

# Kultura i Wychowanie

nr 2(22)/2022

ISSN 2083-2923

Półrocznik pedagogiczny

18  
lat

Filii  
w Wodzisławiu  
Śląskim



Akademia  
Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

# Kultura i Wychowanie

ISSN 2083-2923

nr 2(22) / 2022

Półrocznik pedagogiczny



Akademia  
Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

## **REDAKCJA CZASOPISMA**

**Redaktor naczelny:** dr Krzysztof Kamiński

**Z-ca redaktora naczelnego:** dr Elżbieta Woźnicka

## **RADA NAUKOWA**

### **Przewodnicząca rady naukowej**

dr hab. Zofia Szarota, prof. UW, Uniwersytet Warszawski

### **Polska rada naukowa**

prof. dr hab. Irena Adamek, Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

prof. dr hab. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

prof. dr hab. Bożena Muchacka, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

prof. dr hab. Maria Szyszowska, Uniwersytet Warszawski, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN

prof. dr hab. Stanisław Gałkowski, Akademia Ignatianum w Krakowie

dr hab. Rafał Godoń, Uniwersytet Warszawski

prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak, Uniwersytet Gdański

prof. dr hab. Stanisław Palka, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

dr hab. Dariusz Stępkowski, prof. UKSW, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

prof. dr hab. Bogdan Szczepankowski, Społeczna Akademia Nauk w Warszawie

dr hab. Sławomir Szczyrba, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie (WSD w Łodzi)

dr hab. Sławomir Sztobryn, prof. ATH, Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

### **Międzynarodowa rada naukowa**

prof. dr hab. Dietrich Benner, Uniwersytet Berliński, Niemcy

prof. dr hab. Rudolf Dupkala, Uniwersytet Preszowski w Preszowie, Słowacja

prof. dr hab. Blanka Kudláčová, Uniwersytet w Trnavski w Trnavie, Słowacja

prof. dr hab. Naděžda Pelcová, Uniwersytet Karola w Pradze, Czechy

prof. dr hab. Irina Predborska, Towarzystwo Filozofii Edukacji, Ukraina

prof. dr hab. Ałła Wasyluk, Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy, Ukraina

## RECENZENCI „Kultura i Wychowanie” nr 2(22)/2022

dr hab. Jakub Bartoszewski, prof. PWSZ, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie  
(w tym recenzent tekstów studenckich)

dr Grażyna Cęcelek, prof. PUSB, Państwowa Uczelnia im. Stefana Batorego

dr Kamila Lasocińska, Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

dr hab. Helena Marzec, prof. AHE, Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

dr hab. Dorota Podgórska-Jachnik, prof. UŁ, Uniwersytet Łódzki

dr Joanna K. Wawrzyniak, Wyższa Szkoła Bankowa we Wrocławiu, Wydział Ekonomiczny  
w Opolu

## Redakcja czasopisma „Kultura i Wychowanie”

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

90-212 Łódź, ul. Sterlinga 26

e-mail: [kulturaiwychowanie@ahelodz.pl](mailto:kulturaiwychowanie@ahelodz.pl)

strona www: [www.pedagogika.pl](http://www.pedagogika.pl)

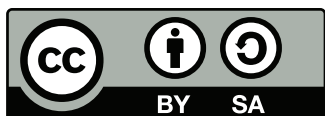
Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi

90-222 Łódź, ul. Rewolucji 1905 r. nr 64

tel./faks (42) 63 15 908; 63 15 926

[wydawnictwo@ahelodz.pl](mailto:wydawnictwo@ahelodz.pl)

Ten utwór jest dostępny na [licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).



© Copyright by Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi  
Łódź 2022

**ISSN 2083-2923**

Wersją podstawową jest wersja elektroniczna

**Projekt graficzny okładki**

Joanna Niekraszewicz

**Redaktor prowadzący**

Iwona Morawska

**Redakcja językowa i korekta**

Agnieszka Grusiecka (j. polski)

Ph.D. Michael Fleming (j. angielski)

**Opracowanie typograficzne i skład DTP**

Monika Poradecka

**Wydawnictwo**

**Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi**

90-212 Łódź, ul. Sterlinga 26

tel. 426 315 908

[wydawnictwo@ahelodz.pl](mailto:wydawnictwo@ahelodz.pl)

[www.wydawnictwo.ahelodz.pl](http://www.wydawnictwo.ahelodz.pl)

# Spis treści

## ARTYKUŁY NAUKOWE

Magdalena Archacka	
<b>Wiedza, nauczanie i uczenie się w epoce końca tradycyjnej edukacji akademickiej .....</b>	<b>9</b>
Katarzyna Miłek	
<b>Kreatywność nauczyciela w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.....</b>	<b>29</b>
Małgorzata Kierzkowska	
<b>Sharenting – pomiędzy prawem rodzica do wyrażania siebie w mediach społecznościowych a ochroną prywatności dziecka .....</b>	<b>41</b>
Hana Vavříková	
<b>The plurality of social pedagogy.....</b>	<b>57</b>

## STUDENCI PISZĄ

Elżbieta Trojnar, Danuta Jurczyk, Norbert Niestolik	
<b>„Pluralistyczny obraz współczesnej pedagogiki” – doniesienia z międzynarodowej konferencji naukowej w Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Filia Wodzisław Śląski .....</b>	<b>71</b>
Justyna Niemczyńska	
<b>Biblioteka – centrum kulturalne XXI wieku. Miejsce opieki i wychowania .....</b>	<b>79</b>
Katarzyna Piekorz	
<b>Komunikacja na drodze rodzic–dziecko jako jedno z najważniejszych narzędzi wychowawczych .....</b>	<b>87</b>

Emilia Figurska		
	<b>Emocje/uczucia nauczycieli podczas przeprowadzania rozmów z rodzicami/opiekunami podopiecznych .....</b>	93
Justyna Ster		
	<b>Zmiany zachodzące w życiu rodziny po narodzinach dziecka z niepełnosprawnością.....</b>	107
Ilona Szega		
	<b>Wielopokoleniowe modele zdrowia. Czy zdrowe stało się niezdrowe?.....</b>	121
Marzena Stopa		
	<b>Determinanty readaptacji społecznej byłych osadzonych .....</b>	131
Karolina Nessing		
	<b>Instytucjonalne formy pomocy ofiarom przemocy fizycznej w opinii kuratorów społecznych.....</b>	145
Mateusz Zbigniew Suchan		
	<b>Teatroterapia a prewencja depresji u młodzieży.....</b>	157
Radek Kaděra		
	<b>Professional education and its impact on professional practice.....</b>	169

# List of contents

## ACADEMIC ARTICLES

Magdalena Archacka		
	<b>Knowledge, teaching and learning in an era of the demise of traditional education.....</b>	9
Katarzyna Miłek		
	<b>Teachers' creativity in working with children with special educational needs.....</b>	29
Małgorzata Kierzkowska		
	<b>Sharenting – between a parent's right to express themselves on social media and the protection of a child's privacy.....</b>	41
Hana Vavříková		
	<b>The plurality of social pedagogy.....</b>	57

## STUDENTS WRITE

Elżbieta Trojnar, Danuta Jurczyk, Norbert Niestolik		
	<b>“Pluralistic image of contemporary pedagogy” – reports from an international scientific conference in the University of Humanities and Economics in Lodz, Wodzislaw Slaski branch .....</b>	71
Justyna Niemczyńska		
	<b>The Library – cultural centre of the 21st century. A place of care and upbringing.....</b>	79
Katarzyna Piekorz		
	<b>Parent-child communication as one of the most important pedagogical tools.....</b>	87



Emilia Figurska		
	<b>Emotions/feelings of teachers during conversations with parents/guardians of their students .....</b>	93
Justyna Ster		
	<b>Changes in family life after the birth of a disabled child .....</b>	107
Ilona Szega		
	<b>Intergenerational models of health and society's attitudes towards health and nutrition.....</b>	121
Marzena Stopa		
	<b>Determinants of social readaptation of former prisoners .....</b>	131
Karolina Nessing		
	<b>Forms of the probation officer's institutional assistance to victims of physical violence.....</b>	145
Mateusz Zbigniew Suchan		
	<b>Theatre therapy and the prevention of depression in adolescence.....</b>	157
Radek Kaděra		
	<b>Professional education and its impact on professional practice.....</b>	169

Magdalena Archacka\*  <https://orcid.org/0000-0003-4202-8274>

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

e-mail: [archackamagda@gmail.com](mailto:archackamagda@gmail.com)

## Wiedza, nauczanie i uczenie się w epoce końca tradycyjnej edukacji akademickiej

[https://doi.org/10.25312/2083-2923.22\\_01ma](https://doi.org/10.25312/2083-2923.22_01ma)

**Streszczenie:** Celem artykułu jest scharakteryzowanie zjawiska końca tradycyjnej edukacji akademickiej i ukazanie potrzeby ponownego stawiania pytań o istotę wiedzy, uczenia się i nauczania w epoce kryzysu spowodowanego przejściem w wirtualny tryb kształcenia. Przybliżone zostaje znaczenie pojęcia autorytetu, który w edukacji oznacza troskę o ludzi i odpowiedzialność za świat. Ukazano różnicę pomiędzy nauczaniem wyjaśniającym a kształceniem budowanym na zaufaniu do intelektualnych zdolności ucznia/studenta. Kryzys wywołany przejściem edukacji akademickiej w zdalny tryb kształcenia ukazuje jako moment sprzyjający redefinicji roli nauczyciela. W zmieniającej się rzeczywistości nauczanie i uczenie staje się wydarzeniem mającym na celu intelektualną emancypację zachodzącą po obu stronach procesu kształcenia. W rozważaniach odwołano się do filozoficznych koncepcji Hannah Arendt, Martina Heideggera, Jacquesa Rancière'a.

**Słowa kluczowe:** Hannah Arendt, Martin Heidegger, Jacques Rancière, edukacja akademicka, edukacja tradycyjna, autorytet, tradycja, emancypacja

---

\* Magdalena Archacka – doktor nauk społecznych, pedagogka, specjalizuje się w filozofii edukacji. Studia pedagogiczne i doktoranckie ukończyła w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu, tam też obroniła pracę doktorską pod tytułem „Praktyki władzy, wolności i oporu we współczesnej polskiej szkole”. Doświadczenie zawodowe zdobywała w Akademii Wyższej Szkole Biznesu w Dąbrowie Górniczej, na Uniwersytecie Śląskim i Uczelni Korczaka w Katowicach. Interesuje się filozofią, pedagogiką konserwatywną i krytyczną. W publikowanych artykułach podejmuje problemy współczesnej polskiej edukacji szkolnej, zadaje pytania o warunki możliwości trwania i rozwoju kształcenia akademickiego w dobie nowych technologii, ukazuje potrzebę namysłu nad kondycją człowieka w epoce triumfu nauki i techniki.

