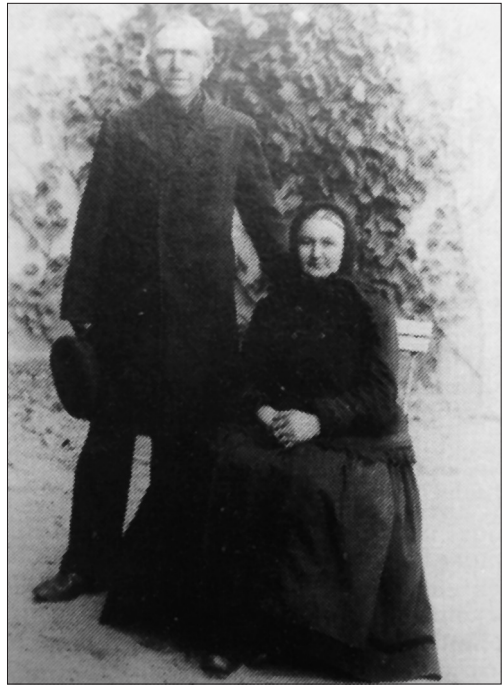
Kreacja właściwego wizerunku była wymagana podczas licznych ceremonii ślubnych oraz była praktykowana także na terenie protestanckiej, serbołużyckiej parafii pod wezwaniem św. Mikołaja w Lubsku. Zasięg terytorialny parafii obejmował wsie położone w promieniu 6 km od miasta, a więc Raszyn (dłuż. Raşyn, niem. Räschen), Białków (dłuż. Běłkow, niem. Belkau), Mierków (dłuż. Měrkow, niem. Mercke), Osiek (dłuż. Wosek, niem. Ossig), Stara Woda (dłuż. Stara Woda, niem. Altwasser), a także

przedmieścia lubskie Hinkowo (dłuż. Hinkow/Hynkow, niem. Hinckau) i Dąbrowa (dłuż. Dubrawa, niem. Schönfeld). Zapisy w zachowanej księdze metrykalnej ślubów lat 1657-1810 potwierdzają, że małżeństwa zawierano „in der wendischen Kirche”. Od 1795 roku osobę pochodzącą spoza parafii zobowiązywano do dostarczenia świadectwa poręczającego stan wolny w postaci dokumentu „Testimonium integritatis”, wystawianego przez odpowiedniego plebana w danej parafii. Akt ślubu uzupełniało podanie informacji o trzech zapowiedziach niedzielnych, które poprzedzały ceremonię oraz zapobiegały wielożeństwu. Od 1795 roku diakon oprócz zawartych małżeństw zapisywał także zapowiedzi przedślubne. Średnia arytmetyczna wieku nowożeńców w lubskiej parafii wynosiła dla panien 21 lat, natomiast dla kawalerów 23 lata. Ogólnie w latach 1658-1809 w parafii św. Mikołaja zawarto 721 związków małżeńskich (Łachowska, 2007, s. 72-89). W parafii miejskiej usytuowanej w samym centrum miasta Lubsko, po śmierci Christopa Leisciusa w 1648 roku, następny pastor mgr Abraham Buchwälder (po zakończeniu wojny trzydziestoletniej sprawował swoją posługę w latach 1649-1657) (Dolański, 2000, s. 179, 185) odczytał nowy porządek kościelny, w którym regulowano sprawę wendyjskich, a także niemieckich chrztów, ślubów, ofiar oraz pogrzebów. Zarządzenie to odnosiło się także do parafii św. Mikołaja, a diakon był wykonawcą woli pastora. W świetle tych zapisków wiadomo, iż obcy, w tym osoby spoza parafii, uiszczali opłatę za posługę podwójnie, jeśli to jednak była wendyjska para, wtedy płaciła 4 grosze. Niemiecka para dawała przed ślubem 2 grosze (Wedekind, 1846, s. 212-220). Funkcję kościoła serbołużyckiego świątynia pełniła jeszcze w okresie międzywojennym.

Analogiczne kreacje ślubne rozpowszechnione były również wokół Żar, Jasienia (dłuż. Gaśyn, niem. Gassen) oraz Trzebiela (dłuż. Trjebule/Trjebul, niem. Triebel). We wspomnieniach Wilhelma Lurkesa z 1955 roku odnoszących się do historii wsi Wicina (dłuż. Wicyn, niem. Witzen) natrafić można na ciekawą informację, iż w Tucholi (dłuż., niem. Tauchel), Zabłociu (dłuż. Zabłoto – za błotem, niem. Sablath), Roztokach (dłuż. Roztok, niem. Rodstock), tak i w Wicinie w minionych czasach noszone były piękne stroje ludowe. „Do dzisiaj 67-letnia Auguste Nather, nazywana Plooks z Wiciny (dom nr 1), ma jeszcze piękny czepiec, który nosiła jako młoda dziewczynka do miasta” (Lurkes, 1995, s. 9). Należy zaznaczyć, iż na tym terenie do 1945 roku nie wyszedł z użycia miejscowy strój ludowy, zarówno letni, jak i zimowy, co potwierdzają archiwalne fotografie z Wiciny i Zabłocia reprodukowane w 1954, 1969 i 1987 roku w gazecie przesiedleńczej „Sorauer Heimatblatt”. W tekście ukazane są zdjęcia 86-letniej Pauline Dittrich, którą nazywano „Schenkens-Mutter”. Była ona ostatnią kobietą noszącą wendyjski strój ludowy we wsi Zabłocie, przed 1945 rokiem (Rudolph, 1969, nr 5, s. 16-17, nr 7, s. 10-11, nr 8, s. 8-9). Tak sztyto również stroje ślubne (fot. 6).

Ciekawe obyczaje dotyczące zawierania ślubów oraz przebiegu wesel we wsiach wokół Żar opisuje w swoim artykule Irena Sochacka. Zwraca uwagę, iż w dawnych czasach zawierano je przez porwanie w drodze kupna lub umowy formalnej, co później

Fot. 6. [b.a.] zdjęcie gospodarza z Wiciny (powiat żarski) Gottlieba Schütze, gospodarstwo nr 4 o nazwie Schuz z roku 1860-1868. Mężczyzna ubrany jest w surdut oraz spodnie. Żona Johanna Ernestina z domu Klauke, pochodząca ze wsi Guzów, również siedzi w tradycyjnym stroju ludowym  
 Źródło: „Sorauer Heimatblatt. Das Heimatblatt für Stadt und Land”, nr 2, Dortmund 1987, s. 4.



przerodziło się w targi swatów. Małżonkowie przed ślubem na wsi musieli posadzić 15 drzewek owocowych lub liściastych lub za każde zapłacić po 2 grosze na ogólne zadania gminy. Do kościoła uroczyście jechano konnym orszakami. Ślub odbywał się w rytm tradycyjnego kościelnego rytuału, koniecznie przed godziną pierwszą w południe. Weselom towarzyszyły śpiewy i muzyka, było to najważniejsze święto rodzinne obchodzone gromadnie. W majoracie żarskim około XVI-XVIII wieku osiem dni po ślubie pan młody musiał złożyć pannie młodej publicznie należny dar poranny (niem. Morgengabe) w zamian za ofiarowane jemu dziewictwo. Ten serbołużycki rytuał ludowy zobrazował Daniel Chodowiecki w okresie 1789/1790 na rycinie zatytułowanej „Morgengabe der Wenden nach der Brautnacht” (Mirtschin, 2006, s. 126). Często porządek wiejski regulował liczbę gości i stołów, kwotę przeznaczoną na wyżywienie gości, ilość piwa, a nawet godzinę zakończenia wesela (Sochacka, 2007, s. 90-92). W świetle zgromadzonego materiału ikonograficznego można wysnuć wniosek, iż wesele było najradośniejszą i najwspanialszą uroczystością, która często przechodziła do historii wsi. Nie szczczędzono pieniędzy na odpowiednie tkaniny i stroje, przygotowanie poczęstunku, opłaty kościelne czy też wykonanie licznych dekoracji. Drużki i drużbowie mieli powierzone rozliczne zadania. Dziewczęta wiały wianki, girlandy z mirtu, ruty, barwinka i wykonywały koronę ślubną panny młodej, bukietki dla drużbów oraz stroiły różgę bądź laskę weselną. Mężczyźni wznosili przed domem nowożeńców bramy weselne,

zwane także bramami triumfalnymi. Konstrukcje oplatano łańcuchami, girlandami i wiankami zieleni wykonanymi z barwinka, liści dębu, gałązek choinki i świerku w zależności od pory roku i dostępności materiału florystycznego. Elementem dekoracyjnym były również chusty podwieszane pod bramą oraz wpięte kwiaty we wianki. Zielenią zdobiono również drzwi wejściowe.

Szczególną rolę pełnił starosta weselny (niem. Hochzeitsbitter, głuź, braška, dłuź, po-bratś), wybierany spośród najbliższych w rodzinie i posiadający nieposzlakowaną opinię we wsi. Często było ich dwóch, po jednym ze strony panny młodej i pana młodego. W praktyce to on zapraszał gości, czuwał nad przebiegiem całości ceremonii, organizował uroczystości weselne, był też najbliższym powiernikiem i towarzyszem narzeczonych. Na znak swojej godności posiadał w różnych dekadach miecz, szablę lub różgę weselną. Opis starosty weselnego z Dolnych Łużyc przytoczył Oskar Kolberg, który pisał, iż

na znak swojej godności ma miecz, u boku i szarfę przewieszoną przez ramię. Ta jest z konopnego lub zgrzebnego płótna podobna do szalu czy ręcznika i zowie się zwykle „twelco”, długą jest na 5 łokci, szeroką na  $\frac{3}{4}$  łokcia i przewieszona przez lewe ramię wisi pod prawym bokiem, gdzie węzłem jest u biodra związana, tak, że końce jej spadają luźno. Jest ona przesywana sztucznie zielonymi, czerwonymi i niebieskimi nitkami, co tworzy różne figury, zwierząt i innych przedmiotów. Na końcach wiszą frędzle z białej bawełny. Szarfę tę otrzymuje on, jako dar honorowy od narzeczonej, a oprócz niej dwie gałązki rozmarynowe związane zieloną jedwabną wstążką, kwiaty i wstęgi do kapelusza i dwie duże chustki, jedną białą, drugą pstro czerwoną, które mu w czasie uroczystości wiszą zaczeplone do dziurki od guzika (Kolberg, 1985, s. 84).

Dlatego też z powodu rangi tak godnego stanowiska starosta posiadał odpowiednio dobrany strój. Opis wizerunku „Hochzeitsbittera” oraz kolorowy orszak weselny przywołany jest w tekście wspomnianego już Paula Kupkego, opisującego ludowe obrzędy doroczne oraz stroje na terenie powiatu krośnieńskiego w pierwszej ćwierci XX stulecia. Czarny cylinder lub kapelusz starosty weselnego przybierano dużym bukietem kwiatów, do którego doczepiano zafarbowane pióra, szych oraz kolorowe trzepoczące wstążki. Z piersi spływał spory kawałek materiału zwany ręcznikiem, sięgający do kolan, a nawet do kostek. Często był nakładany przez ramię i obwiązywany w pasie tak jak na terenie Międzyrzecza czy Babimostu. Wszelkie wymienione dodatki upiększające wizerunek, urokliwie prezentowały się na ciemnym, najczęściej czarnym lub granatowym tle surduta. Spodnie i buty komponowano również w ciemnej tonacji kolorystycznej. Starostowie weselni wygłaszali wiele długich i metaforycznych oracji, organizowali symboliczne rytuały wykupu oraz wyprosin panny młodej. Podczas oczepin o północy zabierano pannie młodej wianek lub koronę ślubną, a wkładano czepiec, poświadczający stan małżeński. Starostowie dyrygowali zabawą weselną, odbywaną często na klepisku stodoły wyścielonym świeżą słomą, bądź też w miejscowej karczmie czy też w domu panny młodej (fot. 7).





Fot. 7. Srebrne gody, czyli 25 lat pożycia małżeńskiego w 1920 roku we wsi Czarnowo (niem. Neuendorf) koło Krosna Odrzańskiego. W pierwszym rzędzie siedzą starsi starostwie weselni, ubrani w tradycyjne surduty, które przystrojono ręcznikami. Panna młoda włożyła nowoczesną suknię stylizowaną na modę miejską. Większość uczestników jubileuszu ubrana jest w odświętne stroje ludowe, szczególnie ostatni, górny rząd

Źródło: zdjęcie przesłane autorce przez T. Jaworskiego.