Ogólnym celem artykułu jest scharakteryzowanie zjawiska końca tradycyjnej edukacji oraz otwarcie przestrzeni do stawiania pytań pojawiających się wraz z momentem kryzysu spowodowanego rozwojem nowych technologii, wybuchem pandemii i przejściem w zdalny tryb kształcenia. Pytania te brzmią: co to znaczy wiedzieć, nauczać i uczyć się? Poszukiwania odpowiedzi będą prowadzone tropem wyznaczanym przez filozoficzne refleksje Martina Heideggera, Hannah Arendt i Jacquesa Rancière'a.

Przyjęliśmy, że charakter tradycyjnego kształcenia akademickiego ujawnia się w trzech obszarach. Pierwszy z nich określa uczestnictwo w hierarchicznej wspólnocie budowanej w oparciu o autorytet wiedzącego nauczyciela<sup>1</sup>. Drugi dotyczy dominujących w dydaktyce szkoły wyższej, transmisyjnych metod kształcenia, które za J. Rancière, będą określane jako wyjaśniające<sup>2</sup>. Trzecim obszarem jest realne usytuowanie w miejscu kształtującym oba rodzaje praktyk, co wiąże się z przekonaniem o istnieniu jednego, uniwersalnego sposobu nauczania i uczenia się. Zarówno kształcenie prowadzone na uniwersytecie, jak i jego *alter ego* przeniesione w przestrzeń Internetu, mogą być scharakteryzowane jako tradycyjne, ponieważ opierają się na tych samych fundamentach: przekonaniu o trwałości i niezmienności idei uniwersytetu oraz autorytecie objaśniającego świat nauczyciela. Pisanie o końcu tradycyjnej edukacji wymaga wytłumaczenia pojęcia końca. W tym celu należy zwrócić się ku filozoficznej myśli M. Heideggera i H. Arendt.

Współczesną epokę M. Heidegger określa jako czas panowania nauki i techniki, albo inaczej, spełnionej metafizyki<sup>3</sup>. Metafizyka dokonuje spełnienia w technicznym odkrywaniu świata nastawionym na instrumentalne myślenie i celowościowe działania prowadzące do panowania nad światem i człowiekiem. „Podstawowym prawem zachowania człowieka stała się kalkulacja”<sup>4</sup>, a sposobem na odkrywanie jest technika, „z pomocą której człowiek urządza się w świecie w różny sposób poddając go obróbce”<sup>5</sup>. Koniec postrzegany z charakteryzującej współczesnego człowieka, technicznej perspektywy, ujawnia się jako brak dalszego ciągu lub doprowadzenie do ostatecznego efektu znajdującego się w pobliżu doskonałości<sup>6</sup>. Technicznie organizowany i rozumiany świat życia człowieka wymaga natychmiastowego urządzenia się „na nowo”, co sprawia, że każde „nowe” zachowuje „dotychczasowy styl” myślenia. M. Heidegger

---

<sup>1</sup> Pojęcie to zostało wywiedzione od Jacquesa Rancière'a, który tłumaczy różnicę pomiędzy „nauczycielami, którzy nie wiedzą” i tymi, którzy myślą i postępują zgodnie z założeniami „normalnego rozumu pedagogicznego” (J. Rancière, *The Ignorant Schoolmaster Five Lessons in Intellectual Emancipation*, Stanford University Press, California 1991; J. Rancière, *O nauczycielach, którzy nie wiedzą*, tłum. P. Laskowski, Oficyna Wydawnicza Bractwa Trojka, Poznań 2020).

<sup>2</sup> Tamże.

<sup>3</sup> M. Heidegger, *Koniec filozofii i zadanie myślenia*, [w:] *Teksty: teoria literatury, krytyka, interpretacja*, tłum. K. Michalski, Instytut Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 1976.

<sup>4</sup> M. Heidegger, *Przyczynki do filozofii*, tłum. B. Baran i J. Mizera, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków 1996, s. 118.

<sup>5</sup> M. Heidegger, *Koniec filozofii...*, s. 11.

<sup>6</sup> Por. tamże, s. 10.

ukazuje inną możliwość rozumienia końca i tłumaczy: „(K)oniec jako doświadczenie jest skupieniem w najbardziej skrajnych możliwościach. Możliwości te podejmujemy zbyt wąsko, oczekując jedynie rozwoju nowych filozofii dotychczasowego stylu”<sup>7</sup>.

Dla M. Heideggera koniec nie jest brakiem dalszego ciągu, ale tym rodzajem skupienia, które określa dopełnienie, ostateczne ugruntowanie, a w konsekwencji, trwanie i niepodzielne panowanie. Takie rozumienia końca odnajdujemy także u H. Arendt. Filozofka podejmuje namysł nad edukacją znajdującą się w kryzysie spowodowanym końcem tradycji zachodniego myślenia i nieobecnością autorytetu. Koniec, o którym pisze H. Arendt, nastąpił w momencie przejścia filozoficznych idei w świat codziennych ludzkich spraw, czemu towarzyszyła intencja „zmieniania świata” i „świadomości ludzi”<sup>8</sup>. Jakikolwiek próby „ureczywistnienia” tradycyjnych idei we współczesnym świecie są zdane na niepowodzenie, ponieważ „tradycja, która dobiegła kresu, stała się destrukcyjna – nie mówiąc o zamęcie i bezsilności, w którym żyjemy dzisiaj”<sup>9</sup>. W odniesieniu do myśli M. Heideggera i H. Arendt jasne staje się, że pisanie o końcu tradycyjnej edukacji akademickiej nie rozpoczyna się od ogłoszenia jej śmierci i rozpoczęcia poszukiwań nowych idei. Jest to raczej rodzaj konstatacji momentu sprzyjającego stawianiu pytań i skłaniającego do podjęcia najprostszych działań. Moment ten można opisać słowami H. Arendt, ukazującej koniec tradycji jako rozbrzmiewanie „fundamentalnego akordu”, który „nigdy nie porywa swych słuchaczy większą siłą i większym pięknem niż wówczas, gdy po raz pierwszy wysłała w świat swój harmonizujący ton, i nigdy nie jest tak denerwujący i zgrzytliwy jak wtedy, kiedy wciąż daje się słyszeć w świecie, którego dźwiękom – i myśli – nie potrafi już nadać harmonii”<sup>10</sup>.

Rozważania rozpoczynają się od omówienia roli autorytetu w koncepcji H. Arendt. Następnie zostanie ukazana różnica pomiędzy edukacją wyjaśniającą opartą na założeniu o nierówności intelektów, a kształceniem prowadzącym do intelektualnej emancypacji. W kolejnej części wywodu przybliżymy inne niż wyjaśnianie rozumienie procesu kształcenia, a edukacja zostanie opisana jako wydarzenie, tj. spotkanie ludzi gromadzących się wokół zajmującego ich problemu. Taki rodzaj kształcenia staje się możliwy niezależnie od miejsca, w którym się odbywa. W ostatnim etapie rozważań, pytania o edukację akademickiej zostaną ponownie postawione i odniesione do filozoficznej myśli H. Arendt, J. Rancière’a i M. Heideggera. Zgodnie z zapowiedzią, próba scharakteryzowania zjawiska tradycyjnej edukacji rozpoczyna się od rekonstrukcji pojęcia autorytetu w koncepcji H. Arendt.

<sup>7</sup> Tamże, s. 11.

<sup>8</sup> H. Arendt, *Tradycja a epoka nowożytna*, [w:] *Między czasem minionym a przyszłym*, tłum. M. Godyń, W. Madej, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2011, s. 23.

<sup>9</sup> Tamże, s. 24.

<sup>10</sup> Tamże.

## Autorytet w edukacji i autorytarne praktyki kształcenia akademickiego

W eseju *Kryzys edukacji* H. Arendt zauważa, że „konserwatyzm, w sensie zachowawczości, należy do istoty działalności edukacyjnej, której zadaniem zawsze jest pielęgnowanie i ochrona czegoś – dziecka przed światem, świata przed dzieckiem, nowego przed starym i starego przed nowym”<sup>11</sup>. Filozofka argumentuje, że edukacja „z samej natury nie może wyrzec się ani autorytetu, ani tradycji, niemniej musi przebiegać w świecie, którego struktury nie wyznacza już autorytet ani nie spaja tradycja”<sup>12</sup>. Arendtowski autorytet opiera się, „niczym na kamieniu węgielnym, na jakimś ustanowieniu mającym miejsce w przeszłości – daje światu trwałość i stabilność, których ludzie potrzebują właśnie dlatego, że są istotami śmiertelnymi, najbardziej niestałymi i kruchymi ze wszystkich”<sup>13</sup>. Jego zanik równa się ze zrujnowaniem podstaw świata, który od tej pory zaczyna dryfować w nieznanym sobie kierunku, co w konsekwencji prowadzi do utraty zdolności budowania, chronienia i otaczania troską świata oraz zamieszkujących go ludzi. Arendtowskie rozumienie autorytetu zakłada posłuszeństwo i hierarchię, ale wyklucza jakiegokolwiek zewnętrzne środki przymusu<sup>14</sup>. Autorytet jest przeciwieństwem autorytaryzmu, przejawiającego się dążeniem do „podporządkowania innych, afirmacją nadzorowania i dominacją nad dostępnymi obszarami jednostkowego i zbiorowego życia”<sup>15</sup>. Filozofka tłumaczy, że w gruncie rzeczy, kształcenie skoncentrowane na coraz surowszym ocenianiu i egzaminowaniu nie ma nic wspólnego z edukacją, a tym bardziej wychowaniem, ponieważ służy jedynie selekcji uczniów uznanych za słabszych i nie dających sobie rady w szkolnictwie masowym: „celem jest »merytokracja«, co wyraźnie jest ustanowieniem raz jeszcze oligarchii, tyle, że opartej na talencie, a nie bogactwie, czy urodzeniu”<sup>16</sup>. Należy jednak zauważyć, że tradycyjna edukacja w żaden sposób nie podważa oligarchicznego systemu opierającego się na nierówności, a raczej wzmacnia go argumentami „naukowymi”, wskazując na związek „urodzenia” i pochodzenia ucznia/studenta z możliwością uzyskania wysokich osiągnięć, tj. ocen, co za chwilę zostanie ukazane na przykładzie badań podjętych w przestrzeni akademii<sup>17</sup>. W tak konstruowanym systemie kształcenia znaczenie pojęcia autorytetu zostaje zagubione i zapomniane, a on sam zmienia się w autorytarny system relacji społecznych. Uniwersytet budowany na zewnętrznym

---

<sup>11</sup> H. Arendt, *Kryzys edukacji*, [w:] *Między czasem minionym a przyszłym*, tłum. M. Godyń i W. Madej, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2011, s. 231.

<sup>12</sup> Tamże, s. 234.

<sup>13</sup> H. Arendt, *Co to jest autorytet*, [w:] *Między czasem minionym a przyszłym*, dz.cyt., s. 113.

<sup>14</sup> Por. tamże, s. 110.

<sup>15</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Autorytaryzm akademicki, jego źródła, przejawy i (niektóre) konsekwencje; perspektywa realizmu krytycznego*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2016, nr 19, s. 13.

<sup>16</sup> H. Arendt, *Kryzys edukacji*, dz.cyt., s. 218.

<sup>17</sup> M. Mikut, *Z jakich źródeł wiedzy korzysta student pedagogiki*, „Przegląd Pedagogiczny” 2016, nr 2(22), s. 106.

przymusie i kontroli (ewaluacji studentów, wykładowców i jednostek uczelnianych, czasopism naukowych), wytwarza własną kulturę, opierającą się na „istnieniu hierarchicznych systemów i obecności małej elity zbiorowych podmiotów działania (...), które przypisują całej reszcie zbiorowości status pierwotnych podmiotów działania. Sprzyja to reprodukowaniu struktury społecznej i pogłębianiu dystansu między elitami i tą częścią zbiorowości, która nie ma szans”<sup>18</sup>.

Należy zaznaczyć, że pozycja ucznia i studenta, nie wynika z prostego faktu istnienia hierarchii w instytucji zajmującej się kształceniem dzieci lub dorosłych – u jej podstaw leży przekonanie o „naturalnej” nierówności pomiędzy tymi, którzy pozostają depozytariuszami wiedzy a ignorantami. Uczniowie i studenci zajmują „pozycje analfabetów, niecywilizowanych ignorantów, którzy są niegodni zaufania”<sup>19</sup>. Zadaniem stojącym przed studentem-ignorantem jest zapomnienie i rezygnacja z wiedzy o świecie, w którym wzrastał<sup>20</sup> i własnej tożsamości<sup>21</sup> o tyle, o ile jego habitus nie odpowiada najpierw elitarnej wizji akademii, a potem wzorcowi wykształconego człowieka, dla którego miarą sukcesu jest rynek. Dlatego „student musi być, wydobywany z mroków ciemnoty, zmuszany do zaliczania, pacyfikowany, modelowany, izolowany od wykładowców, zasypywany lekturami. Student nasiąka wiedzą i spowiada się z niej w zaliczeniach trwających w nieskończoność, a jeśli nie ma efektów, jest wyrzucany”<sup>22</sup>.

Kontroli i ocenie podlegają także źródła, z których korzysta w całym, wieloletnim procesie kształcenia. Robert Kwaśnica zauważa, że tak kształtowany autorytarny system edukacji najwyraźniej ujawnia się w dwóch obszarach. Pierwszy wiąże się z przekonaniem o tym, że istnieje jedna, fundamentalna prawda o świecie i tego, że można wskazać grupę ludzi, którzy są w jej posiadaniu. Drugi „uwidacznia się w konstruowaniu znaczeń w umysłach za pomocą mechanizmów manipulacji symbolicznej, w narzucaniu wartości, pozytywnym ocenianiu tego, co jest zgodne z *jedyną prawdą*”<sup>23</sup>. Autorytarny model władzy w instytucjach edukacji prowadzi do określania kanonu „wartościowych” lektur, a ostatecznie tylko nauczyciel i wykładowca są w stanie ocenić, co można uznać za „prawdziwą” i wiarygodną wiedzę – a co już nią nie jest. Dlatego drobiazgowym badaniom należy poddać nie tylko wiedzę studenta, ale także źródła, z których korzysta w procesie uczenia się. Negatywnej ocenie podlega praca studentów, którzy „sięgają głównie do tekstów polecanych przez nauczycieli akademickich,

<sup>18</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Autorytaryzm akademicki...*, dz.cyt., s. 15.

<sup>19</sup> P. Zamojski, *Cultural codes and education in Poland – a plea for a new educational imaginary*, „Policy Futures in Education” 2018, nr 16/4, s. 420.

<sup>20</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Uniwersytet: miejsce edukacji całożyciowej czy salon profesora Higinsa? Perspektywa pedagogiczna*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2011, nr 1, s. 84.

<sup>21</sup> Tamże, s. 86.

<sup>22</sup> J. Jendza, *Pozycjonowanie studentów w narracjach pracowników naukowo-dydaktycznych uniwersytetu jako kontekst dla refleksji nad dydaktyczną funkcją szkoły wyższej*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2017, t. 18, s. 41.

<sup>23</sup> R. Kwaśnica, *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2014.

lub notatek koleżanek i kolegów”<sup>24</sup>, albo „korzystają z gotowych opracowań niewiadomego autorstwa, o wątpliwej jakości, zawierającej często niepotwierdzone informacje, nieposiadającej opisu bibliograficznego, a korzystanie z nich nie wymaga większego wysiłku intelektualnego, ponieważ polega na pracy typu kopiuj-wklej”<sup>25</sup>. Badania nad źródłami wiedzy studentów pozwalają na wyciągnięcie wniosku, że jedynie niewielka i, jak się okazuje, elitarna część studentów, wyróżniających się wyższą średnią ocen i „lepszymi” habitusem (wyższe wykształcenie matki), przyjmuje inne, oczekiwane przez wykładowcę strategie uczenia się i wykonywania poleconych zadań<sup>26</sup>.

Już na tym poziomie rozważań pojawiają się nowe pytania. Pierwsze dotyczy masowego kształcenia akademickiego, które przez ostatnie dwa lata funkcjonowało w trybie zdalnym. Staje się niezrozumiałe, w jaki sposób większość „niesamodzielnych” i pozbawionych kompetencji krytycznych studentów była w stanie uzyskać pozytywne oceny i sprostać wyzwaniom edukacji online?

Drugie pytanie, pozornie stawia przed sobą cel wyłącznie teoretycznych rozważań i dotyczy rozumienia roli autorytetu w edukacji: co stało się z autorytetem rozumianym jako chronienie, troska i odpowiedzialność? Lech Witkowski odpowiada na pytanie dlaczego autorytet przestaje być rozumiany w sposób, który za H. Arendt nazywamy źródłowym i podkreśla, że zagubieniu ulegają dwa najważniejsze, istotowe elementy: dawanie do myślenia i samodzielność:

Najczęściej nie umie się odróżnić, w traktowaniu zjawiska autorytetu, jego oblicza społecznego, typowych przejawów uwikłanych w roszczenia i presje zaprzeczające sensowi głębszemu, a kojarzone z autorytaryzmem i autorytatywnością, od funkcji kulturowej i postaci, w której pełni ono rolę niezastąpioną i niezbywalną w procesie wrastania w kulturę poprzez przejawy mądrości i dawania do myślenia jako poważnego zaproszenia do samodzielności<sup>27</sup>.

W tradycyjnej edukacji akademickiej myślenie zostało zastąpione odtwarzaniem, zabrakło także zaproszenia do samodzielności. Kryteria, dzięki którym autorytet w edukacji można byłoby odróżnić od przejawów autorytaryzmu, zostały zagubione i zapomniane. Aby zrozumieć, co stało się z myśleniem i samodzielnością, należy najpierw powrócić do pytania, które pozostało bez odpowiedzi: jak to się stało, że niesamodzielni studenci-ignoranci, uczniowie pozbawieni kompetencji krytycznych byli w stanie sprostać wyzwaniom zdalnej edukacji? Podejmując próbę poszukiwania odpowiedzi zwrócimy się do myśli J. Rancière’a.

---

<sup>24</sup> M. Mikut, *Z jakich źródeł wiedzy...*, dz.cyt., s. 107.

<sup>25</sup> Tamże.

<sup>26</sup> Tamże, s. 109.

<sup>27</sup> L. Witkowski, *Autorytet i wartości u stóp*, „ER(R)GO. Teoria – Literatura – Kultura” 2013, nr 1(26), s. 44.



## Czy niewiedzący może sam zrozumieć? Wyjaśnianie świata vs budzenie myślenia

Jacques Rancière ukazuje relację pomiędzy autorytetem nauczyciela a wyjaśniającym nauczaniem. Tłumacząc, czym jest wyjaśnianie, filozof wskazuje na kluczową rolę przekonania o istnieniu dwóch różnych rodzajów inteligencji: „z jednej strony jest empiryczna inteligencja istot mówiących, które się sobie wzajemnie opowiadają, które się nawzajem odgadują, a z drugiej strony – systematyczna inteligencja tych, którzy ujmują rzeczy we właściwych im relacjach”<sup>28</sup>. To znaczy, że po jednej stronie znajdują się tacy ludzie, jak „dzieci i prostaczowie”<sup>29</sup>, dla których charakterystyczne jest dzielenie się opowieścią – a po drugiej istoty racjonalne, rozumiejące i zdolne do naukowego wyjaśniania świata. Zadaniem wyjaśniającego nauczyciela jest dysponowanie wiedzą poprzez ustanawianie czasu, w jakim niewiedzący uczniowie są w stanie przyswoić określone informacje. Wyjaśnianie zawsze zakłada podstawową niewiedzę i niekompetencję oraz nietrafność i nieskuteczność wszystkich dotychczasowych sposobów interpretowania i rozumienia, jakich człowiek używał „ucząc się tłumaczyć znaki otrzymywane ze świata i od innych istot mówiących”<sup>30</sup>. Zapomnienie o tym, czego się już nauczyło i jak rozpoznawało się świat, staje się początkiem edukacji. Nauczyciel wyjaśniający ma:

Odsłaniać rzeczy, odnosić powierzchnię do jej głębokich źródeł, wynosić te źródła na powierzchnię – do tego nie trzeba po prostu czasu, musi to być pewien porządek czasu. Zasłona podnosi się stopniowo, podług zdolności, jakie można przypisać umysłowi dziecka lub prostaczka na tym lub innym etapie<sup>31</sup>.

Uprzywilejowana pozycja nauczyciela wynika z wstępnego założenia, że „niewiedzący nie może sam zrozumieć”<sup>32</sup>, dlatego niezbędne jest rozpoczęcie całego procesu wyjaśniania, który właściwie nie miałby końca, gdyby nie zatrzymanie przez sprawującego władzę nauczyciela.