Badania demograficzne przeprowadzone na podstawie ksiąg metrykalnych wskazują na sezonowość zawierania ślubów w kontekście szczególnie warunków pogodowych, co warunkowało formy konstrukcji strojów nupturientów. Pod tym kątem przebadano serbołużyckie parafie św. Mikołaja w Lubsku (Łachowska, 2007, s. 72-89) i klasztorną w Gubinie (Kurowska, 2010, s. 85-86, 127-137). Obie zarejestrowały ruch naturalny ludności wsi położonych wokół wymienionych miast do XIX wieku. Parafia klasztorna obsługiwała wiernych z czternastu okolicznych wsi. Także wsie wokół Brodów niedaleko Gubina zamieszkałe były przez liczne rodziny serbołużyckie, o czym mogą świadczyć również same nazwy wsi, na przykład Strzegów (dłuż. Stśégow, niem. Strega), Gębice (dłuż. Homśica, niem. Amtitz), Starosiedle (dłuż. Stare Sedło, niem. Starzeddel/Starzedel), Kaniów (dłuż. Kanjow, niem. Kanig.), Grochów (dłuż. Grochow, niem. Grocho). W północnej części powiatu gubińskiego leżała serbołużycka wieś Niemaszchleba (dłuż. Namašklëb, niem. Niemaschkleba). Z analizy wynika, że najwięcej małżeństw odbyło się w okresie jesienno-zimowym.

Szczególnie natężenie wystąpiło w listopadzie, kiedy zakończono już zbiory oraz prace polowe, oraz w styczniu, gdyż był to czas wolny od zajęć oraz okres karnawału. Średni wiek panien to 23 lata. Zakazy kościelne i zwyczaje miały zasadniczy wpływ na porę zawierania ślubów. To kalendarz kościelny wpływał także na sezonowość ślubów, ponieważ zabraniał ich zawierania w czasie trwania Wielkiego Postu (marzec) oraz w okresie adwentowym, który wówczas trwał również 40 dni (grudzień). Zbadana populacja obu parafii stosowała się do uregulowań religijnych i zwyczajowych, ponieważ na przestrzeni wzmiankowanych dekad w miesiącach marcu i grudniu zawarto niewielką liczbę ślubów. Poświadczają to religijność parafian, która była niezwykle ważnym czynnikiem formującym świadomość ówczesnego społeczeństwa. Tak chłodna pora roku wymagała stosownej odzieży, dlatego też głównymi częściami garderoby, które szyły kobiety, były tak powszechne ocieplane i watowane jakle, dość grube suknie spodnie ze stanikiem oraz ciepłe chusty wełniane. Czarny kolor wówczas był bardzo powszechny ze względu na praktyczne zastosowanie oraz tradycję, ponieważ biel obowiązywała podczas żałoby. Najmniej małżeństw (oprócz grudnia i marca) zawarto w miesiącach wzmoczonych i trudnych prac polowych, a więc w sierpniu oraz lipcu. Z tego powodu szyto zdecydowanie mniejszą liczbę letnich strojów ślubnych. Przygotowanie właściwej garderoby ślubnej podyktowane było więc wymogami natury gospodarczej, a także uwarunkowane specyfiką klimatu. Nie bez znaczenia w kwestii przetrwania wiejskich strojów ludowych na omawianym terenie była również rola pietyzmu, kładąca nacisk na pobożność, udział w zgromadzeniach religijnych oraz edukację najuboższych parafian.

Do najważniejszych elementów rytualnych stroju ślubnego panny młodej należała mirtowa korona ślubna (niem. Myrtenkrone mit Samtband), która przystrajała głowę panny młodej. Wykonanie tego najbardziej kolorowego atrybutu kobiecego zajmowało sporo czasu. Z tyłu konstrukcji spływały aksamitne wstęgi lub wstążki, które ze względu na swoją długość miały zapowiadać pomyślność w gospodarowaniu i życiu rodzinnym oraz wróżyły długie życie (Hołub, 2013, s. 28). Korona była symbolem niewinności w tradycji wielu regionów. Jak pisał Zygmunt Gloger: „w obyczaju polskim odwieczny był zwyczaj przypinania korony na głowie panny młodej udającej się do ślubu, co było symbolem ukoronowania jej cnoty panińskiej” (Szymanderska, 2008, s. 147, 154). Wieńczenie i przystrajanie głów nowożeńców miało zapewnić również szczęście, błogosławieństwo oraz płodność. Późniejszy welon pełnił taką samą funkcję jak dawniej wieniec i korona. Do 1945 roku ubierały je panny młode od Uradu (dłuż. Wurëš, niem. Aurith), Cybinki (dłuż. Zebinki, niem. Ziebingen), Gubina, Nowej Cali (dłuż. Nowa Cala, niem. Neuzelle) po Lubsko i Żary (fot. 8, 9).

Wrażenie niecodziennej, podniosłej atmosfery o szczególnym wymiarze wzmacniał bukiet ogrodowych kwiatów w dłoniach panny młodej. Kwiaty stanowiły ważny atrybut ceremonii ślubnej od starożytności. Były znakiem życia oraz bliskiego kontaktu z przyrodą. Dobierano je w zależności od pory roku. Ubiory miejskie, szczególnie kobiet





Fot. 8, 9. Korona panny młodej z 1916 roku, noszona przez nupturientki na terenie wschodniej części Dolnych Łużyc oraz jej rekonstrukcja wykonana przez krawcową Cordulę Bahro z Ziltendorf/Niemcy  
Źródło: ze zbiorów C. Bahro, 2017.

z przełomu wieków, stanowiły zaprzeczenie poczucia komfortu ze względu na gorsety, fiszbiny, długość, utrudnienia w zapinaniu.

Główny element stroju ślubnego pana młodego stanowił ciemny, najczęściej czarny lub granatowy surdut z drogiego sukiennego materiału, kamizelka spodnia oraz długie, eleganckie spodnie. W wyniku badań terenowych przeprowadzonych w 2015 roku dokładnie takie elementy odzieżowe odnaleziono. Zostały złożone w depozycie we wsi Barłogi (dłuż. Barłog, niem. Berloge), położonej 15 km od Krosna Odrzańskiego, w 1945 roku. Poszczególne elementy uszyte z doskonałej jakości materiału, dzięki czemu zachowały się bez żadnego uszczerbku (depozyt w posiadaniu p. D. Zająca oraz p. D. Oleszka<sup>2</sup>). Ponadto do podstawowych elementów stroju należały również biała koszula spodnia, kapelusz lub cylinder oraz chusta wiązana pod szyją, a w późniejszym okresie mucha. Głowę pana młodego zdobiła zwyczajowo przyczepiana wiązka mirtu do włosów, podobnie jak do dziś na terenie reszty Dolnych Łużyc położonych w Niemczech. Biała kokarda w kompozycji z bukietem zieleni, przypięta po lewej stronie surduta, powyżej pasa, na wysokości piersi również stanowiła misterną i ory-

<sup>2</sup> Serdecznie dziękuję panom Dariuszowi Zającowi oraz Dorianowi Oleszkowi za udostępnienie depozytu w celu przeprowadzenia badań materiałoznawczych oraz wykonania dokumentacji fotograficznej.



Fot. 10. Ślub pary młodej ze wsi Górzyn w 1910 roku w strojach ludowych. Panna młoda to Emma Dollan urodzona w roku 1886, miała przybranych rodziców, o nazwisku Reuke. Pan młody Hermann Pschichholz urodził się około 1887/1888 roku, ojciec był cieślą we wsi. Kiedy wstępowali w związek małżeński nupturientka miała 24 lata, natomiast nupturient był w wieku około 22/23 lat

Źródło: Niemer (1986, s. 2; 1976, s. 16).

ginalną ozdobę. Dopelnieniem stroju, nie zawsze stosowanym, był ręcznik zwisający z piersi, szeroka szarfa biegnąca po przekątnej, spływająca z ramion na piersi, przewiązana na boku w pasie, czarny cylinder, spodnie w tonacji ciemnej oraz buty. Zarówno wiejskie ślubne stroje damskie, jak i męskie były szykowne, wygodne oraz praktyczne, ponieważ zapewniały komfort noszenia (fot. 10). Był to jeden z czynników, który spowodował ich przetrwanie do dziś.

W świetle zgromadzonego materiału badawczego wiadomo, iż odzież przetrwała ze względu na nieprzerwane funkcjonowanie we własnym pierwotnym środowisku regionalnym oraz z powodu silnego systemu wartości religijnych i sakralizacji społeczeństwa od XVIII wieku w duchu pietyzmu. Idea solidnego chrześcijańskiego domostwa była przenoszona na rzeczy osobiste. Udział w chrztach, ślubach, pogrzebach, nabożeństwach, mszach niedzielnych oraz świętach kościelnych wymagał odpowiedniej oprawy w postaci paradnego stroju. Z pewnością na ten proces wpłynęła również chęć estetyzacji otoczenia oraz potrzeba upiększania ciała i ducha, co jest dowodem na ugruntowaną socjalizację. Zatem ten materialny dobytek łączył się z minioną rzeczywistością w sposób kontagialny, czyli magiczny, będąc jednocześnie indeksem estetycznym

i wartościowym. Dlatego też zarówno odzież świąteczna, jak i wszelkie cenne dodatki były kompletowane w ciągu długich lat, starannie z dużym nakładem wysiłku, bowiem były bardzo kosztowne i wielofunkcyjne. Wszystkie powyższe wnioski prowadzą również do wniosku, iż rodzima odzież i stroje ludowe stanowiły ważny i trwały element kultury duchowej i materialnej, wartościując człowieka i sytuując go w określonej grupie społecznej. Spowodowało to, że kapitał społeczny trwał do 1945 roku, a nawet trwa do dziś. Opad kulturowy udowadnia z całą pewnością obecność wykształconej formacji kulturowej w świadomości ludzkiej. Widoczne znaki łączności z przodkami w formie odzieży i strojów ludowych stały się dziś ojcowizną, a dodatkowo wysoko afirmowane aspirują do nowej roli, odkrycia w nich kapitału społecznego, kulturowego, symbolicznego oraz ekonomicznego. Z powyższych argumentów wypływa konstatacja, że dowartościowanie takich artefaktów może posłużyć lepszemu zgłębianiu minionej już codzienności, kiedy wiejska moda była metaforą dialogu. Poszczególne elementy złożonego systemu społecznego funkcjonowały na zasadzie współdziałania, tworząc stabilną całość (Giddens, 2004, s. 40).

## Bibliografia

- Bazielich B. (1995), *Badania nad odzieżą i strojem ludowym w Polsce*, „Lud”, 78, 198 i n.
- Buko A. (2005), *Kultura krajobrazu wsi Górzyn*, [w:] T. Jaworski (red.), *Kultura krajobrazu Europy Środkowej*, „Zielonogórskie Studia Łużyckie”, 4, 232-244.
- Dolański D. (2000), *Duchowni protestanccy w księstwie krośnieńskim w XVI-XVIII wieku (według Siegismunda Justusa Ehrhardta)*, „Rocznik Lubuski”, XXVI, 2, Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra, 179 i n., 185.
- Dowgiałło B. (2013), *Piękno według socjologów: socjologia estetyki i estetyka życia społecznego*, „Estetyka i Krytyka”, 1, 43-56.
- Drażkowska A. (2008), *Odzież grobowa w Rzeczypospolitej w XVII i XVIII wieku*, Toruń.
- Giddens A. (2004), *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Hołub B. (2013), *Znakowy charakter kobiecych nakryć głowy*, [w:] A.W. Brzezińska, M. Tymochowicz (red.), *Stroje ludowe jako fenomen kulturowy. Atlas Polskich Strojów Ludowych. Zeszyt specjalny*, Polskie Towarzystwo Ludoznawcze, Wrocław, 28.
- Kantor R. (1982), *Ubiór – strój – kostium. Funkcje odzienia w tradycyjnej społeczności wiejskiej w XIX i początkach XX wieku na obszarze Polski*, Rozprawy habilitacyjne nr 67, Nakładem Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Kolberg O. (1985), *Dzieła wszystkie. Łużyce*, t. 59, cz. 1, Polskie Towarzystwo Ludoznawcze, Wrocław-Poznań.
- Komorowska-Żmuda J. (1990), *Najpiękniejsza panna młoda*, „Watra”, Warszawa.
- Köhler W. (1923), *Brandenburgische Fahrten. Südosten (Niederlausitz)*, 2, Franz Schneider Verlag, Berlin-Leipzig-Wien-Bern.
- Krisań M. (2008), *Chłopi wobec zmian cywilizacyjnych w Królestwie Polskim w drugiej połowie XIX – początku XX wieku*, Instytut Historii PAN, Warszawa.