Wyjaśnianiu towarzyszy zazwyczaj wyjaśnianie wyjaśniana. Potrzebne są książki, które objaśnia niewiedzącemu wiedzę, którą ma posiadać. Ale te wyjaśnienia są zazwyczaj niewystarczające: potrzebni są więc nauczyciele, którzy objaśniają niewiedzącym książki objaśniające im wiedzę. Potrzebne są wyjaśnienia, aby ci, którzy nie wiedzą, zrozumieli wyjaśnienia pozwalające im zrozumieć<sup>33</sup>.

Taki sposób rozumienia roli nauczyciela nie jest charakterystyczny wyłącznie dla pedagogiki autorytarnej. Wyjaśnianie nie jest bowiem metodą, ale paradygmatem

<sup>28</sup> J. Rancière, *O nauczycielach...*, dz.cyt., s. 10.

<sup>29</sup> Por. tamże, s. 11.

<sup>30</sup> Tamże.

<sup>31</sup> Tamże, s. 11.

<sup>32</sup> Tamże, s. 13.

<sup>33</sup> Tamże, s. 9.



funkcjonowania współczesnego społeczeństwa porządkowanego przez ideę postępu<sup>34</sup>, która nie odnosi się już do żadnej innej podstawy poza samą sobą, to znaczy „nie odsyła do suwerena lub Boga”<sup>35</sup>, a tym bardziej do Arendtowsko rozumianego autorytetu.

Rancière pokazuje, że wyjaśnianie, stając się celem samym w sobie, nie potrzebuje dodatkowych uprawomocnień. Filozoficzna refleksja otwiera przestrzeń namysłu nad dydaktyką akademicką, której charakter, zasadniczo zawsze pozostawał wyjaśniający, narracyjny i transmisyjny. Współczesna badaczka, Diana Laurillard zauważa, że akademicy znajdujący się pod presją wymagań związanych zarówno tradycyjnym kształceniem, jak i koniecznością sięgania po coraz to nowe technologie, nie zdołali wykształcić innego sposobu nauczania. Pedagożka podkreśla historyczny aspekt kształtowania edukacji wyższej, a jednocześnie, poszukując możliwości zmiany, wskazuje określone techniki i narzędzia przekształcające monolog nauczyciela we wspólną, twórczą pracę. Badaczka zadaje pytanie, które na gruncie pedagogiki konserwatywnej brzmi obrazoburczo:

Dlaczego nie odrzucimy wykładów, jako metody nauczania? Jeśli zapomnimy o ośmiuset latach legitymizującej je uniwersyteckiej tradycji i wyobrazimy sobie, że od nowa mierzymy się z problemem, w jaki sposób najlepiej umożliwić dużemu procentowi populacji zrozumienie trudnych i złożonych idei, wątpię, czy najbardziej oczywistym rozwiązaniem, które przychodzi na myśl jest wykład<sup>36</sup>.

Dla D. Laurillard wykład jest paradygmatycznym przykładem transmisyjnych metod nauczania, tych samych, których istotę J. Rancière odkrywa jako wyjaśnianie. Warto pamiętać, że u filozofa proces wyjaśniania zawsze pozostaje niepełny i nieskończony – pojawiają się kolejne komentarze, podręczniki, inspirujące lektury, których zadaniem jest wyjaśnianie wyjaśniania. Pojęcie wyjaśniania pojawia się także w filozoficznej myśli M. Heideggera, który zauważa, że wszystko, co wygląda na pracę badawczą i wydaje się odkrywaniem nowych idei, ostatecznie zostaje sprowadzone do „wymogu jakiejś przewodniej perspektywy”. Wyjaśnianie pozostaje więc porządkowaniem i organizowaniem w taki sposób, by każde odkrycie odnosiło się do obszaru innych, znanych interpretacji problemu lub zjawiska. Dlatego „najbardziej prowizoryczne zaszerogowanie i włączenie znalezisk w obręb czegoś już znalezionego jest wyjaśnianiem”<sup>37</sup>. Ten związek wszystkich wyjaśniających źródeł wiedzy zawsze tworzy wewnętrzny świat – wykład odsyła do podręcznika odsyłającego do „inspirujących lektur”, a te zostają opatrzone wyjaśnieniami komentatorów. Podążając za refleksjami D. Laurillard, po to, by ukazać możliwości i ograniczenia metod nauczania, nazwanych tu wyjaśniającymi, wyobraźmy sobie dwie, różne grupy studentów.

<sup>34</sup> Tamże, s. 20.

<sup>35</sup> Tamże, s. 16.

<sup>36</sup> D. Laurillard, *Rethinking University Teaching: A Conversational Framework for the Effective Use of Learning Technologie*, Routledge, London 1993, s. 93.

<sup>37</sup> M. Heidegger, *Przyczyunki do...*, dz.cyt., s. 145–146.

Pierwsza składa się z osób o zbliżonym poziomie wiedzy na dany temat oraz zainteresowaniach, które stały się powodem planowanego wydarzenia. Spotkanie jest prowadzone w formie wykładowej, gdzie nauczyciel-mistrz omawia i komentuje teksty kultury, pozostawiając przestrzeń zadawania pytań i dyskusji. Dla drugiej, nieporównywalnie liczniejszej grupy, motywacji do spotkania może być nieskończenie wiele: poczucie obowiązku, pragnienie zdobycia wiedzy, informacji, kompetencji, dyplomu, zaliczenia. Wykładowca nie wie nic o zgromadzonych w auli ludziach. Reasumując, można powiedzieć, że czym innym są prowadzone w formie wykładu Seminaria Heideggerowskie, organizowane jako spotkanie kilkunastu pasjonatów, studiujących tekst *Przyczyneków do filozofii* – a czym innym wykład na temat historii wychowania odbywający się w sali uniwersyteckiej/Internecie w piątkowy wieczór. Tak, jak M. Heidegger nie wypowiada się „przeciwko nauce”<sup>38</sup>, a J. Rancière nie twierdzi, że niezgoda na brak równości w edukacji ma prowadzić do dezawuowania idei szkoły<sup>39</sup>, tak D. Laurillard nie namawia do zaniechania czytania „inspirujących lektur” i zamknięcia auli wykładowych. Badaczka realnie ocenia ich efektywność w masowym, publicznym systemie kształcenia akademickiego. W gruncie rzeczy, to nie wykład, ani inne narracyjne, transmisyjne metody nauczania są złe, podobnie jak problemem wcale nie jest ich bezsprzeczna nadreprezentacja w dydaktyce akademickiej. Problemem jest myślenie w kategoriach normalnego rozumu pedagogicznego, gdzie cała edukacja ujawnia się jako wielka przestrzeń nieskończonego wyjaśniania. Dopiero zamknięcie uniwersytetu i realne zniknięcie nauczyciela sprawiło, że edukacja akademicka nie mogła dłużej polegać na wyjaśnianiu. Wiązała się raczej z nieuchronnością zwrócenia się do studentów w inny sposób – nie od strony niewiedzy, którą należało rozjaśniać wiedzą oświeconych – ale od strony wiedzy stanowiącej fundament do nabycia kolejnych umiejętności.

Rancière opowiada historię nauczyciela, który został postawiony przez wyzwaniem uczenia języka francuskiego flamandzkich studentów<sup>40</sup>. Joseph Jacotot był doświadczonym nauczycielem, gotowym do przekazania całej swojej wiedzy. Kłopot w tym, że nie znał języka flamandzkiego, a uczniowie nie umieli mówić ani czytać po francusku. Studenci podjęli trud samodzielnej nauki, korzystając z dwujęzycznej książki. Czytanie i porównywanie, wielokrotne ćwiczenie i powtarzanie odniosły zaskakujący skutek. Po upływie pół roku okazało się, że młodzi ludzie nauczyli się poprawnie wypowiadać w nowym, dotąd nieznanym im języku. W latach trzydziestych XIX wieku Joseph Jacotot wywołał skandal stwierdzeniem, które równie skandalicznie brzmi w XXI wieku: „ci, którzy nie mają wiedzy, mogą uczyć się sami, a nauczyciele mogą nauczać tego, czego sami nie wiedzą”<sup>41</sup>. J. Rancière ukazuje edukację jako

<sup>38</sup> Tamże, s. 149, 150.

<sup>39</sup> J. Rancière, *O nauczycielach...*, dz.cyt., s. 34–35.

<sup>40</sup> J. Rancière, *The Ignorant...*; *O nauczycielach...*, dz.cyt.

<sup>41</sup> J. Rancière, *O nauczycielach...*, dz.cyt., s. 5.

proces polegający na obserwowaniu, porównywaniu i odnoszeniu tego, czego się nie wie, do tego, co się wie:

Domniemany niewiedzący wie już przecież wiele rzeczy. Nauczył się ich słuchając i powtarzając, obserwując i porównując, domyślając się i potwierdzając. Tak właśnie nauczył się ojczyściego języka. Tak też można nauczyć się pisać, na przykład porównując modlitwę, którą zna na pamięć, z nieznanymi znakami tworzącymi na papierze zapisany tekst tej samej modlitwy<sup>42</sup>.

Zdalne kształcenie sprawiło, że ścisła relacja pomiędzy edukacją, autorytetem „wiedzącego nauczyciela” i wyjaśnianiem bezsprzecznie uległa zakłóceniu: znikła realna obecność nauczyciela, a wyjaśnianie, w znacznej mierze, zostało zastąpione samodzielną pracą studentów. Praca ta polegała na odnajdowaniu tekstów, czytaniu, analizowaniu, wykonywaniu zadań i odsyłaniu opracowanych odpowiedzi. Uczestnicy edukacji akademickiej podjęli trud „kształcenia się samouków, którzy posuwają się powoli, krok po kroku, porównując to, czego nie wiedzą, z tym, co wiedzą”<sup>43</sup>. J. Rancière tłumaczy, że kształcenie tradycyjne myśli i działa zgodnie z zasadami normalnego rozumu pedagogicznego, czyli wyznacza linię podziału pomiędzy dwoma rodzajami rozumu – wiedzącego nauczyciela i ucznia-studenta ignoranta. Edukacja w trybie online znosi dystans pomiędzy wiedzącym nauczycielem i uczniem ignorantem, gdyż podstawowe założenie nierówności intelektów musi zostać zastąpione przekonaniem o równości. W przeciwnym wypadku, zdalna edukacja nie mogłaby się w ogóle rozpocząć. Wkroczenie w przestrzeń wirtualnego nauczania wymaga przynajmniej podstawowych kompetencji cyfrowych, a żeby niewiedzący wykonał zadanie, które poleca mu nauczyciel, „trzeba już, żeby zrozumiał, co nauczyciel do niego mówi”<sup>44</sup>. Odniesienie do wiedzy studentów i zaufanie ich umiejętnościom w najmniejszym stopniu nie sprawia, że nauczyciel staje się zbędny w całym procesie kształcenia. Redefinicji ulega jednak jego rola. W istocie, wcale nie polega ona na przekazywaniu wiedzy.

W eseju *Co zwie się myśleniem*<sup>45</sup> M. Heidegger zauważa, że „(N)auczanie jest jeszcze trudniejsze niż uczenie się”<sup>46</sup>. Filozof stwierdza, że tkwimy w błędzie, jeśli pozostajemy przy technicznym, instrumentalnym rozumieniu „uczenia”, które oznacza „dostarczanie tylko użytecznych wiadomości”<sup>47</sup>. Nauczyciel musi mieć wiedzę i być gotowym do jej przekazywania, ale istota nauczania polega na czymś znacznie ważniejszym, czyli na umożliwieniu samodzielnego uczenia się. Zadaniem stojącym przed nauczycielem jest przebudzenie myślenia, a nie transmisja wiedzy. Tę przemianę J. Rancière nazywa intelektualną emancypacją. To „polecenie wydane przez

<sup>42</sup> Tamże, s. 14.

<sup>43</sup> Tamże, s. 11.

<sup>44</sup> Tamże, s. 13.

<sup>45</sup> M. Heidegger, *Co zwie się myśleniem?* Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2017, s. 71.

<sup>46</sup> Tamże, s. 71.

<sup>47</sup> Tamże, s. 72.

wyzwalającego nauczyciela nie pozwala rzekomemu niewiedzącemu zadowolić się tym, co wie, twierdzić, że nie jest w stanie wiedzieć więcej<sup>48</sup>. W przeciwieństwie do wyjaśniającego nauczania, gdzie nauczyciel wyznacza rozpoczęcie i zakończenie procesu uczenia, nauczyciel wyzwalający zmusza do „sprawdzenia własnych zdolności, do kontynuowania intelektualnej przygody za pomocą tych samych środków, którymi ją zaczął<sup>49</sup>. Tym, co pobudza do pracy i uczenia się, jest wola nauczyciela – a nie jego wiedza.

Ani Heideggerowskie „umożliwienie uczenia się”, ani też opisywana przez J. Rancière’a „wola nauczyciela” nie stanowią punktu wyjścia dla jakiegś innej, bardziej nowoczesnej „dydaktyki” i ukazania inspirujących „metod” nauczania. Rzecz bowiem nie dotyczy „metod”, ale myślenia o edukacji. J. Rancière podkreśla, że „nie chodzi tu o przeciwstawienie metod nowych, aktywnych, metodom tradycyjnym czy autorytarnym. Ogłupianiu mogą służyć – i służą – wszystkiego rodzaju aktywne i nowoczesne formy nauczania<sup>50</sup>. Jak już zostało powiedziane, problem nie leży w obecności transmisyjnych metod nauczania, czy też zamianie wykładów na multimedialne prezentacje, lecz w podstawowej dla edukacji akademickiej kwestii rozumienia, czym jest uczenie się i nauczanie na uniwersytecie. Przejścia od wyjaśniających metod nauczania do samodzielnego uczenia się, nie dokonuje się wskutek jakiegś „systemowej przemiany” poprzedzonej pedagogicznymi przemyśleniami. Bezpośrednim powodem zmiany, która już zachodzi, było opuszczenie murów uniwersytetu. Powrót do myśli H. Arendt pozwoli na ukazanie roli miejsca – uniwersytetu – w edukacji i wychowaniu, a następnie otworzy przestrzeń refleksji nad tradycyjnym kształceniem akademickim zarówno przed, jak i w czasie pandemii.

## Edukacja akademicka poza uniwersytetem

W eseju *Kryzys edukacji* H. Arendt ukazuje szkołę jako instytucję szczególną, „którą umieszczamy pomiędzy prywatną sferą domu i światem, aby umożliwić przejście od rodziny do świata<sup>51</sup>. Sfera prywatna jest wspólnotą domową, „kłopotzącą się o codzienne życie związane z podtrzymaniem egzystencji jednostki i przetrwaniem gatunku<sup>52</sup>. Dzieciństwo jest okresem, w którym dominuje naturalna potrzeba posiadania bezpiecznego zacisza i dorastania w spokoju, to znaczy poza wrzawą świata publicznego. Dla H. Arendt rozdzielenie sfery prywatnej i domowej od polityki jest niezbywalnym warunkiem edukacji:

---

<sup>48</sup> J. Rancière, *O nauczycielach...*, dz.cyt., s. 15.

<sup>49</sup> Tamże.

<sup>50</sup> Tamże.

<sup>51</sup> H. Arendt, *Kryzys edukacji*, dz.cyt., s. 228.

<sup>52</sup> Tamże, s. 142.

Musimy zdecydowanie oddzielić sferę edukacji od innych dziedzin – przede wszystkim od obszaru życia publicznego, politycznego i zastosować w niej, i tylko w niej, pojęcie autorytetu i określoną postawę wobec przeszłości, których nie cechuje jednak żadna wartość obowiązująca w świecie dorosłych<sup>53</sup>.

Szkola tworzy specjalne, powołane w tym celu miejsce znajdujące się pomiędzy sferą domową a polityczną. Edukacja nie może wydarzyć się w dowolnym miejscu i czasie. Jest procesem, który ma wyraźne granice: początek wyznacza „pójście do szkoły”, tzn. opuszczenie sfery prywatnej, zaś koniec następuje wraz z momentem otrzymania ostatniego świadectwa. Pojawia się ważne pytanie: w jaki sposób należy rozumieć edukację akademicką, której uczestnikami nie są już dzieci, ale ludzie dorośli?

Filozofka twierdzi, że „przygotowanie do zawodu na uniwersytetach i uczelniach politechnicznych, choć zawsze ma coś wspólnego z wychowaniem, jest jednak samo w sobie pewnego rodzaju specjalizacją. Celem nie jest tam już wprowadzanie młodej osoby w świat jako całość, ale raczej w jego szczegółowy, ograniczony fragment”<sup>54</sup>. Poruszając się tropem wskazanym przez H. Arendt, można uczynić wstępne założenie, że w przeciwieństwie do szkolnej edukacji, kształcenie dorosłych studentów nie jest nierozzerwalnie związane z miejscem; albo też, co wydaje się znacznie trafniejsze – istoty uczenia się i studiowania nie tworzy materialne usytuowanie w murach instytucji. W edukacji chodzi zatem o coś więcej, o coś, o co pytamy zainspirowani myślą J. Rancièrè’a: co to znaczy wiedzieć, nauczać i uczyć się na uniwersytecie – także wówczas, gdy znajdujemy się poza nim?

W gruncie rzeczy, właśnie taką sytuację opisuje J. Rancièrè, gdy opowiada historię sprzed wieków. Wówczas studenci otrzymali od nauczyciela książkę i zostali zobowiązani do samodzielnego wykonania zadania. Praca nauczyciela nie polegała na wyjaśnianiu, wskazywaniu, nadawaniu znaczeń. Studiowanie nie wiązało się bezpośrednio z przebywaniem w miejscu, szkolnej klasie i auli uniwersytetu. W opowieści pojawia się kilka istotnych elementów, które sprawiły, że proces studiowania stał się owocny. Po pierwsze, nauczyciel i studenci byli gotowi do podjęcia ryzyka, eksperymentu, poszukiwania nowych rozwiązań zaistniałego problemu. Po drugie, brak wspólnoty komunikacyjnej został równoważony związaniem wspólnoty tworzonej przez ludzi spajanych tym samym pragnieniem. I wreszcie po trzecie, pomiędzy nauczycielem i studentami została położona rzecz – dwujęzyczna książka, do której wszyscy mieli ten sam dostęp i nikt nie znajdował się w pozycji uprzywilejowania. Przypadek zatrzymujący maszynę wyjaśniania najpierw pojawił się jako kryzys, który dotknął zarówno nauczyciela z trzydziestoletnim stażem pracy w zinstytucjonalizowanym systemie wyjaśniającej edukacji, jak i przyzwyczajonych do wyjaśniania studentów. To brak narzędzi służących jako poręczne, znajdujących się dokładnie w tym miejscu i takim porządku, w jakim pozostawiono je kilkadziesiąt (kilkaset?) lat temu, wywo-

<sup>53</sup> Tamże, s. 234.

<sup>54</sup> Tamże, s. 235.

łał kryzys, a potem stał się przyczynkiem do działania i myślenia. Dzisiaj, w epoce zdalnego kształcenia, edukacja nadal dzieje się z tego samego powodu: niezależnie od tego, czy wydarza się w przestrzeni wirtualnej czy też w materialnym miejscu, ludzie spotykają się, gdy łączy ich pragnienie zdobywania wiedzy, zgłębiania problemów, dyskusji i rozmowy. W przypadku Jacotota i flamandzkich studentów, pomostem pomiędzy dwoma umysłami, nauczyciela i studenta, była książka, w epoce zdalnej edukacji pomostem może stać się dowolny tekst kultury, rozwiązywany problem, frapujące pytanie. Studiowanie rozumiane jako wspólne uczenie się, gromadzi ludzi, którzy „zapominają o swoich statusach, pozycjach, funkcjach i kapitałach; zawieszają codzienne życie z jego uprzedzeniami, potrzebami, konfliktami politycznymi, obawami, hierarchiami, strukturami relacji itd., to znaczy zawieszają wszystko ze względu na rzecz, wokół której się gromadzą”<sup>55</sup>. Twórcy nowej koncepcji pedagogiki rzeczy twierdzą, że to właśnie stanowi istotę uniwersytetu, który jest, dzieje się i wydarza pomiędzy nauczycielami i studentami. Uczenie się i studiowanie sprawia, że „profesor jest w istocie studentem, który potrafi zaangażować innych w uczenie się poprzez publiczne, pedagogiczne formy. Wspólnie inicjują sferę zawieszenia, gdzie presje, podziały i prawa obecnego *status quo* nie mają już zastosowania, gdzie można się zagubić i zatracić w ekonomicznie bezproduktywnym studiowaniu”<sup>56</sup>.