- Kupke P. (1927), *Volkstracht, Volksfeste im Kreise Crossen*, [w:] K. Metzdorf (red.), *Heimatbuch des Kreises Crossen (Oder)*, Crossen, reprint (2011), Niederlaustitzer Verlag, Guben, 81-87.
- Kurowska H. (2010), *Gubin i jego mieszkańcy. Studium demograficzne XVII-XIX w.*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- Lurkes W. (1955), *Erinnerung an Witzten*, „Sorauer Heimatblatt. Das Heimatblatt für Stadt und Land”, 4, 9.
- Łachowska A. (2007), *Ludność wiejskiej parafii św. Mikołaja w Lubsku w świetle księgi metrykalnej z lat 1657-1814*, „Lětopis. Zeitschrift für sorbische Sprache, Geschichte und Kultur”, 54, 1, 72-89.
- Łachowska A. (2015), *Odświętne stroje ludowe Serbołużyczanek na obszarze wschodniej części Dolnych Łużyc w granicach województwa lubuskiego, jako ważny element kapitału społecznego na przełomie XIX/XX wieku*, [w:] T. Jaworski, H. Kurowska, A. Lipińska-Bodnar (red.), *Kapitał społeczno-polityczny Serbołużyczan*, „Zielonogórskie Studia Łużyckie”, 8, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra, Zielonogórska Biblioteka Cyfrowa, 212-267.
- Mirtschin M. (2006), *Der Bild von außen. Der Bild der Sorben/Wenden in der deutschen Kunst des 19. Jahrhunderts*, Domowina, Bautzen.
- Niemer R. (1976), *Göhrener Brautpaar in Tracht um 1910*, „Crossener Heimatgrüße – Mitteilungen für die Kreisgemeinschaft Crossen (Oder) – Sommerfeld”, 1, 16.
- Niemer R. (1986), *Südkreis – Tracht bis zum 1. Weltkrieg lebendig. In Göhren am längsten – erhalten Vereinfachung 1906 – Verwandtschaft mit Pförtener Gegend*, „Crossener Heimatgrüße – Sommerfelder Nachrichten”, 5, 2.
- Prus B. (1885), *Kronika tygodniowa*, „Kurier Warszawski”, 18, (b.s.).
- Rudolph H.G. (1954), *Ein Dorf kämpft um sein Recht*, „Sorauer Heimatblatt für Stadt und Land”, 8, 1 i n.
- Rudolph H.G. (1969), *Volkstrachten und Trachtenreste im Kreise Sorau*, „Sorauer Heimatblatt. Das Heimatblatt für Stadt und Land”, 5, 16-17; 7, 10-11; 8, 8-9.
- Sochacka I. (2007), *Rodzina na pograniczu śląsko-łużyckim w świetle niektórych zwyczajów i rozporządzeń od XVI do XVIII w.*, [w:] W. Hładkiewicz, T. Jaworski (red.), *Człowiek pogranicza polsko-niemieckiego*, „Zielonogórskie Studia Łużyckie”, 5, 90-92.
- „Sorauer Heimatblatt. Das Heimatblatt für Stadt und Land”, nr 2, Dortmund 1987.
- Szymanderska H. (2008), *Śluby, polskie. Tradycje, zwyczaje, przepisy*, Świat Książki, Warszawa.
- Wedekind E.L., (1846), *Die diplomatische Chronik der Immediastadt Sommerfeld von ihrer Erbauung bis auf gegenwärtige Zeit*, J.C. Riep, Crossen.
- Witek-Tylczyńska H. (2013), *Kim jestem/skąd jestem? Czytanie stroju* (s. 13-23), [w:] M. Furmanik-Kowalska, J. Wasilewska (red.), *Strój – zwierciadło kultury*, Polski Instytut Studiów nad Sztuką Świata, Warszawa-Toruń.
- Wywiady własne i relacje przeprowadzone wśród przedwojennych mieszkańców wschodniej części Dolnych Łużyc: Erna Bartusch (ur. Gozdno), Ditter Bartusch (ur. Cottbus), Edelgard Berghof z Vetschau (z domu Laste, ur. 26.09.1936 Górzyn), Ani Gutsche z Erkner (z domu Roy, ur. 29.05.1937 Górzyn), Willi Gerlach z Koln (Krosno Odrzańskie, Buda-chów), Erwin Jachnick (ur. Osiek), Gerhard Juhr z Cottbus (ur. Lubsko, zm. Chociebuż),

Gerhard Phenke z Hangelsberg (ur. 9.03.1923 Górzyn, zm. 2016), Manfred Kalischke z Maust (ur. 1.11.1937 Górzyn, zm. 2015), Werner Kalischke z Cottbus (ur. 30.10.1931 Górzyn), Helmut Pflaum z Eichwalde (ur. Stary Zagór), Heinz Redde z Eisenhüttenstadt (ur. Osiek), Louise Quetk z Cottbus (z domu Noack, ur. 24.08.1933 Górzyn), Gerhard Zibelius z Gladebeck (ur. Białków). Ursula Balzer z Cottbus (ur. Nowa Rola, dłuż. Niwjerle, niem. Niewerele), Klaus Winkler z Kaufungen (ur. Złotnik, dłuż. Zlotnik, niem. Reinswalde), Reinhard Wuntke (ur. Białowice, dłuż. Belojce, niem. Billendorf).

### **Zbiory archiwalne**

Die Stiftung Brandenburg Haus Brandenburg – Museum, Bibliothek, Archiv Fürstenwalde/Niemcy.

Sommerfelder Heimatstube Vlotho nad Wezerą/Niemcy.

Rodzinny zbiór przedwojennej odzieży Edelgardy Berghof (ur. 26.09.1936 Górzyn) z Vetschau/Niemcy.

## **Piękno i estetyka życia społecznego ludności wiejskiej we wschodniej części Dolnych Łużyc w XIX i XX wieku do 1945 roku w świetle strojów ludowych**

**Streszczenie:** Zebrany materiał źródłowy w toku badań terenowych, wśród przedwojennych mieszkańców wsi wschodniej części Dolnych Łużyc, ukazuje piękno i estetykę życia społecznego. Wszystkie opisane stroje ludowe są świadectwem zjawisk kulturowych społeczności wiejskiej, która nie przejęła tak popularnej wówczas mody miejskiej. Język uległ zgermanizowaniu, lecz świadomość etniczna, tradycja, zwyczaje doroczne i obrzędowe, stroje ślubne związane z najważniejszym wydarzeniem w życiu człowieka pozostały trwałe, niezmiennie i nie wyszły z użycia do 1945 roku. Należy zauważyć, iż żywotność odświętnych kreacji była związana z aktywnością i kreatywnością kobiet, a szycie odświętnej odzieży wyznaczało kolejne etapy życia religijnego i kalendarzowego w gospodarstwie domowym i w całej społeczności.

**Słowa kluczowe:** Serbołużyczanie, stroje ludowe, piękno, estetyka, wschodnia część Dolnych Łużyc, życie społeczne, zwyczaje.

## **The Beauty and Aesthetics of the Social Life in the Country on the Grounds of Eastern Part of Lower Lusatia in XIX Century and up to the Year 1945 XX Century in the Light of Folk Costumes**

**Summary:** The source material was compiled while carrying field studies in the eastern part of Lower Lusatia, on the area of Germany, and concerns the folk culture of the rural residents who were displaced from this territory in 1945. Analyses of collected artifacts shows the beauty and aesthetics of social life, particularly in the context of the folk costumes. They are a testimony of the cultural fraction of the rural community who did not import the popular that time urban fashion. It is worth emphasising that vitality of festive clothes was connected with the activity and creativity of the then women. Made by them Sunday best indicated successive stages of the religious and calendar life, as well in a particular

household, as in the whole community life. The language was germanised but awareness of ethnicity, the tradition, annual customs, rituals and folk costumes remained unchanged and had not gone out of use by the year 1945 and even today they are still preserving. The mentioned above components of social life, in connection with the need of beauty and aesthetic, have guaranteed the persistent intergenerational and cultural transfer.

**Keywords:** Eastern part of Lower Lusatia, Sorbs, folk culture, beauty and aesthetics.

IV  
Ludzie  
Wydarzenia  
Recenzje





*Ewa Pasterniak-Kobyłecka\**

Uniwersytet Zielonogórski

## **CZŁOWIEK. PEDAGOG. MISTRZ. WSPOMNIENIE O PROFESORZE JANUSZU GNITECKIM (1945-2008)**

Profesor zw. dr hab. Janusz Gnitecki pracował przez kilka lat w Instytucie Pedagogiki i Psychologii Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze. W trakcie swojej pracy w Instytucie był promotorem kilkudziesięciu prac magisterskich i miał dwie doktorantki. Jego działania przyczyniły się do sukcesów wielu osób z naszego ośrodka naukowego. Warto przypomnieć sylwetkę tego Uczzonego zasłużonego dla środowiska polskich pedagogów.

Ukończył Studium Nauczycielskie w Kaliszu, Akademię Rolniczą oraz Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Pracował jako nauczyciel przedmiotów przyrodniczych w szkołach podstawowej i średniej oraz jako wizytator w Kuratorium Oświaty i Wychowania Urzędu Wojewódzkiego w Poznaniu. Stopień naukowy doktora pedagogiki uzyskał w 1977 roku, w 1985 roku zdał kolokwium habilitacyjne, nominację na profesora zwyczajnego odebrał z rąk Prezydenta RP w 2002 roku. W 1982 roku został zatrudniony w Zakładzie Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej UAM, a w roku 1987 powierzono mu utworzenie Zakładu Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań Pedagogicznych na Wydziale Studiów Edukacyjnych. Wypromował siedmiu doktorów. Był Prezesem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego Oddział w Poznaniu (Organizatorem III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego), Redaktorem periodyku „Problemy Rozwoju Edukacji”, Członkiem Zespołu Pedagogiki Ogólnej KNP PAN.

Pan Profesor należał do tych badaczy, którzy mieli własną, innowacyjną wizję nauki. Pragnął przekroczyć ramy współczesnej mu pedagogiki, krytykował wszelkie przejawy jednostronnego materializmu w badaniach naukowych, sądził, że świat i jego dzieje nie są dziełem przypadku, lecz podlegają Uniwersalnemu Prawom Kosmosu, o których pisał w swoich pracach. Myśl pedagogiczna Mistrza oddziaływała, poprzez jego publikacje, seminaria doktoranckie i konsultacje habilitacyjne, na szeroki zespół

---

\* Dr hab. Ewa Pasterniak-Kobyłecka, prof. Uniwersytetu Zielonogórskiego, polonista i pedagog, pracownik naukowo-dydaktyczny w Zakładzie Pedagogiki Szkolnej na Wydziale Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, e-mail: e.kobyłecka@ipp.uz.zgora.pl. W dorobku ma ponad 120 publikacji w tym cztery monografie i szesnaście redakcji lub współredakcji prac zbiorowych z zakresu pedagogiki, aksjologii edukacji oraz dydaktyki ogólnej.

jego wychowanków, do którego również się zaliczam. Jego nieprzeciętny umysł wciąż poszukiwał nowych rozwiązań, z pogranicza techniki, biologii, chemii, nauk humanistycznych i społecznych. Jednak na pierwszym miejscu znajdowały się bieżące spory pedagogiczne, w których odgrywał znaczącą rolę. Janusz Gnitecki w swoich książkach przedstawiał „pomieszanie” podstawowych założeń pedagogiki intencjonalnej i antypedagogiki, modernizmu i postmodernizmu. Ukazywał, często ambiwalentne, założenia różnych teorii edukacyjnych (Gnitecki, 2006). Sam tworzył holistyczną wizję współczesnej nauki. Chętnie sięgał po wiedzę z zakresu rozmaitych dyscyplin, spełniając całkowicie dyrektywę interdyscyplinarności swoich badań.