Wizja edukacji akademickiej budowanej tradycyjnymi metodami i opierająca się na tradycyjnej idei *universtas* oraz zdolnej do „zawieszenia” hierarchii i celów, wydaje się jednak problematyczna. Studiowanie, o którym pisze Piotr Zamojski, zakłada rozmowę, dyskusję pomiędzy równymi ludźmi, gromadzącymi się wokół rzeczy myślenia. Tymczasem uniwersytet pozostaje instytucją w pełni technicyzowaną, coraz bardziej przyjmującą postać „zewnątrznie sterowanego przedsiębiorstwa produkcji wytworów naukowych”<sup>57</sup> – a dyskusja „nieobecna jest wszędzie tam, gdzie w grę wchodzi zarządzanie masą ludzką, a więc tylko tryb organizacyjny, dyscyplinarny. Ten zaś dominuje w naszej technicznej, opartej na ekonomicznej efektywności cywilizacji”<sup>58</sup>. Także M. Heidegger, na którego myśl powołują się badacze skupieni wokół koncepcji pedagogiki rzeczy, zauważa, że nie można już rozwinąć i powrócić do żadnej „istoty *universitas*”, ponieważ „samo przedsiębiorstwo nauki daleko pewniej utrzymać i wygodniej utrzymać w ruchu *bez* tego, co uniwersyteckie, tj. *bez* woli namysłu”<sup>59</sup>. Należy wątpić, by w czasach, w których „wraz z utratą tradycji gubimy nic, która wiodła nas bezpiecznie przez niezmierzone obszary przeszłości”<sup>60</sup>, można było

---

<sup>55</sup> P. Zamojski, *Practicing Universitas*, [w:] N. Hodgson, J. Vlieghe, P. Zamojski (red.), *Post-critical perspectives on higher education*, Springer Nature, Switzerland 2020.

<sup>56</sup> Tamże, s. 21.

<sup>57</sup> T. Bartoś, *Kłątwa Parmenidesa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2020, s. 223.

<sup>58</sup> Tamże.

<sup>59</sup> M. Heidegger, *Przyczynki do...*, dz.cyt., s. 149.

<sup>60</sup> H. Arendt, *Co to...*, dz.cyt., s. 112.

wskazać na określoną koncepcję, metodę, która pozwoli wykroczyć poza paradygmat krytyki lub afirmacji systemu i wskaże, w jaki sposób budować inną pedagogikę.

## **Arendt – Rancière – Heidegger: pytania pierwsze i refleksje ostatnie**

Nie ma żadnego „wielkiego projektu” innej edukacji w epoce końca tradycji. Nadziei takiej nie dają ani H. Arendt, ani J. Rancière, a już w najmniejszym stopniu, M. Heidegger. Dla H. Arendt „Kryzys zmusza nas do powrotu do samych pytań i wymaga odpowiedzi starych lub nowych, a w każdym razie bezpośredniego osądu”<sup>61</sup>. Zakładając, iż poza niezbywalną funkcją reprodukcji kultury, pedagogika konserwatywna pozostaje zainteresowana tym, co filozofka nazywa odpowiedzialnością za świat i obowiązkiem jego odnawiania, szansy na odnowę należy upatrywać w „nowym, które przynosi ze sobą każde pokolenie”<sup>62</sup>. Warunkiem powodzenia staje się więc odwaga i gotowość do stawiania pytań, ale także wycofanie się z dążenia do „objęcia kontrolą dyktującą jak owo nowe ma wyglądać”<sup>63</sup>. „Odejście tradycji nie jest aktem naszego rozmyślnego wyboru”<sup>64</sup>, a uporczywe powielanie wzorców znanych, bezpiecznych i dających iluzję panowania nad rzeczywistością, nie ma mocy przywracania życia.

Rancierowska koncepcja równości intelektów nie wymaga niczego, poza wstępnym założeniem, „które należy potwierdzić sekwencją konkretnych działań”<sup>65</sup>. Działanie musi być poprzedzone refleksją mającą na celu mentalne wydostanie się z martwych, beztreściowych aksjomatów tradycyjnej edukacji – ale prawdziwa edukacja dzieje się tam, gdzie nauczyciele i studenci spotykają się, by wspólnie uczyć się i zdobywać wiedzę. Wydarzenie edukacyjne nie wiąże się z przebywaniem w określonym miejscu, ponieważ żadna instytucja, sama w sobie, nie ma mocy emancypacyjnej. Projekt emancypacji zawsze odnosi się do jednostek. Nauczyciel, który nie godzi się na ideę nierówności intelektów „metodę emancypacji odwołującą się do jednostek, przeciwstawia metodzie objaśniania odnoszącej się do społeczeństwa”<sup>66</sup>, ponieważ każda próba „wdrożenia” emancypacji jako powszechnego projektu „może obiecać tyle, że nauczymy się być ludźmi równymi w społeczeństwie rządzone przez nierówność i przez instytucje objaśniające”<sup>67</sup>. Filozof ukazuje potrzebę dialektycznego ruchu myśli znajdującej się pomiędzy niezgodą na nierówność a zapomnieniem o niej, „żeby nadal budować szkoły, tworzyć programy i zalecenia pedagogiczne, ale

---

<sup>61</sup> H. Arendt, *Kryzys edukacji...*, dz.cyt., s. 212.

<sup>62</sup> Tamże, s. 232.

<sup>63</sup> Tamże.

<sup>64</sup> H. Arendt, *Tradycja a...*, dz.cyt., s. 34.

<sup>65</sup> J. Rancière, *O nauczycielach...*, dz.cyt., s. 21.

<sup>66</sup> Tamże.

<sup>67</sup> Tamże.



też od czasu do czasu trzeba się w nią znów wsłuchać, aby nauczanie nie utraciło świadomości paradoksów, które nadają mu sens<sup>68</sup>.

Także M. Heidegger, pisząc o końcu filozofii i stawiając współczesnego człowieka przed zadaniem przygotowania się do nieustannego ponawiania próby podjęcia innego myślenia, nie pozostawia złudzeń. Żyjemy w epoce „zaczarowania i zupełnego braku pytań”<sup>69</sup>. Nie łudźmy się i my: pytania, które zadajemy w artykule, dotyczą wciąż tego samego – mają dawać wyczekiwane odpowiedzi, ponieważ (jeszcze) nie wyłoniła się „jakaś kształtująca siła, która zawsze umiałaby zamknąć żądzę kalkulowania w granicach”<sup>70</sup>. Oczarowanie, w którym tkwimy, pochodzi „z bezgranicznego panowania machinacji. Gdy dochodzi ono do ostateczności, gdy przenika wszystko, wówczas nie ma już warunków po temu, by jakoś szczególnie odczuwać zaczarowanie i się przed nim chronić”<sup>71</sup>. Każde ludzkie działanie „prze do kalkulacji, użytkowania, chowu, poręczności i regulacji”<sup>72</sup>. Także edukacja akademicka nie zna innego sposobu stawiania pytań, jak tylko te, które spełniają warunki kalkulacji (dążenia do ścisłości i metodologicznej poprawności), pośpiechu (negującego wartość wyczekiwania) i inwazji masowości (będącej przeciwieństwem wyjątkowości i rzadkości)<sup>73</sup>. Problem w tym, że nie umiemy i nie jesteśmy w stanie, jak mówi M. Heidegger, tak po prostu, któregoś dnia odrzucić jedyny znany nam sposób bycia i rozpocząć np. inną edukację. Jeśli jednak edukacja to „sposób zdobywania wiedzy oraz wykalkulowany, pospieszny i masowy rozdział niezrozumianych informacji między możliwie wielu w możliwie najkrótszym czasie”<sup>74</sup>, a „szkolenie to słowo, które w dzisiejszym swym znaczeniu wręcz stawia na głowie ideę szkoły”<sup>75</sup> – to czy tylko dlatego nie warto ciągle ponawiać próby pytania o istotę edukacji? Przecież „zapytywanie jest pobożnością myślenia”<sup>76</sup>, a zadanie myślenia zostało postawione przed nami właśnie „tu: na tym skrawku ziemi ojczystej, teraz: o tej świata godzinie”<sup>77</sup> – w epoce zapomnienia o tym, czym jest namysł nad edukacją.

## Konkluzje

Rozważania filozofów, zaufanie własnym, niepozabawionym namysłu obserwacjom, a także rozsądkowi – do niego zresztą wielokrotnie odwołuje się H. Arendt – nieuchronnie prowadzą do godzenia się z sytuacją końca, kresu i trwania. Żyjemy

---

<sup>68</sup> Tamże, s. 35.

<sup>69</sup> M. Heidegger, *Przyczynki do...*, dz.cyt., s. 121.

<sup>70</sup> Tamże, s. 118.

<sup>71</sup> Tamże, s. 121.

<sup>72</sup> Tamże.

<sup>73</sup> Por. tamże, s. 117–119.

<sup>74</sup> Tamże, s. 119.

<sup>75</sup> Tamże.

<sup>76</sup> M. Heidegger, *Pytanie o technikę*, tłum. J. Mizera, Wydawnictwo Aletheia, Kraków 2002, s. 38.

<sup>77</sup> M. Heidegger, *Wyzwolenie*, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków 2001, s. 9.



w epoce końca tradycji, z której źródeł czerpała dotąd edukacja akademicka. W tym artykule zjawisko końca tradycyjnej edukacji opisano najpierw jako zapomnienie o autorytecie, trwaniu autorytarnych praktyk i hierarchicznych relacji społecznych. Następnie ukazano, w jaki sposób uczenie i nauczanie zmieniło się w wyjaśnianie polegające na organizowaniu wiedzy, tj. sprowadzaniu tego, co nowe i odkrywane, do tego, co pewne i poznane. W końcu, wytlumaczono, co wydarzyło się z edukacją akademicką, która ulegając sprytniej podmiennie, a może nawet wrogiemu przechwyceciu, w całości ujawnia się jako wielki projekt ewaluacji wszelkich planów, zamierzeń, działań i dokonań. Kryzys nie polega jednak na tym, że coś się kończy, ale na tym, że pomimo swego końca, próbuje nadal trwać:

Kres tradycji nie musi oznaczać, że tradycyjne pojęcia straciły władzę nad umysłami ludzkimi. Przeciwnie, wydaje się nieraz, że owa władza wyświechtanych pojęć i kategorii staje się bardziej despotyczna, kiedy tradycja traci żywotną siłę i kiedy zanika pamięć o jej początkach (...)<sup>78</sup>.

Żyjąc w „epoce zaczarowania” można więc w ogóle nie zauważać złożoności i problematyczności zjawiska końca, gdyż postęp i należące do niego narzędzia składają obietnicę wiecznego działania, a ostateczności, samo-naprawienia każdej zepsutej maszyny – także edukacyjnej. Inną, znacznie bardziej efektywną możliwością staje się próba „odczarowania” i ogłoszenia koncepcji „nowej”, wykraczającej poza istniejące paradygmaty, a jednocześnie czerpiącej z nich wszystkich. Parafrazuując słowa M. Heideggera, warzymy wówczas „światopoglądową” zupę, w której to, co minione, zostaje ulepszone, a jednocześnie zachowując element „wywrotowy”, przy czym przewrót oznaczać będzie „wyniesienie na piedestał wszystkich frazesów”<sup>79</sup>.