Autor 34 monografii, 362 artykułów i rozpraw naukowych, redaktor 18 prac zbiorowych był osobą twórczą i niezwykle pracowitą. Pozostawił wiele cennych publikacji, porządkujących wiedzę z zakresu pedagogiki ogólnej, metodologii pedagogiki, filozofii i aksjologii edukacji oraz dydaktyki ogólnej. Należą do nich między innymi: *Metodologiczne problemy badań nad efektywnością kształcenia rolniczego* (1981); *Empiryczna koncepcja pedagogiki* (1989); *Główne problemy współczesnej pedagogiki* (1990); *Uniwersalne Prawa Kosmosu. Problem rozpoznawania, rozumienia i akceptacji* (1991, 1994); *Pomiar i przetwarzanie wyników badań w pedagogice empirycznej* (1992); *O filozofii edukacji. Wstęp do pedagogiki wartości* (z W. Pasternakiem, 1994); *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej* (1996); *Teoria zintegrowanych zadań szkolnych* (1996); *Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej* (1996); *Program kształcenia stymulujący i wspierający rozwój* (1997); *Supernauczanie. Perspektywy nowej edukacji* (1997); *Zasada ambiwalencji zrównoważonej* (1998); *Zarys pedagogiki ogólnej* (1999); *Filozofia nauki i edukacja w okresie nowoczesności i ponowoczesności* (2000); *Globalistyka* (2000, 2001, 2002); *Dydaktyka epistemologiczna* (2003); *Wstęp do metod i przetwarzania wyników badań w naukach pedagogicznych* (2003); *Pedagogika ogólna z metodologią* (2004); *Przemiany informatyki oraz cywilizacji i edukacji informacyjnej* (2005); *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych. T. 1. Status metodologiczny nauk pedagogicznych* (2006); *Struktura teorii pedagogicznej* (2006); *Metodologia badań w pedagogice hermeneutycznej* (2007); *Przyrodnicze podstawy edukacji* (2007); *Zastosowanie statystyki w badaniach pedagogicznych* (2007).

Przypomnijmy niektóre wątki dociekań naukowych Pana Profesora, który w jednym ze swoich dzieł napisał: „Podstawowym dylematem współczesnej pedagogiki jest to, że nie udało się jej stworzyć lepszego człowieka i lepszego świata” (Gnitecki, 1996a, s. 4). Sam patrzył na rozwój ludzkiej osoby z perspektywy sfery faktów (uprawiając pedagogikę empiryczną i odpowiadając na pytanie: „Kim jest człowiek tu i teraz?”), sfery wartości (zgłębiając postulaty pedagogiki hermeneutycznej i poszukując odpowiedzi na pytanie: „Kim ma być człowiek ze względu na wartości, które nadają sens jego życiu?”) oraz sfery działań (studiując założenia pedagogiki prakseologicznej i pytając: „Kim się staje człowiek pod wpływem pedagogicznego działania?”). Podmioty edukacji umiesz-

czał jednocześnie we wszystkich trzech sferach. Pedagogika ogólna, jego zdaniem, scala odpowiedzi na te trzy podstawowe pytania o człowieka i jego bycie w świecie.

W swoich dociekaniach łączył to, co materialne nietrwałe, z tym, co duchowe wprowadzające elementy stałe w edukacji i wiedzy o niej. Ważną książką Janusza Gniteckiego jest niewielka broszura napisana razem z Wojciechem Pasternikiem pt.: *Wychowanie jako poszukiwanie wartości* (1993), zawierająca istotne przesłanki dla nowej aksjologii pedagogicznej. Znajdziemy tu informacje na temat niezmiennych, wiecznych wartości samoistnych (Prawdy, Dobra, Piękna), których człowiek poszukuje. Pełnią one funkcję edukacyjną – edukują „osobowe Ja”. Natomiast tworzone przez ludzi, zmienne, rozmaicie rozumiane wartości niesamoistne są wartościami edukowanymi, to znaczy, że po ich zrównoważeniu są one podatne na integracyjne działanie „osobowego Ja” (Gnitecki, 2006, s. 63-64).

Pan Profesor dostrzegał chaos teoriopoznawczy, wielość ideologii i języków wychowania oraz relatywizm w różnych sferach życia i edukacji (Gnitecki, 2004). Dlatego odwoływał się w swoich pracach do zasady ambiwalencji zrównoważonej i wyjaśniał problem tak zwanej oscylacji ambiwalencji (Gnitecki, 1998). Oscylacja oznacza „drgania” w pewnym przedziale zmienności. Natomiast ambiwalencja to dwuwartościowość, dwuznaczność. Oscylacja ambiwalencji oznaczać więc może „chwianie się w wyborze między dwiema możliwościami” lub też „skłanianie się raz w jedną, raz w drugą stronę” (Gnitecki, 2006, s. 195). Z tego właśnie punktu widzenia można opisać między innymi zachowania aksjologiczne nauczycieli i uczniów. Chwiejność wyboru wartości ma swoje granice, gdyż czasami może prowadzić do „wieloznaczności i totalnej nierównowagi”, a innym razem do „stagnacji”. Otóż – w pierwszym przypadku – dzieje się tak wtedy, gdy liczbę operatorów ambiwalencji zwiększa się, niekiedy aż do nieskończoności, stagnacja następuje natomiast wtedy, gdy „oscylator ambiwalencji przyjmie wartość jeden” (Gnitecki, 2006, s. 195). W przypadku wielości tak zwanych oscylatorów ambiwalencji<sup>1</sup>, a więc wtedy, gdy jest ich zbyt wiele, występuje zjawisko aksjologicznej wieloznaczności i nawet „totalnej nierównowagi”. Sam był zwolennikiem równoważenia wszelkich zjawisk w obszarze edukacji.

Janusz Gnitecki uważał, że każdy może się uczyć szybko, efektywnie i z przyjemnością. Propagował metody zintegrowane (np. zintegrowane zadania szkolne, relaksację, afirmację i wizualizację), wykorzystujące potęgę podświadomości wychowanków (Gnitecki, 1996b). Napisał, że

proces kształcenia jest wysoce skontekstualizowanym procesem uczenia się, przebiegającym w zróżnicowanych warunkach indywidualnego i społecznego działania, zorientowanym na projektowanie i rozwiązywanie zintegrowanych zadań edukacyjnych oraz spełnianie wymagań standardowych, niestandardowych lub standardowo-niestandardowych (Gnitecki, 2007, s. 35).

<sup>1</sup> Oscylator ambiwalencji jest to „urządzenie, przedmiot lub osoba wywołująca powstawanie dwuznaczności, dwuwartościowości” (Gnitecki, 2007, s. 195).

Zgodnie z teorią zintegrowanych zadań szkolnych wystąpienie pożądanej zmiany w podopiecznym wiąże się z koniecznością zrównoważenia jego struktur poznawczych. Ma ono prowadzić do uspołnienia, transferu i partycypacji tych struktur oraz obrazowania językowego w przestrzeni edukacyjnej (Gnitecki, 1997, s. 55). W zintegrowanych zadaniach szkolnych, których mamy osiem rodzajów, stosuje się trzy typy operatorów:

- 1) operator formalnych i postformalnych typów operacji wykonywanych na materiale nauczania;
- 2) operator zamkniętego i otwartego materiału nauczania, na którym wykonywane są operacje;
- 3) operator algorytmicznych i heurystycznych sposobów wykonywania operacji na materiale nauczania (Gnitecki, 1997, s. 69).

W praktyce edukacyjnej jako typowe występują zadania całkiem zamknięte (obiektywizm) lub całkiem otwarte (konstruktywizm). Rzadko stosuje się zadania otwarte-zamknięte i zamknięto-otwarte. A właśnie one najlepiej sprzyjają doskonaleniu indywidualnych umiejętności młodych ludzi. Zintegrowane zadania szkolne dają bogatą ofertę możliwości podejmowania przez wychowanków różnorodnych działań, doskonałą myślenie konwergencyjne i dywergencyjne.

Pod redakcją Pana Profesora ukazało się kilka tomów zawierających autorskie programy kształcenia stymulującego i wspierającego rozwój uczniów. Tworzyliśmy wspólnie, teoretycy i praktycy, projekty zajęć, między innymi z języka polskiego, języków obcych, historii, wiedzy o kulturze, wczesnej edukacji, informatyki, matematyki, przyrody, wychowania fizycznego, przedmiotów artystycznych. Konstruowaliśmy zintegrowane zadania szkolne, które mogą być wykorzystane na lekcjach różnych przedmiotów w szkole podstawowej i średniej, wspierające rozwój poznawczy, emocjonalny i duchowy wychowanków.

Janusz Gnitecki wypowiadał się również na temat kompetencji i rozwoju zawodowego nauczycieli. Zawdzięczamy mu wizję nowoczesnego wychowawcy dzieci i młodzieży, który potrafi tworzyć własne programy autorskie, indywidualizuje pracę z każdym z podopiecznych, wspiera ich wszechstronny rozwój. Jest przewodnikiem w przestrzeni edukacyjnej, wprowadza w życie wartości, uczy tego, co potrzebne, aby każdy mógł stawać się coraz doskonalszym człowiekiem. Janusz Gnitecki wskazywał, że nauczyciel przyszłości:

- jest osobą zrównoważoną, wewnątrznie i zewnątrznie wyciszoną;
- we wprowadzaniu zmiany edukacyjnej kieruje się uniwersalnymi prawami i zasadami, według których funkcjonuje cała ambiwalentna rzeczywistość;
- nastawiony jest na maksymalizację rozwoju podmiotów edukacyjnych, a nie na doraźną realizację wymagań programowych;

- posiada umiejętność rozpoznawania, rozumienia, akceptowania i respektowania wartości;
- jest kreatywny, dynamiczny i twórczy (Gnitecki, 2002, s. 63).

Poglądy i teorie pedagogiczne Pana Profesora wyprzedzały czasy, w których żył. Nie tylko są dzisiaj nadal aktualne, ale wybiegają w przyszłość, tworząc głęboko humanistyczną wizję edukacji człowieka XXI wieku, który będzie świadomie realizował swoje człowieczeństwo. Miał On dar porządkowania, łączenia i scalania wiedzy z różnych dyscyplin naukowych. Wciąż uzupełniał i doskonalił swoje dzieło. Jestem głęboko przekonana, że każda z książek, które stworzył Janusz Gnitecki, dostarcza i jeszcze długo będzie dostarczać cennych inspiracji kolejnym pokoleniom pedagogów. Uczony znosił granice między fizyką i metafizyką, religią i nauką, tworzył nowy paradygmat wiedzy powiązanej z sensem ludzkiej egzystencji. Wskazywał, że wszechświat jest jednocześnie dynamiczny i zmienny (przejawiający się w falach Zmiennego Kształtu), a także statyczny i niezmienny (Fale Stałego Kształtu). Wartości niesamoistne i wartości samoistne wpływają na ludzką świadomość, która może być doskonała do poziomu Uniwersalnego Stanu Świadomości (wtedy człowiek rozwija w pełni wszystkie swoje możliwości). Książka *Uniwersalne Prawa Kosmosu* (1994) wydaje się, iż zwiastuje nowy etap rozwoju nauki. Myśli w niej zawarte czekają na badaczy o otwartych umysłach, którzy zechcą podjąć trud szukania całościowej wizji nauki i człowieka.

W dniach 19-20.09.2017 roku na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu odbyła się Ogólnopolska Konferencja Naukowa na temat: *Prawda – Dobro – Piękno w edukacji, filozofii i życiu*. Była ona dedykowana pamięci Profesora Janusza Gniteckiego i została zorganizowana przez Zakład Metodologii Nauk o Edukacji przy współudziale Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej. Usłyszeliśmy wiele pięknych słów na temat zalet, dobrych uczynków, kultury osobistej tego wybitnego Uczonego, tytana pracy, dobrego i mądrego człowieka.

Referaty wprowadzające wygłosiły dr hab. Małgorzata Kabat (*Sylwetka i działalność śp. Profesora Janusza Gniteckiego*) oraz prof. zw. dr hab. Teresa Hejnicka-Bezwińska (*Udział Profesora Janusza Gniteckiego w realizacji pokoleniowego wyzwania przechodzenia od ortodoksji ku heterogeniczności*).