W niniejszym artykule nie pojawia się ani propozycja „powrotu” do tradycji, ani też próba konceptualizacji „nowej” edukacji. Z jednej strony, trudno nie zgodzić się z M. Heideggerem, że postępującej technicyzacji zmieniającej uniwersytet w przedsiębiorstwo „nie zapobiegnie, ani nawet nie zatrzyma żadne romantyczne wspomnienie innych wcześniejszych czasów”<sup>80</sup>. Z drugiej zaś, myśląc o zmianie w edukacji akademickiej nie potrzebujemy żadnej nowej, wybuchowej koncepcji, nowatorskiej metody lub oświecającej idei. Porzucenie paradygmatu wyjaśniania opierającego się na dystansie pomiędzy wiedzącym nauczycielem a studentem/ucznem ignorantem, wymaga jedynie przyjęcia, że w edukacji „równość po prostu jest i działa, albo zu-

<sup>78</sup> H. Arendt, *Tradycja a...*, dz.cyt., s. 33.

<sup>79</sup> „Lecz właśnie owo niedopuszczenie możliwości (wewnętrznej) jakiegokolwiek namysłu myślenia jako myślenia Bycia jest, ponieważ nie zna swojego własnego pędu, nakłaniane do tego, by z pochwyconych na oslep form, środków i dziedzin myślenia dotychczasowej metafizyki uwarzyć »światopoglądową« zupę, minioną filozofię ulepszyć, a przy tym wszystkim zachowywać się »wywrotowo«, przy czym w »przewrocie« tym (oznaczającym wyniesienie na piedestał wszystkich frazesów) jedynie nie mający sobie równych brak czci dla wielkich myślicieli zasługuje na miano »rewolucyjnego«” (Heidegger, *Przyczynki do...*, dz.cyt., s. 137).

<sup>80</sup> Tamże, s. 150.

pełnie jej nie ma”<sup>81</sup>. „Nauczyciel, który nie wie, wypisuje się z tej gry”<sup>82</sup>, której zasady ustalono za nas po to, by wspólnie ze studentami podjąć działania mające na celu potwierdzanie istniejącej równości. Podstawowym celem artykułu był powrót do pytań o istotę wiedzy, uczenia i nauczania w edukacji akademickiej.

Namysł został podjęty z perspektywy pedagogiki konserwatywnej, ponieważ sądzimy, że zaistniały kryzys może przyczynić się do przemyślenia roli autorytetu nauczyciela oraz zmiany rozumienia procesu nauczania i uczenia się. Poprzestanie na poziomie namysłu pozbawionego działania, lub co gorsza, przeciwstawianie myślenia działaniu, jako przejawowi myślenia instrumentalnego<sup>83</sup>, może prowadzić jedynie do tego, co H. Arendt nazywa utrwaleniem władzy martwych pojęć nad umysłami ludzkimi.

## Bibliografia

- Arendt H., *Co to jest autorytet*, [w:] *Między czasem minionym a przyszłym*, tłum. M. Godyń, W. Madej, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2011.
- Arendt H., *Kryzys edukacji*, [w:] *Między czasem minionym a przyszłym*, tłum. M. Godyń, W. Madej, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2011.
- Arendt H., *Tradycja a epoka nowożytna*, [w:] *Między czasem minionym a przyszłym*, tłum. M. Godyń, W. Madej, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2011.
- Bartoś T., *Kłątwa Parmenidesa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2020.
- Czerepaniak-Walczak M., *Autorytaryzm akademicki, jego źródła, przejawy i (niektóre) konsekwencje; perspektywa realizmu krytycznego*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2016, nr 19.
- Czerepaniak-Walczak M., *Uniwersytet: miejsce edukacji całożyciowej czy salon profesora Higginsa? Perspektywa pedagogiczna*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2011, nr 1, s. 69–90.
- Heidegger M., *Koniec filozofii i zadanie myślenia*, [w:] *Teksty: teoria literatury, krytyka, interpretacja*, tłum. K. Michalski, Instytut Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 1976.
- Heidegger M., *Przyczynki do filozofii (Z wydarzenia)*, tłum. B. Baran, J. Mizera, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków 1996.
- Heidegger M., *Pytanie o technikę*, [w:] *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*, tłum. J. Mizera, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków 2002.

---

<sup>81</sup> J. Rancière, *O nauczycielach...*, dz.cyt., s. 21.

<sup>82</sup> Tamże, s. 21.

<sup>83</sup> R. Kwaśnica, *O dwóch wersjach pytania o przedrozumienie. Do pedagogiki naukowej i pedagogów z marginesu*, [w:] J. Rutkowiak (red.), *Pytanie – dialog – wychowanie*, PWN, Warszawa 1992, s. 150–151.

- Heidegger M., *Wyzwolenie*, tłum. J. Mizera, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków 2001.
- Jendza J., *Pozycjonowanie studentów w narracjach pracowników naukowo-dydaktycznych uniwersytetu jako kontekst dla refleksji nad dydaktyczną funkcją szkoły wyższej*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2017, t. 18.
- Kwaśnica R., *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*, Wrocław Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2014.
- Kwaśnica R., *O dwóch wersjach pytania o przedrozumienie. Do pedagogiki naukowej i pedagogów z marginesu*, [w:] J. Rutkowiak (red.), *Pytanie – dialog – wychowanie*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1992.
- Laurillard D., *Rethinking University Teaching: A Conversational Framework for the Effective Use of Learning Technologies*, Routledge, London 1993.
- Mikut M., *Z jakich źródeł wiedzy korzysta student pedagogiki*, „Przegląd Pedagogiczny” 2016, nr 2(22), s. 105–117.
- Rancière J., *The Ignorant Schoolmaster Five Lessons in Intellectual Emancipation*, Stanford University Press, California 1991.
- Rancière J., *O nauczycielach, którzy nie wiedzą*, Oficyna Wydawnicza Bractwa Trojka, Poznań 2020.
- Witkowski L., *Autorytet i wartości u stóp*, „ER(R)GO. Teoria – Literatura – Kultura” 2013, nr 1, s. 44–69.
- Zamojski P., *Cultural codes and education in Poland – a plea for a new educational imaginary*, “Policy Futures in Education” 2018, nr 16/4.
- Zamojski P., *Practicing Universitas*, [w:] N. Hodgson, J. Vlieghe, P. Zamojski (red.), *Post-critical perspectives on higher education*, Springer Nature, Switzerland 2020.

### **Knowledge, teaching and learning in an era of the demise of traditional education**

**Abstract:** The aim of this paper is to characterize the phenomenon of the end of traditional academic education and to signal the need to raise again questions concerning the nature of human knowledge, learning, and teaching at a time of a crisis brought about by transferring education to virtual space. I begin by discussing the original meaning of the notion of authority which in education signifies responsibility and care for people and the world. I then demonstrate the difference between teaching based on explanation and teaching that is based on trust in students' intellectual capacities. I argue that the crisis caused by the relocation of education into virtual space can be seen as a moment conducive to redefining the role of the teacher and the position of the student, as well as pointing at the value of learning as an event whereby emancipation occurs on both sides of the educational process. The argument is supported by references to the thought of Hannah Arendt, Martin Heidegger, and Jacques Rancière.

**Keywords:** Hannah Arendt, Martin Heidegger, Jacques Rancière, higher education, traditional education, authority, tradition, emancipation

**About the Author**

Magdalena Archacka holds a PhD in social sciences. She is a pedagogue and specializes in the philosophy of education. She completed her pedagogical and doctoral studies at the University of Lower Silesia in Wrocław, where she defended her dissertation titled "Practices of power, freedom and resistance in a contemporary Polish school". She gained professional experience at WSB University in Dąbrowa Górnicza, the University of Silesia and Korczak University in Katowice. She is interested in philosophy, conservative and critical pedagogy. In her published articles, she takes up the problems of contemporary Polish school education, asks questions about the conditions for the possibility of continuity and development of academic education in the era of new technologies and shows the need to reflect on the human condition in the era of the triumph of science and technology.

**Katarzyna Miłek\***  <https://orcid.org/0000-0003-4603-4604>

Gnieźnieńska Szkoła Wyższa Milenium

e-mail: [katarzynamilek@op.pl](mailto:katarzynamilek@op.pl)

## Kreatywność nauczyciela w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

[https://doi.org/10.25312/2083-2923.22\\_03km](https://doi.org/10.25312/2083-2923.22_03km)

**Streszczenie:** Wśród standardów kompetencji nauczycielskich jest kreatywność nauczyciela, polegająca na zdolności do twórczego podchodzenia do problemów i trudności, zdolności do innowacyjności, oryginalności, skłonności do inicjatywy. Artykuł jest analizą tej kompetencji jako nieodzownej w pracy nauczyciela, który jest odpowiedzialny za proces kształcenia dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Kompetencja ta wyzwala motywację wewnętrzną dziecka poprzez interesujące zajęcia, stosowane metody, wzmaga motywację do uczenia się, pasję do poznawania i pokonywania trudności.

**Słowa kluczowe:** nauczyciel, specjalne potrzeby, kreatywność

### Pojęcie kreatywności jako kompetencji w zawodzie nauczyciela

Przez wiele stuleci pojęcie twórczości utożsamiane było z produktywnością, aktywnością człowieka w sensie jakiegokolwiek jego działania. W takim znaczeniu jest to cecha określająca każdego człowieka z racji wykonywania czynności prowadzących do egzystencji. W dobie humanistycznego ujęcia koncepcji człowieka twórczość jest ujmowana i rozumiana jako działanie polegające na ulepszaniu, udoskonalaniu istniejących wcześniej rozwiązań. Pojęcie to nabiera coraz szerszego zakresu i dotyczy działalności artystycznej, organizatorskiej, naukowej, technicznej, a nawet pedagogicznej. Wyłania się termin kreatywności, najpierw rozumiany jako innowacyjność w dziedzinie technicznej, obecnie używany w odniesieniu do innych dziedzin życia

---

\* Katarzyna Miłek – doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki. Adiunkt na Wydziale Nauk Społecznych w Gnieźnieńskiej Szkole Wyższej Milenium. Dziedziny badawcze: twórczość, pedagogika przedszkolna, arteterapia. Autorka wielu artykułów w czasopismach naukowych, jak również w monografiach.

społecznego<sup>1</sup>. Jest to termin występujący w deskrypcjach kompetencji różnych zawodów, także nauczyciela. Celem niniejszej analizy jest rozpoznanie atrybutu kreatywności nauczyciela. Jest to cecha niezbędna w jego pracy.