Następnie odbyła się sesja wspomnieniowa. O spotkaniach z Panem Profesorem opowiadali Jego uczniowie, koledzy, bliźni i dalsi współpracownicy. Szczególnie wzruszające były słowa prof. dra hab. Jerzego Kujawińskiego (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), który był przyjacielem i mentorem Zmarłego. O życzliwości, zainteresowaniach, wspólnych działaniach mówili wypromowani przez Mistrza doktorzy: prof. zw. dr hab. Barbara Nowak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), dr Mariusz Jabłoński (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu),

prof. UZ dr hab. Ewa Pasterniak-Kobyłecka (Uniwersytet Zielonogórski), prof. UG dr hab. Agnieszka Nowak-Łojewska (Uniwersytet Gdański), dr Marcin Wasilewski (Uniwersytet Łódzki). Później kolejno głos zabierały następujące osoby: pani Halina Drobna (sekretarka), mgr Małgorzata Swędrowska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), prof. UAM Jan Grzesiak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), prof. UAM dr hab. Eugeniusz Piotrowski (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), prof. zw. dr hab. Roman Leppert (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy), prof. ATH dr hab. Sławomir Sztobryn (Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej). W przerwie można było zwiedzić wystawę, ukazującą część dorobku Profesora. Znalazły się na niej Jego fotografie, pamiątki, rękopisy, rozmaite wydania książek.

Po przerwie obiadowej odbyły się jeszcze dwie sesje naukowe. W pierwszej zostało wygłoszonych pięć referatów, które nawiązywały do dorobku Janusza Gniteckiego (prof. zw. dr hab. Roman Leppert: *Janusza Gniteckiego myślenie o pedagogice ogólnej*; prof. ATH dr hab. Sławomir Sztobryn: *Koncepcja filozofii edukacji Profesora Janusza Gniteckiego*; prof. UZ dr hab. Ewa Pasterniak-Kobyłecka: *Janusz Gnitecki – pedagog przyszłości*; dr hab. Małgorzata Kabat: *Prawda – Dobro – Piękno w nauce i człowieku*; mgr Małgorzata Swędrowska: *Fenomen zintegrowanych zdań wobec aspektów czytania wrażeniowego*). Wystąpienia prelegentów drugiej sesji naukowej dotyczyły różnych obszarów pedagogiki (dr Łucja Reczek-Zymróż: *Współczesne role i kompetencje nauczyciela szkoły podstawowej na podstawie badań porównawczych przeprowadzonych na terenie Polski oraz północnych i południowych Węgier*; dr Justyna Strykowska: *Psychologiczny portret przyszłych nauczycieli*; dr Elżbieta Turska: *Wolontariat jako przejaw dobra we współczesnym świecie*; dr Mariusz Jabłoński *Projektowanie dydaktyczne w koncepcji Janusza Gniteckiego*).

Drugiego dnia obrad zaprezentowano dziewięć referatów. Oto niektóre tematy wystąpień: *Jakości w edukacji w reżimie dyskursywnym* (prof. UG dr hab. Agnieszka Nowak-Łojewska); *Problemy wyjaśniania w badaniach pedagogicznych* (prof. UAM dr hab. Eugeniusz Piotrowski); *Metodologicznych uwarunkowań badań docymologicznych w dydaktyce szkolnej i akademickiej* (prof. UAM dr hab. Jan Grzesiak); *Wspieranie rozwoju zdolności w przestrzeni szkoły* (prof. WŚ dr hab. Teresa Giza); *Kontekst aksjologiczny twórczej aktywności muzycznej dziecka w edukacji wczesnoszkolnej* (prof. AM dr hab. Elżbieta Frołowicz); *Edukacja domowa jako droga do samokształcenia* (mgr Sylwia Krupińska), *Wybrane aspekty epistemologiczne w dydaktyce* (dr hab. Ewa Szadzińska).

W ramach konferencji odbył się koncert, przygotowany i poprowadzony przez prof. zw. dr hab. Barbarę Nowak. Pan Profesor wysoko sobie cenił muzykę i często jej słuchał. Organizatorzy dwudniowego spotkania, przede wszystkim dr hab. Małgorzata Kabat, włożyli wiele wysiłku, aby to ważne wydarzenie godnie upamiętniło Osobę Janusza Gniteckiego.



## Bibliografia

- Gnitecki J. (1994), *Uniwersalne Prawa Kosmosu. Problem rozpoznawania, rozumienia i akceptacji*, Wydawnictwo UAM, Poznań.
- Gnitecki J. (1996a), *Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej*, Wydawnictwo WSP, Zielona Góra.
- Gnitecki J. (1996b), *Teoria zintegrowanych zadań szkolnych*, Wydawnictwo Naukowe PTP Oddział w Poznaniu, Poznań.
- Gnitecki J. (1997), *Supernauczanie. Perspektywy nowej edukacji*, Wydawnictwo Naukowe PTP Oddział w Poznaniu, Poznań.
- Gnitecki J. (1998), *Zasada ambiwalencji zrównoważonej i zasada spójności w filozofii, nauce i edukacji*, Wydawnictwo Naukowe PTP Oddział w Poznaniu, Poznań.
- Gnitecki J. (2002), *Kompetencje i zwiększanie szans edukacyjnych nauczycieli w cyklu życia w warunkach postępującej globalizacji*, [w:] E. Koziół, E. Kobyłecka (red.), *W poszukiwaniu wyznaczników kompetencji nauczyciela XXI wieku*, Wydawnictwo UZ, Zielona Góra, 53-75.
- Gnitecki J. (2006), *Wprowadzenie do pedagogiki ogólnej*, Wydawnictwo Naukowe PTP Oddział w Poznaniu, Poznań.
- Gnitecki J. (2007), *Badanie efektywności procesów i programów kształcenia w okresie współczesnej zmiany formacyjnej*, [w:] J. Gnitecki (red.), *Konstruowanie autorskich programów kształcenia stymulujących i wspierających rozwój uczniów w okresie współczesnej zmiany formacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe PTP Oddział w Poznaniu, Poznań, 33-58.
- Gnitecki J., Pasterniak W. (1993), *Wychowanie jako poszukiwanie wartości*, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, Gorzów Wielkopolski.



*Ewa Narkiewicz-Niedbałec\**

Uniwersytet Zielonogórski

## TRZECIE SEMINARIUM METODOLOGICZNE POŚWIĘCONE PAMIĘCI PROFESORA EDWARDA HAJDUKA – SPRAWOZDANIE

### Wstęp

29 listopada 2017 roku odbyło się w Bibliotece Uniwersyteckiej już po raz trzeci seminarium metodologiczne poświęcone pamięci Profesora Edwarda Hajduka. Podstawową formułą seminarium jest spotkanie Jego uczniów, współpracowników, bliskich – za każdym razem brała w nim udział żona dr Barbara Hajduk – wspomnienie o Nim oraz podejmowanie zagadnień metodologicznych współczesnych badań społecznych. Zawsze też do udziału w seminarium zapraszany był gość z referatem na jeden z tematów metodologicznych. Pomysłodawczynią i konsekwentną realizatorką idei corocznych tych naukowych spotkań jest doktor Elżbieta Kołodziejska. To jej wystąpienie rozpoczęło obrady.

Doktor Elżbieta Kołodziejska – autorka książki-wywiadu z Profesorem *Przy herbachie – rozmowy z Edwardem Hajdukiem*, Oficyna UZ, Zielona Góra 2012 – przygotowała wspomnienie o Nim, prezentując między innymi nagrania z przeprowadzonych rozmów, wykorzystanych we wspomnianej książce. Wskazała na obszar naukowych zainteresowań Profesora oraz Jego cechy społecznego Nauczyciela, człowieka pomocnego innym w naukowej drodze, poprzez stawiane pytania, dyskretne sugestie, ale przede wszystkim dyskusje. Na wiele spraw nie tylko o zasięgu lokalnym, lecz także globalnym prof. Edward Hajduk miał wyrobione zdanie, o czym można się przekonać, sięgając po przywołaną książkę. Interesujące są też i pokazujące rozległość zainteresowań Profesora wywiady, które przeprowadził z Nim redaktor Konrad Stanglewicz. Były prezentowane na falach Radia Zachód i publikowane w lokalnym miesięczniku „Puls”.

### O psychologii pozytywnej

Specjalnym gościem tegorocznego seminarium była prof. Margarida Pocinho z Uniwersytetu na Maderze, która w tym czasie pracowała jako *visiting profesor* na Wydziale

---

\* Ewa Narkiewicz-Niedbałec, dr hab., prof. UZ, Uniwersytet Zielonogórski, Instytutu Pedagogiki, Zakład Metodologii Badań Społecznych, zainteresowania badawcze: socjologia edukacji, wiedzy i młodzieży, e-mail: E. Narkiewicz-Niedbałec@ips.uz.zgora.pl.

Pedagogiki, Psychologii i Socjologii UZ. Przygotowała referat o założeniach metodologicznych nauk społecznych w XXI wieku. Profesor Pocinho jest psychologiem, opowiadającym się za psychologią pozytywną. Ma ona przede wszystkim wymiar praktyczny w pracy z pacjentem, a w sensie poznawczym zaczyna być przedmiotem badań.

Zdaniem prof. M. Pocinho w psychologii w odwróceniu są badania surveyowe oraz wywiady pogłębione. Intensywnie rozwijają się badania przy użyciu nowych technologii (Internet), a także realizowane są takie projekty badawcze, w których gromadzi się dane z wielu krajów europejskich, na przykład European Union CROS Portal, [https://ec.europa.eu/eurostat/cros/content/essvip-admin-administrative-data-sources\\_en](https://ec.europa.eu/eurostat/cros/content/essvip-admin-administrative-data-sources_en).

Profesor M. Pocinho omówiła sposoby zwiększenia możliwości badawczych nauk społecznych poprzez tworzenie zespołów interdyscyplinarnych, ponieważ nauki te wymagają zróżnicowanych umiejętności i wiedzy. Dlatego też nauki społeczne tego nurtu cechować powinien pluralizm metodologiczny i stosowanie różnych metod. Ważne są także zagadnienia etyczne, zwłaszcza przy prowadzeniu badań za pośrednictwem Internetu. Nauki społeczne „demokratyzują” się, co oznacza, że badacze z jednego środowiska akademickiego mają partnerów praktyków spoza środowiska akademickiego. Współpraca taka nie zawsze daje zadowalające wyniki, czegoś innego oczekują praktycy, czegoś innego badacze. Jedną z głoszonych obecnie norm metodologicznych jest konieczność zachowania poczucia celu i historii, a także ostrożność stosowania innowacji metodologicznych. Nie wolno zapominać, po co je stosujemy – aby odpowiadać na nowe pytania badawcze i uzyskiwać dane o lepszej jakości.

Następna część wykładu poświęcona była innowacjom metodologicznym. Muszą się one odnosić do pewnego etapu procesu badawczego, a nie być jedynie sztuką dla sztuki. Mogą odnosić się do metod dotychczas stosowanych lub być też próbą stworzenia nowej metody. Dobrze, aby innowacje uzyskały pewien stopień aprobaty środowiska naukowego, aby były stosowane przez różne zespoły akademickie i były opisane w podręcznikach.

Dlaczego w poznaniu nie należy poprzestać na zdrowym rozsądku i „teorii naiwnej”? Mówiąc najkrócej, aby wiedza uzyskiwana przez nauki społeczne nie była wiedzą potoczną. Profesor M. Pocinho wskazała, czym różni się wiedza potoczna od wiedzy naukowej. Tę pierwszą cechują wymienione powyżej właściwości, wiedza naukowa zdobywana jest w sposób uporządkowany, według określonych etapów, od postawienia problemu badawczego, sformułowania hipotezy poprzez jej testowanie, do czego potrzebne są odpowiednie dane. Rezultaty analiz i konkluzje odnosi się do postawionego problemu. W postępowaniu badawczym stosuje się akceptowane w nauce metody oraz zasady logiki przy analizie danych. Gość z Portugalii podjął także wątek doboru problematyki badań i jej powiązania z kategorią innowacyjności. Omówił również przykład badania międzynarodowego innowacyjności dzieci na etapie wczesnej edukacji. W projekcie uczestniczyły dzieci z Portugalii, Hiszpanii i Polski. Na początku badań

testowo sprawdzony został poziom innowacyjności dzieci, następnie brały one udział w zajęciach rozwijających myślenie przestrzenne, poprzez wykorzystywanie obrazów i filmów w technologii 3D. Po zakończeniu ćwiczeń stymulujących innowacyjne myślenie po raz drugi zastosowano kwestionariusz psychologiczny mierzący tę zdolność. W badaniu brała udział grupa badawcza i grupa kontrolna, był to więc klasyczny eksperyment, nie tak często stosowany w naukach społecznych. Zastosowano zarówno metody ilościowe, jak i jakościowe.

### **Przemiany języka współczesnej pedagogiki pracy**

O dylematach terminologicznych współczesnej pedagogiki pracy mówił prof. zw. Zdzisław Wołk. Przypomniął, iż pedagogika pracy jest subdyscypliną pedagogiki badającą relacje między człowiekiem a pracą, ze stanowiska przygotowania do pracy. Interesuje się problemami wychowania przez pracę, kształcenia politechnicznego, kształcenia ogólnego i zawodowego. Jako subdyscyplina została powołana na początku lat siedemdziesiątych XX wieku. Pojęcia zarówno w języku potocznym, literackim i naukowym służą między innymi do reprezentowania rzeczywistości. Zwłaszcza od pojęć używanych w języku nauki oczekuje się, aby były jednoznacznie zdecydowane, precyzyjne i w sposób adekwatny odnosiły się do rzeczywistości. Pojęcia są także narzędziami badania i analizy rzeczywistości. Profesor Z. Wołk przedstawił kilkanaście przykładów pojęć, które albo stosowane były i są w pedagogice pracy, albo zostały do języka tej dyscypliny ostatnio wprowadzone. Niektóre z nich przeszły przekształcenia wynikające z dostrzeżonej konieczności doprecyzowania pewnych znaczeń, inne przeszły z języka dokumentów biurokratycznych do języka nauki (kompetencje, kwalifikacje), jeszcze inne można łączyć z rodzajem mody (kariera zawodowa). Pojęciami, które poddane zostały analizie, były: praca zawodowa, zawód, kompetencje, kwalifikacje, profesjonalizm, kariera zawodowa, rozwój zawodowy, kształcenie zawodowe, poradnictwo zawodowe, kształcenie politechniczne, kultura pracy. Prelegent odwoływał się do definicji tych pojęć, wskazywał na zmiany w definiowaniu niektórych z nich w ciągu ostatnich trzydziestu lat, ze względu na zmiany w rzeczywistości społeczno-kulturowej, jakie nastąpiły w Europie Środkowo-Wschodniej. Na zakończenie wskazał słownikowe i monograficzne opracowania dotyczące pojęć pedagogiki pracy. Ich autorami są: Tadeusz Nowacki (1918-2005), Zygmunt Wiatrowski (1928- ), Stanisław Szajek (1952- ), Wanda. Rachalska (1918-2002), Waldemar Furmanek, Franciszek Szłosek (1943- ), Kazimierz M. Czarnecki (1933- ), Stefan Michał Kwiatkowski (1948- ), Henryk Bednarczyk (1943- ), Urszula Jeruszka (1952- ), Zdzisław Wołk (1952- ).

Pokazywane przez Zdzisława Wołka przykłady dobrze ilustrowały tendencje występujące w naukach społecznych, a nie tylko w pedagogice pracy. Nowe zjawiska wymagają nazwania, wydzielenia ich z zakresu obszaru zjawisk podobnych, jednak innych.

Nowe zjawiska, np. formy pracy, pojawiły się wraz ze zmianami społeczno-politycznymi i gospodarczymi w naszym kraju, po 1989 roku. Pracę etatową, dającą poczucie stabilizacji i w niewielkim stopniu realizowaną na własny rachunek (rzemieślnicy, rolnicy), obecnie zastąpiły różne formy pracy na umowy czasowe, umowy-zlecenia, jak również praca etatowa, ale bez wcześniejszego poczucia bezpieczeństwa. Pojawiła się także, ze wszystkimi konsekwencjami, na tak dużą skalę emigracja zarobkowa.

### **Doświadczenia prekaryjne w biografach współczesnej młodzieży**

Wątek pracy poprzez jej współczesne odmiany i ich strukturotwórcze następstwa kontynuowała dr Agata Krasowska z Uniwersytetu Wrocławskiego. Podjęła problem prekaryzacji i prekariatu, jaki jest przedmiotem badania socjologów zachodnich i polskich.

Na prekaryzację składają się następujące zjawiska: elastyczne formy zatrudnienia, niewielka kontrola pracowników nad warunkami ich pracy, zmniejszenie ochrony poprzez prawo, organizacje pracownicze lub zwyczaje, ekspansja niskopłatnego zatrudnienia. Inni badacze do tych cech dodają jeszcze: erozję trwałych tożsamości związanych z wykonywaną pracą zawodową, a także chroniczne poczucie braku pewności, stałości i stabilności pracy (por. Mrozowicki, Krasowska, Karolak, 2013, s. 36). W tej nowej sytuacji na rynku pracy od jednostek aspirujących do bycia pracownikami oczekuje się brania udziału w licznych szkoleniach, podnoszenia kwalifikacji i ponoszenia nakładów finansowych z tym związanych.

Badacze powyższych zjawisk wskazują, iż przyczyną prekaryzacji jest neoliberalna globalizacja i jej współczesna ideologia przekazywana w szkole, środkach masowego przekazu, oraz poszukiwanie nowych źródeł przewagi konkurencyjnej przez firmy i rządy w skali globalnej. Przeniesienie firmy z jednego miejsca na kuli ziemskiej w inne nie jest trudne, a wynika najczęściej z chęci zmniejszenia kosztów produkcji, w tym zatrudnienia pracowników (por. Mrozowicki, Krasowska, Karolak, 2013, s. 39). Wobec poprzednio zatrudnianych pracodawca nie odczuwa żadnych „zobowiązań”. Tym procesom ekonomicznym sprzyjają przemiany demograficzne. Globalne zasoby siły roboczej wzrosły od lat pięćdziesiątych XX wieku niemal trzykrotnie, osiągając w drugiej dekadzie XXI wieku poziom około 3,5 miliarda. W liczbie tej około 85% stanowią pracownicy w krajach o niskich i średnich dochodach.

Drugą, bardziej złożoną pośrednią przyczyną ekspansji sprekaryzowanych form zatrudnienia są przemiany kulturowe i polityczne. W latach sześćdziesiątych XX wieku młodzież Zachodu w ramach ruchów kontrkulturowych odrzuciła fordyzm z jego zatrudnieniem przy taśmie produkcyjnej oraz politykę klasowego kompromisu w ramach państwa dobrobytu. Jednak kryzys gospodarczy lat siedemdziesiątych XX wieku spowodował dojście do władzy konserwatywnych polityków, najpierw w USA,

następnie w Wielkiej Brytanii i innych krajach europejskich. Podstawą ideologii gospodarczej stała się ekonomia neoklasyczna. Kiedy na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku rozpadał się porządek posowiecki w Europie Środkowej i Wschodniej powszechnie przyjęto ideologię neoliberalną jako tę, która odzwierciedla nowoczesne myślenie o gospodarce, wyznacza wzorzec człowieka przedsiębiorczego, umięjącego dostosować się do zmian.

Na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku w Polsce upadło wiele wielkoprzemysłowych zakładów pracy, pojawiło się zjawisko bezrobocia oraz prekaryjne formy zatrudnienia. Dyskusja nad tymi problemami w sferze publicznej rozpoczęła się dość późno, na fali protestów związków zawodowych przeciw ekspansji „umów śmieciowych”, protestów prowadzonych od końca lat dwutysięcznych.

W Polsce rozwinęło się na skalę masową zatrudnienie o charakterze prekaryjnym w pierwszej dekadzie XXI wieku. Pod koniec lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku na podstawie umów na czas określony pracowało w Polsce około 5% ogółu zatrudnionych, a w 2012 roku zatrudnienie w ramach takiego typu umów w naszym kraju było najwyższe w Unii Europejskiej i wynosiło 26,9% ogółu zatrudnionych pracowników (Eurostat) (por. Mrozowicki, Krasowska, Karolak, 2013, s. 41).

Formom prekaryjnego zatrudnienia podlegają zarówno osoby młode, bezpośrednio po ukończeniu nauki, studiów, jak i ci, którzy zdobyli już jakieś doświadczenie zawodowe, mając wcześniej umowę o pracę, ubezpieczenie społeczne i poczucie większej stabilizacji zatrudnienia. Prekarianie podejmują prace dorywcze, na czas określony, poniżej swoich kwalifikacji, prace interwencyjne, w których koszty pracy pokrywają urzędy pracy lub też przez dłuższy czas żadnej z tych prac nie mogą znaleźć. Jednak rzadko kiedy jedna z powyższych form zatrudnienia kończy się dla podejmujących ją umową o pracę na dłuższy czas. Dla wielu sytuacja taka jest czynnikiem stresogennym, prowadzącym w przypadku osób młodych do długotrwałego uzależnienia finansowego od rodziców, braku podstaw do planowania swojego życia w kategoriach założenia rodziny, wyprowadzenia się z domu rodzinnego, wynajęcia mieszkania lub zaciągnięcia kredytu na zakup własnego mieszkania (dla osób bez stałego zatrudnienia banki nie mają oferty kredytu na 15 lub 20 lat). Osoby starsze, posiadające już rodziny, żyją bądź to na granicy ubóstwa, bądź wręcz go doświadczają, stają się też podopiecznymi opieki społecznej.

Część osób zaakceptowała taką sytuację, dostosowując się do niej. Niekiedy udaje im się pracować dla dwóch-trzech pracodawców (np. ankieterzy), innym razem założyć własną firmę, wprowadzić samozatrudnienie. Opracowania encyklopedyczne i wiele naukowych, definiując prekariat, mówią o osobach zatrudnionych na podstawie „elastycznych form pracy”. Wydaje się, że to określenie brzmi neutralnie w dużo większym stopniu niż charakterystyki podane wyżej – praca dorywcza, praca interwencyjna.



Warto jednak pamiętać o psychicznych konsekwencjach dla osób długotrwale pozostających w sytuacji prekariusza.

Dr Agata Krasowska przedstawiła wyniki badań młodych wrocławian, między dwudziestym a trzydziestym rokiem życia, przeprowadzone w 2013 roku. Dwudziestu czterech badanych było pracownikami sektora usług we Wrocławiu, z którymi studenci socjologii Uniwersytetu Wrocławskiego przeprowadzili wywiady biograficzne. Jedni wykonywali prace wymagające profesjonalnego wykształcenia (korepetycje, dziennikarstwo, PR, tłumaczenia, tworzenie stron internetowych), inne były pracami raczej prostymi (sprzątanie, opieka nad dziećmi).

Badacze na podstawie zgromadzonego materiału wyprowadzili trzy wnioski: po pierwsze, u respondentów widać ambiwalentny stosunek do prekaryjnych form zatrudnienia. Z jednej strony taki rodzaj pracy pozwala na realizację własnych dążeń zawodowych, wypróbowanie swoich umiejętności jako freelancer/-ka. Pozwala także łączyć pracę zawodową ze studiami. Elastyczne zatrudnienie bywa synonimem niezależności. Z drugiej strony niestabilność zatrudnienia jest zjawiskiem postrzeganym pejoratywnie, niesie z sobą ryzyko i niepewność jutra. Badani dostrzegają trudności wynikające z braku zabezpieczeń socjalnych, stałych dochodów i płynności finansowej. Większość rozmówców radziło sobie finansowo na granicy przetrwania. Dla niewielu prekaryjne zatrudnienie może okazać się pierwszym szczeblem kariery zawodowej, jednak dla wielu innych będzie ono ślepą uliczką, pozbawiającą możliwości samorealizacji i pełnego dostępu do takich dóbr, jak: służba zdrowia, usługi bankowe, usługi opiekuńcze (przedszkole, żłobek), możliwość wynajęcia mieszkania lub zaciągnięcia kredytu na jego zakup.

Po drugie, osoby, które wzięły udział w badaniu, reprezentowały różne środowiska społeczne i dlatego trudno jest dostrzec potencjał świadomościowy do tworzenia się nowej klasy społecznej, która mogłaby podejmować działania służące poprawie warunków pracy. Tym, co łączy naszych rozmówców, niezależnie od tego, czy elastyczne formy zatrudnienia wybrali czy konieczność ich do nich zmusiła, jest egzystencjalne poczucie niepewności, nie zaś wspólna świadomość społeczna czy klasowa. Mówili o tym, że niepewne zatrudnienie wpływa na ich życie towarzyskie i rodzinne. Socjologowie wrocławscy tak jeszcze napisali o braku poczucia wspólnoty prekarian: „Pomimo faktu, że doświadczenia takie przebiegają w poprzek podziałów statusowych, nie prowadzą one jednak do wytworzenia się nowego poczucia wspólnoty losu ponad podziałami strukturalnymi” (por. Mrozowicki, Krasowska, Karolak, 2013, s. 42).

Młodzi badacze stwierdzili również – o czym informowała dr Agata Krasowska – że rozmówcom brakowało adekwatnego języka do opisu ich położenia społecznego. Ten wątek był źródłem pytania po referacie i dyskusji na ten temat: czy słuszne jest, aby osoby nawet doświadczające prekaryjnych form zatrudnienia winny znać słownictwo współczesnej socjologii pracy i makrostruktur. Czy słuszne jest oczekiwanie, aby re-

spondenci posługiwali się językiem badacza? Ich widzenie i nazywanie rzeczywistości jest však inne. Wielu badanych w ogóle nie zetknęło się i nie rozumiało pojęcia prekariat, a skojarzenia prowadziły do proletariatu, niskiego statusu społecznego, umów śmieciowych, stanu tymczasowości, zatem negatywnych konotacji.

Po trzecie, młodzi wrocławianie, którzy wzięli udział w badaniu, w większości realizują indywidualistyczne strategie radzenia sobie ze swoją sytuacją w sferze pracy. Są skłonni migrować w kraju i za granicę, podejmować każdą nadarzającą się pracę, realizować formę samozatrudnienia, o ile taki jest warunek współpracy z pracodawcą (np. właściciel zakładu fryzjerskiego „zatrudni” fryzjera/fryzjerkę, o ile założą oni swoją działalność gospodarczą). Zdecydowanie rzadziej byliby skłonni zakładać spółdzielnie społeczne, bo najczęściej w ogóle o nich nie słyszeli. Co najwyżej wiedzieli o tym ci, którzy byli zaangażowani w inne lokalne ruchy społeczne. Badani przede wszystkim skupieni byli na indywidualnej ścieżce zawodowej i wierzyli, że jeśli ktoś ma im pomóc w sferze pracy zawodowej, to oni sami. O działaniach związków zawodowych przeciwko umowom śmieciowym w zasadzie nie wiedzieli. Jeśli instytucjonalnie ktoś miałby im pomóc, to państwo, ale i ono nie cieszy się dużym zaufaniem młodych.

### **Niepłodne kobiety jako respondent „trudny”, rekrutowany drogą online**

Ostatni referat miał, tak jak i wystąpienie prof. M. Pocinho, charakter metodologiczny i był zatytułowany *Fora internetowe jako przestrzeń rekrutacji trudnych kategorii badanych – przypadek niepłodnych kobiet*. Wygłosiła go mgr Katarzyna Walentynowicz-Moryl z Zakładu Metodologii Badań Społecznych Wydziału Pedagogiki, Psychologii i Socjologii. Autorka odwołała się do literatury przedmiotu badań przez Internet, ale przede wszystkim do własnych doświadczeń badawczych, które zdobyła w ramach przygotowywanej rozprawy doktorskiej. Omówiła, co oznacza kategoria „trudnych badanych”, do których albo trudny jest dostęp, doświadczyli oni trudnego problemu, albo też trudna jest sama sytuacja rekrutacji takich osób do badań. Wszystkie te problemy wystąpiły w przypadku niepłodnych kobiet. Gdzie ich szukać, jak do nich dotrzeć? Trudno było je namawiać do udziału w badaniach w instytucjach medycznych, gdzie leczy się bezpłodność, wykazywały nieufność, nie chciały rozmawiać o swojej sytuacji twarzą w twarz, a ponadto obecny jest tam personel medyczny, nie zawsze życzliwy badaniom społecznym, które miałyby być realizowane z ich pacjentkami. Dlatego Katarzyna Walentynowicz-Moryl zaczęła przeglądać, potem czytać fora internetowe, dotyczące problemów prokreacyjnych. Poznała w ten sposób trudności poszczególnych młodych kobiet, które opisywały swoje doświadczenia, udzielały wsparcia, rad, innym kobietom, mającym problem z prokreacją. Autorka wystąpienia rozwinęła wątek niepłodności jako bardzo trudnego doświadczenia życiowego i jego konsekwencji

dla tożsamości kobiety i jej poczucia wartości. Okazuje się, że ten życiowy problem pociąga za sobą bardzo często stygmatyzację niepełnej kobiety, a także autostygmatyzację. Myślenie w kategoriach – dlaczego nie mogę zajść w ciążę, okazuje się bardzo obciążające psychicznie.

A wracając do sposobu rekrutacji do badań problemu niepłodności, fora internetowe okazały się lepszym, bo możliwym do zastosowania sposobem pozyskania respondentek, borykających się z trudnym życiowym doświadczeniem niż instytucje medyczne. Choć to nie było przedmiotem szczegółowej analizy, warto odnotować, że autorka tych badań wysłała 328 zaproszeń do potencjalnych respondentek. Pozytywnie odpowiedziały 53 (16,2%) młode kobiety. 17 (5,2%) z nich wyraźnie odmówiło, a najwięcej, bo aż 258 (78,6 %), nie udzieliło żadnej odpowiedzi, ani na tak, ani na nie, ani też nie włączyło się po krótkim czasie do badań.

We współczesnym świecie, gdzie prawie wszystko jest w Sieci, stosunkowo łatwo i szybko można dotrzeć do specyficznych kategorii osób, które znajdują się w określonej sytuacji życiowej. Można znaleźć fora miłośników kanarków, podróżników, miłośników różnych gatunków muzyki, czy też poszczególnych wykonawców. Ale można także znaleźć fora osób, które przeżywają lub przeżyły prawdziwe tragedie życiowe. Do nich trudno dotrzeć i przekonać do wzięcia udziału w badaniu. Jednak poza siecią byłoby dotrzeć jeszcze trudniej. Jednostki takie są przestrzennie rozproszone i metodą ich pozyskania, wcześniej rekomendowaną i stosowaną, była na przykład metoda „kuli śnieżnej”. Współcześnie istnieją jeszcze fundacje i stowarzyszenia, zrzeszające osoby po różnych rodzajach traum i po dotarciu do nich również można próbować namawiać członków tych organizacji do wzięcia udziału w badaniu. Jednak chyba znacznie częściej takie osoby można spotkać w Internecie.

Same fora internetowe są definiowane jako przestrzeń lub narzędzie służące do wymiany informacji i poglądów, między osobami o podobnych zainteresowaniach, podobnych problemach i doświadczeniach, którymi chcą się podzielić. Fora internetowe są zdecydowanie częściej wykorzystywane w badaniach jakościowych jako przestrzeń do samych badań niż jedynie do rekrutacji respondentów. K. Walentynowicz-Moryl omówiła w swoim wystąpieniu poszczególne etapy doboru osób do badań z forów internetowych. Forum najpierw musi zostać zidentyfikowane, czy jest płaszczyzną wymiany myśli i doświadczeń osób, które ze względu na przedmiot badań interesują badacza. Następnie wskazana powinna zostać specyfika forum, na podstawie której można będzie podjąć decyzję o wyborze samego forum (lub forów), z którego (których) dobierani będą potencjalni respondenci (wszak muszą oni jeszcze wyrazić zgodę na wzięcie udziału w badaniu). K. Walentynowicz-Moryl omówiła, na czym polega specyfika różnych rodzajów forów. Mogą to być samodzielne przestrzenie, od takich, które służą do prezentacji swoich przemyśleń, ocen, propozycji, do przestrzeni w ramach serwisów internetowych. Fora mogą mieć charakter otwarty lub zamknięty, monote-

matyczny bądź wielotematyczny. Po wyborze odpowiedniego (odpowiednich) forum (forów) badacz powinien umieć zidentyfikować miejsce interesującej go problematyki badawczej, odszukać jej ogólne ujęcie, następnie znaleźć bardziej szczegółowe wątki.

Wybrana została powinna także strategia rekrutacji, czy skierować prośbę o udział w badaniu do wszystkich osób aktywnych na forum, czy też listy adresować do poszczególnych jednostek, nadając im bardziej osobisty charakter. Dwie podstawowe, wskazane wyżej strategie to, po pierwsze, zwrócenie się do ochotników, chętnych do wzięcia udziału w badaniu (szerokie grono potencjalnych uczestników badania), i druga, rekrutacja celowa, z indywidualnymi zaproszeniami, ale i znacznie węższym gronem potencjalnych uczestników. K. Walentynowicz-Moryl w odniesieniu do jej „trudnych” respondentek – kobiet borykających się z utrudnioną prokreacją – rekomendowała zindywidualizowane prośby o przystąpienie do badań, jak również rozesłanie możliwie największej liczby zaproszeń do badań. Wydaje się, że ta ostatnia przesłanka przy rekrutacji online innych kategorii osób również powinna być stosowana. Do wyboru strategii rekrutacyjnej bardzo przydatna jest wiedza badacza o regułach poruszania się w poszczególnych przestrzeniach forów internetowych, zasadach komunikacji wewnętrznej pomiędzy użytkownikami forum oraz posiadanie własnych doświadczeń z etapu badań pilotażowych czy też początkowego etapu rekrutacji właściwej.

Znajomość struktury forum, dyskusji na interesujący badacza temat „podpowie”, gdzie zamieścić zaproszenie do potencjalnych respondentów, którzy najbardziej odpowiadałoby kryteriom przyjętym przez badacza. Znajomość kodu językowego uczestników forów pozwoli sformułować treść zaproszenia w języku, który może być dobrze odebrany wśród uczestników internetowej wymiany myśli. Przydatna będzie także świadomość badacza zróżnicowania odbiorców zaproszenia, a także jego obecność w procesie rekrutacji, elastyczne dostosowywanie się do działań użytkowników forum/forów, a nie tylko odwiedzanie go co kilka dni lub tygodni. Ponadto badacz winien śledzić wiele wątków i dyskusji, które toczą się na forum, gdyż wówczas ma szansę na pozyskanie bardziej zróżnicowanego grona osób do współpracy w badaniu. Wybór jednego lub kilku forów jako obszaru rekrutacji winien być podyktowany pewnymi racjami, a badacz zdawać sobie sprawę z konsekwencji, które wynikać będą z wyboru takiego forum lub takich forów jako źródła rekrutacji. Jedno forum może skutkować bardziej jednorodną kategorią jednostek proszonych o udział w badaniu, kilka forów daje szansę większej różnorodności potencjalnych respondentów. Widać zatem, jak subtelnym i trudnym zadaniem jest pozyskanie osób chętnych do badań.

Obecnie w literaturze przedmiotu znacznie więcej miejsca poświęca się rekrutacji online na użytek badań ilościowych niż tradycyjnym metodom doboru respondentów do badań jakościowych. Wskazywane są też liczne zalety doboru online, takie jak stonkowska łatwość i szybkie tempo dotarcia do specyficznej kategorii badanych, które znajdują się w określonej sytuacji życiowej, oraz brak bezpośredniej interakcji między

badaczem a respondentem, sprzyjającej poczuciu anonimowości. Jest ona szczególnie istotna w przypadku badań dotyczących spraw intymnych, trudnych i drażliwych. Wszystkie te zagadnienia mgr K. Walentynowicz-Moryl omówiła dokładnie, wychodząc od rozważań teoretycznych oraz dzieląc się doświadczeniami z tego istotnego etapu badań własnych. Dlatego też jej badania wnoszą nową wiedzę metodologiczną dotyczącą pozyskiwania osób do badań o charakterze jakościowym.

### **Podsumowanie**

Wydaje się, że z merytorycznej zawartości i przebiegu seminarium mogą być zadowoleni: autorka programu, Bliscy Profesora Hajduka, referenci jak również słuchacze, którzy mieli szansę zetknąć się z nową dawką wiedzy metodologicznej. Istnieje sentencja, która mówi, że ludzie żyją tak długo, jak długo inni pielęgnują pamięć o nich. Seminarium jest formą pielęgnowania pamięci. W odniesieniu do ludzi nauki jest też tak, że żyją tak długo, jak długo pozostawione przez nich dzieła są czytane i inspirujące do prowadzenia badań, pisania własnych tekstów. Oby pamięć o Profesorze Hajduku trwała dzięki jego dokonaniom bardzo długo.

### **Bibliografia**

Mrozowicki A., Krasowska A., Karolak M. (2013), *Od etatu do prekariatu: współczesne przemiany w sferze pracy w Polsce*, Ł. Huculak, B. Skowron, K. Dąbrowska, J. Jernajczyk, M. Zakrzewska, R. Zarzycki (red.), „Nadmiar i Brak”, Wrocław.

*Maja Błaszczyk\**

Uniwersytet Zielonogórski

## **ROLA PRZESTRZENI MIĘDZYŁUDZKIEJ W ŻYCIU PENG MING-MINA. RECENZJA KSIĄŻKI *A TASTE OF FREEDOM. MEMOIRS OF A TAIWANESE INDEPENDENCE LEADER***

Peng Ming-min, urodzony w 1923 roku na Tajwanie, za czasów japońskiego panowania na wyspie, jest doktorem prawa, politykiem oraz działaczem opozycji demokratycznej za rządów Czang Kaj-sze (Peng, 2017)<sup>1</sup>. Celem niniejszej recenzji jest przybliżenie Czytelnikowi sylwetki oraz wydarzeń, jakich doświadczył Peng Ming-min, oraz zaprezentowanie roli przestrzeni międzyludzkiej w jego życiu. Jest to istotne, gdyż to właśnie środowisko, w jakim funkcjonował autor książki, miało ogromny wpływ na jego losy.

Piotr Sztompka za przestrzeń międzyludzką uznaje sieć rozmaitych relacji (Sztompka, 2016, s. 91), czyli wszelkie kontakty, jakie Peng rozpoczynał, podtrzymywał, rozwijał, ignorował, osłabiał czy zrywał w czasie swojego życia. W książce opisującej losy autora można zaobserwować jego relacje z innymi ludźmi w dwóch wymiarach. Do pierwszej kategorii zaliczyć można, według definicji kapitału społecznego, stosunki, które mogą być wykorzystywane, by zrealizować cele zarówno własne, jak i własnego środowiska, oraz osoby, które przynosiły autorowi wsparcie oraz komfort, na których Peng mógł polegać. Ludźmi tymi byli członkowie jego rodziny oraz niektórzy znajomi ze środowiska akademickiego. Do drugiej grupy zaliczyć można relacje ryzykowne, stresujące, niekomfortowe, przynoszące uczucie niepewności oraz lęku. Do tej kategorii autor zalicza Czang Kaj-sze oraz większość osób pracujących dla nacjonalistycznego rządu, w tym członków policji, wojska oraz biura śledczego (s. 206). Konkludując, można zastanowić się nad znaczeniem relacji bezpiecznych przy istnieniu przeważających relacji ryzykownych.

### **Relacje bezpieczne**

W życiu Peng Ming-mina istniało nieliczne grono osób, którym mógł zaufać. Do grupy tej zaliczyć można członków jego rodziny (rodzice, dwóch braci, siostra, żona

---

\* Maja Błaszczyk – doktorantka kierunku Pedagogika na Uniwersytecie Zielonogórskim. Zainteresowania badawcze: historia, polityka edukacyjna oraz status międzynarodowy Tajwanu; e-mail: majablaszczyk@o2.pl.

<sup>1</sup> Wszelkie nawiązania dotyczące losów Penga pochodzą z książki Peng (2017).

oraz dwójka dzieci – syn i córka). To właśnie matka autora, razem z jego prawnikiem zaangażowani byli w ostateczne wydostanie Penga z więzienia, po tym jak został aresztowany za napisanie i próbę rozpowszechnienia manifestu zachęcającego do reform demokratycznych (s. 193).

Po ucieczce z Tajwanu autor myślał dużo o swojej rodzinie. Twierdził, iż od początku do końca trudnej sytuacji życiowej, w jakiej znalazła się rodzina Penga z powodu jego znajomości międzynarodowych, bycia profesorem akademickim i nieuległości w stosunku do władz, jego krewni wykazywali się niezwykłą odwagą, spokojem i wyrozumiałością. Nikt z nich nie narzekał. Jego matka, rodzeństwo, żona oraz dzieci okazywały ogromne wsparcie i siłę duchową, by opierać się żądaniom stawianym przez aparat partyjny, wojsku oraz agentom biura śledczego (s. 231-232).

W życiu Penga istotną rolę odgrywała edukacja. Jego rodzice zaangażowani byli w rozwój swoich dzieci i podkreślali wartość dobrego wykształcenia. To dzięki ciągłej edukacji Peng Ming-min miał możliwość wyjazdu do Japonii, Kanady czy Francji w celach edukacyjnych. Podczas swojej nauki miał możliwość poznania wielu osób z różnych części świata, na których mógł polegać w swoim późniejszym życiu. To właśnie jego zaufani przyjaciele pomogli mu uciec z wyspy oraz z członkami Amnesty International zorganizowali ucieczkę do Szwecji (s. 222, 229).

### Relacje ryzykowne

Peng Ming-min darzył zaufaniem wąską grupę ludzi. Związane to było z tym, iż rządy Czang Kaj-szeka oraz partii nacjonalistycznej sprawowane na wyspie cechowały się terrorem, całkowitym posłuszeństwem względem władzy, wszechobecną cenzurą, ograniczeniem praw i wolności obywatelskich oraz donoszeniem policji na swoich sąsiadów.

Po tym, jak Peng i jego przyjaciele zostali aresztowani za napisanie i próbę rozpowszechnienia swojego manifestu, autor był przesłuchiwany przez wiele godzin i wielokrotnie spisywał swoje zeznania (s. 154). Informacja o schwytaniu Penga nie została upubliczniona, jednakże po wielu naciskach ogłoszona została krótka notatka, iż aresztowani zostali trzej mężczyźni i zostaną oskarżeni o „działalność destrukcyjną” (s. 161). Autor, wraz z przyjaciółmi odpowiedzialnymi za napisanie manifestu byli oczerniani przez organizacje partyjne. Tworzone były plotki na ich temat, a fakty były przekręcane, by zaprezentować ich w niekorzystnym świetle. Ze względu na międzynarodowe znajomości sprawa aresztowania Penga została nagłośniona. Ukazywały się na ten temat artykuły w prasie zagranicznej, znajomi Penga kontaktowali się z ambasadami chińskimi w różnych państwach oraz pisali do Amnesty International w Londynie, by ta zaangażowała się w aresztowanie Penga. Całe to zamieszanie i oburzenie zaimponowało władzom w Tajpej, które zdały sobie również sprawę z międzynarodowego zainteresowania aresztowaniem Penga (s. 164). Dlatego też po tym, jak podjęto decyzję,



by wypuścić Penga z więzienia, informacja ta nie została ujawniona, a rodzina aresztowanego miała zakaz jej rozpowszechniania (s. 196).

### **Znaczenie relacji bezpiecznych przy przeważających relacjach ryzykownych**

Świat, w jakim przyszło funkcjonować Pengowi, należał do niezwykle skomplikowanych. Z jednej strony był on wykształconym naukowcem, który dzięki swojej wiedzy i chęci nieustannego pogłębiania jej miał możliwość podróżować po świecie i dzięki temu poznawać wielu innych uczonych. Z drugiej strony pochodził z Tajwanu, na którym władzę sprawował Czang Kaj-szek oraz członkowie jego partii, którzy nieprzychylnie przyglądali się błyskotliwemu rozwojowi jego kariery oraz rozpoznawalności na arenie międzynarodowej. Sam autor przywołuje, iż po tym jak został wypuszczony z więzienia i znajdował się pod stałą obserwacją, czuł się wyizolowany i samotny, a osoby, które go odwiedzały, ryzykowały swoim życiem i karierą (s. 198). Co więcej, wspomina on również o uczuciu desperacji. Uważał, iż warunki, w których przyszło mu żyć, nie były ludzkie. Bez zatrudnienia, ze świadomością, iż każdego tygodnia grono znajomych, z którymi mógł się spotykać, ulegało zmniejszeniu, czuł, że się dusi. Dodatkowo nieustannie wisiała nad nim groźba ponownego aresztowania (s. 221).

Kiedy autor opuścił wyspę, to po raz pierwszy od sześciu lat poczuł, że może odetchnąć z ulgą (s. 227). Dodaje również, iż po tym, jak dostał azyl polityczny w Szwecji, otrzymał paszport i wreszcie mógł swobodnie podróżować, poczuł, iż znowu miał tożsamość, a ten oficjalny akt przyniósł mu ogromną ulgę (s. 235-236). Wspomina on również, iż jego wykłady i interakcje z amerykańskim społeczeństwem były ekscytujące. Być może niewiele osób na widowni mogłoby docenić, co oznacza taka wolność słowa i zgromadzeń dla tego, który został aresztowany, doświadczył sądu wojennego i był uwięziony za krytykowanie administracji państwowej (s. 262). Losy Peng Ming-mina ilustrują znaczenie pozytywnej przestrzeni międzyludzkiej w życiu człowieka, który przeżył wiele trudnych momentów oraz jak posiadanie zaufanych i wiernych przyjaciół wokół siebie może pomóc przetrwać nawet najtrudniejszy okres.

### **Konkluzje**

Na uwadze warto mieć również, iż prezentowana książka jest jedyną lekturą przedstawiającą losy Peng Ming-mina, w związku z czym niemożliwe jest znalezienie podobnej pracy na ten temat. Możliwe jest tylko zapoznanie się z książkami, które przedstawiają historię całego Tajwanu. Jest to sposobność, by dokonać porównania opisu wydarzeń historycznych przedstawionych z punktu widzenia Penga oraz całej wyspy. Możliwość ta stanowi okazję, by dokonać zestawienia historii przedstawionej w *A Taste of Freedom*.

*Memoirs of a Taiwanese Independence Leader* z innymi lekturami dotyczącymi Tajwanu. Na uwadze warto mieć również to, iż książka Penga przedstawia wydarzenia historyczne, ale zostały przedstawione z perspektywy jednostki, która ich doświadczyła, natomiast inne książki o podobnej tematyce dokonują ogólnego opisu historycznego.

Autor dzieła posługuje się językiem klarownym oraz zrozumiałym. Na uwadze warto mieć, iż książka wydana jest w języku angielskim oraz francuskim, w związku z czym osoby będące zainteresowane jej przeczytaniem powinny znać wskazane języki na odpowiednim poziomie, by w pełni zrozumieć opisane w niej fakty. W pozycji tej przedstawione są prawdziwe wydarzenia, jakich doświadczył autor, które opisane są w niezwykle interesujący sposób, a momentami trzymające w napięciu. Rozpoczynając czytanie książki, Czytelnik nie chce jej zaprzestać, dopóki nie zakończy całej lektury i nie dowie się, w jaki sposób ostatecznie potoczyły się losy Peng Ming-mina.

Książka Peng Ming-mina jest pasjonującym dziełem. Przedstawione są w niej losy autora z okresu jego dzieciństwa, dorastania oraz dorosłego życia. Peng nie ukrywa w niej własnych poglądów na temat sposobu sprawowania władzy na wyspie przez nacjonalistów z Czang Kaj-szekiem na czele, tego w jaki sposób był on przesłuchiwany, traktowany w więzieniu, a także śledzony. Jest on szczery z Czytelnikiem na temat swoich uczuć w określonych momentach swojego życia. Od smutku, złości i bezradności, gdy w 1945 roku stracił górną kończynę, po uczucie ulgi i radości, gdy udało mu się uciec z wyspy. Peng otwarcie wyraża również swoje opinie na temat statusu międzynarodowego Tajwanu oraz relacji Chin z wyspą.

Do słabych stron książki zaliczyć można brak szczegółowych danych dotyczących jego ucieczki do Szwecji oraz dokładnych dat podczas niektórych wydarzeń. Niemniej jednak w notatce autora znaleźć można informacje, iż Peng świadomy jest braku tych konkretów i wyjaśnia, że wynikają one z tego, iż zniszczył on wszystkie swoje pamiętniki, które pisał od dzieciństwa, tuż przed opuszczeniem wyspy. Co więcej, nie może on podać danych osób zaangażowanych w jego ucieczkę z Tajwanu, ze względu na ich bezpieczeństwo (s. 11).

Książka ta polecana jest dla wszystkich osób, które są zainteresowane historią, statusem prawnym Tajwanu oraz przeżyciami Peng Ming-mina. Pozycja ta stanowi idealne uzupełnienie opracowań historycznych przedstawiających dzieje wyspy z perspektywy przeżyć jednego z jej mieszkańców. Co więcej, lektura ta może być również dobrym wstępem dla każdego, kto chce zrozumieć problemy współczesnego Tajwanu. Należy mieć jednak na uwadze, iż nie została ona jeszcze przetłumaczona na język polski, w związku z czym osoby chętne, by zapoznać się z powyższą pozycją, mogą ją przeczytać w języku angielskim lub francuskim.

### **Bibliografia**

- Peng M.M. (2017), *A Taste of Freedom. Memoirs of a Taiwanese Independence Leader*, Camphor Press, Manchester.
- Sztompka P. (2016), *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*, Wydawnictwo Znak, Kraków.