Termin kompetencji wyjaśnia K. Janus jako ogół umiejętności, wiedzy, zdolności, uprawnień, które umożliwiają wykonywanie jakiejś działalności, aktywności, zawodu i które otwierają perspektywy skutecznego podejmowania zadań w tym zakresie<sup>2</sup>. Komitet Nauk Pedagogicznych PAN określił standardy kompetencji nauczycielskich: prakseologicznych, komunikacyjnych, informatycznych, moralnych, współdziałania i kreatywnych. Kreatywność jest kompetencją należącą do grupy niespecyficznych umiejętności w zawodzie nauczyciela, polegającą na zdolności do twórczego podchodzenia do problemów i trudności, zdolności do innowacyjności, oryginalności, skłonności do inicjatywy<sup>3</sup>. Ujęcie kreatywności jako standard, który sam w sobie kryje niestandardowe podejście do rzeczywistości, staje się enigmatyczną reprezentacją sfery osobowości nauczyciela niezbędnej w jego pracy. W aktualnych standardach dotyczących kompetencji nauczyciela nie został zamieszczony termin kreatywności, co wpłynęło na fakt powstania tego artykułu.

Unikatowa i wyjątkowa jest psychofizyczna sfera funkcjonowania dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Specyfika rozwoju dzieci ze specjalnymi potrzebami determinuje odmienność w ich funkcjonowaniu. W szczególności zaspokajanie potrzeb takich dzieci wiąże się ze specyficznymi potrzebami, które środowisko wychowawcze musi zapewnić, aby wywołać progres rozwojowy. Samo skomplikowanie sytuacji, w jakiej znajduje się dziecko o specyficznych potrzebach edukacyjnych, skłania do konieczności okazywania wyjątkowej życzliwości, wrażliwości, serdeczności, która musi dominować w interpersonalnym kontakcie w procesie edukacyjnym. Wyjątkowego zrozumienia wymagają również rodziny, szczególnie rodzice dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, które są objęte oddziaływaniem nauczyciela.

Dziecko, przyjmujące rolę ucznia w szkole, jest priorytetowym, najważniejszym, centralnym podmiotem oddziaływania pedagogicznego. Okazję do rozwoju musi zapewnić mu bezpośrednio, w każdej sytuacji edukacyjnej, osoba nauczyciela. Jest on bezpośrednio drugą stroną aktu komunikowania się dziecka podczas rozwoju jego tożsamości i osobowości lub pośrednio organizatorem warunków zorganizowanych dla rozwoju dziecka, w których komunikuje się z innymi członkami środowiska wychowawczego. Nauczyciel inicjuje i następnie stymuluje powstającą interakcję dziecka z otoczeniem, dlatego wymagane są od niego liczne umiejętności poznawcze, społeczne, komunikacyjne i organizacyjne. J. Wyczesany określa osobę nauczyciela i jego zachowania wobec wychowanków, jako najistotniejsze narzędzie wywierania

---

<sup>1</sup> T. Giza, *Pedagogika twórczości w pracy nauczycielskiej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Jana Kochanowskiego, Kielce 1999, s. 13–15.

<sup>2</sup> K. Janus (red.), *Pedagogika i psychologia. Zagadnienia. Pojęcia. Terminy*, Wydawnictwo Buchmann, Warszawa 2006, s. 79.

<sup>3</sup> K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 1998, s. 124–125.

oddziaływania na nich. Akcentuje tym wartość psychofizycznych wartości osobowości pedagoga<sup>4</sup>.

Oddziaływanie podjęte w kierunku dzieci o specyficznych potrzebach wymaga rozległej wiedzy, przygotowania merytorycznego i metodycznego, specjalnie dobranych rozwiązań podczas rozpoznania deficytów i sfer najbardziej rozwiniętych. Wspomaganie rozwoju dziecka nieprzeciętnego wymaga zawsze rozwiązań niestandardowych, nieschematycznych. Nie ma gotowych scenariuszy przewidujących zachowanie dziecka, czy gwarantujące rozwój danych umiejętności oczekiwanych po planowym oddziaływaniu. Tylko znajomość wielu koncepcji, teorii, zastosowania kompilacji niekonwencjonalnych procedur, musi być niejednokrotnie wykorzystana w różnorodnych okazjach edukacyjnych, czy też terapeutycznych.

## Specjalne potrzeby ucznia

Podjęty temat wymaga ujednoczenia terminu dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Do drugiej połowy lat siedemdziesiątych w systemach edukacyjnych funkcjonowały terminy określające uczniów sprawnych i niepełnosprawnych, lokujące ich w rozdzielnych ścieżkach systemu edukacyjnego. Zaproponowany w Wielkiej Brytanii termin zwracający uwagę na specjalne potrzeby edukacyjne dzieci niepełnosprawnych, wprowadził niejaką rewolucję w pojęciach dotyczących kategoryzacji deficytów rozpoznawanych u dzieci. Docieklivość w zrozumieniu specjalnych potrzeb edukacyjnych, rozszerzana była o problemy dzieci niedostosowanych społecznie oraz mających trudności z czynnościami edukacyjnymi. Zrodziło to początkowo tendencje do rozwoju placówek i klas integracyjnych. Stopniowo uległo zmianie pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych poprzez włączenie trudności z nauką szkolną wynikającą z przynależności do grup mniejszości narodowych, z powodu migracji, sytuacji kryzysowych<sup>5</sup>.

Aktualnie wprowadzana jest edukacja włączająca, w której szkoła jest dla wszystkich dzieci, niezależnie od ich predyspozycji, stopnia rozwoju i potrzeb edukacyjnych<sup>6</sup>. I w szkołach, i przedszkolach, z zaangażowaniem współpracy z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, jednostką samorządu terytorialnego, placówką doskonalenia nauczycieli oraz rodzicami, są tworzone warunki kształcenia z dostosowaniem do potrzeb ucznia. Mogą to być organizowane dodatkowe zajęcia dla ucznia, ale także organizowane wsparcie dla jego rodziców z uwzględnieniem potrzeb ucznia w procesie edukacyjnym. Obejmuje to przygotowanie i nabycie potrzebnych kompetencji

<sup>4</sup> J. Wyczesany, A. Mikrut (red.), *Kształcenie zintegrowane dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002, s. 5.

<sup>5</sup> D. Wiszejko-Wierzbicka, *Specjalne potrzeby ucznia czy szkoły? Przewodnik po edukacji włączającej pomocą w rozwijaniu kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania” 2012, nr 3(4), s. 73.

<sup>6</sup> Tamże, s. 75.



przez nauczycieli, organizację ich pracy i stworzenie planu działań, który będzie realizowany w stosunku do ucznia<sup>7</sup>.

Do sprostania specjalnym potrzebom ucznia należy odpowiednio zorganizować szkołę pod względem nie tylko wyposażenia, ale również pod względem jej zasobów, rozpoznania barier zaburzających spełnianie potrzeb każdego uczestnika procesu dydaktyczno-wychowawczego. Fundamentem jest wiedza, przygotowanie i postawy grona pedagogicznego. Zorganizowanie takich podstaw do realizacji zadań kształcenia dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych mogą stanowić element przyspieszający rozwój społeczności szkolnej oraz jej zaplecza, może stać się impulsem do kreatywnej reorganizacji warunków edukacyjnych, transformacji podejścia nauczycieli i uczniów, która przełamie bariery negatywnych postaw i pozwoli na dostrzeżenie potrzeb indywidualnych wszystkich uczniów, nie tylko dzieci z niepełnosprawnością<sup>8</sup>.

Specjalne potrzeby ucznia to termin odnoszący się do sytuacji ucznia w systemie edukacyjnym. Nauka w szkole powinna przynosić dziecku nie tylko wzrost poziomu wiedzy i umiejętności, ale być efektywna i dawać powody do radości, dobrego samopoczucia, zadowolenia. Brak satysfakcji może wiązać się z przyczynami fizjologicznymi, psychicznymi lub środowiskowymi. Wśród przyczyn fizjologicznych są: dysfunkcje, deficyty i zaburzenia natury biomedycznej, wśród psychicznych: zaburzenia w rozwoju, zachowaniu, emocjach, niepełnosprawność intelektualna, a spośród środowiskowych należy wymienić: niedostosowanie kulturowe, etniczne, niewydolność wychowawczą rodziny. Spośród wymienionych przyczyn, w każdej z tych grup znajdziemy ucznia uzdolnionego, o przeciętnych predyspozycjach poznawczych-społecznych, a także ucznia z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego. W każdym przypadku są to uczniowie wymagający indywidualnego podejścia nauczyciela ze względu na organizację procesu oddziaływania wobec niego, stosowania indywidualnego podejścia poprzez metody i formy pracy<sup>9</sup>.

Uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych, którzy przejawiają różnorodne uzdolnienia, mają wyjątkowe szanse rozwojowe w postaci specyficznych, rzadko spotykanych cech funkcji procesów poznawczych. Dzieci takie są narażone na liczne porażki w procesie socjalizacji i edukacyjnym. Razem z predyspozycjami do różnorodnych zdolności, rozwija się u nich wyjątkowo nasilony poziom wrażliwości i spotęgowane emocje. Najczęściej w parze z ich dociekliwością, bezpośredniością, ma miejsce brak wyrozumiałości ze strony nauczycieli podczas prowadzonych lekcji. Nie każdy nauczyciel potrafi określić zdolności uczniów, nierzadko określając jako aktywność zakłócającą lekcję. W opinii większości badanych nauczycieli, uczeń zdolny powinien charakteryzować się przede wszystkim dobrymi wynikami w nauce, podczas gdy rzeczywistości są to uczniowie, którzy wymagają szczególnej troski i opieki, i dla-

---

<sup>7</sup> Tamże, s. 77.

<sup>8</sup> Tamże, s. 72.

<sup>9</sup> B. Wolny, M. Lis, *Specjalne potrzeby edukacyjne ucznia w praktyce życia szkolnego*, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2018, s. 5–6.



tego też powinni być objęci szczególną opieką terapeutyczną i wspomagającą rozwój również w sferach najsłabiej rozwijających się<sup>10</sup>.

Wyjątkowe predyspozycje związane z procesami poznawczymi ucznia uzdolnionego znajdują się w dysharmonii z poziomem rozwoju pozostałych obszarów<sup>11</sup>. Uczeń taki przeżywa wewnętrzne konflikty związane z funkcjonowaniem społecznym w grupie rówieśniczej, w klasie szkolnej. Posiada on tendencję do przeżywania trudności związanych z regulowaniem swoich stosunków społecznych. Jako jednostka potrzebuje ekspresji swoich zdolności, osobliwości, zainteresowań, a ze strony grupy, klasy, postrzegany jest jako intruz, który stara się dominować nad innymi. Doprowadza to do wykluczenia społecznego w strukturze klasy, co może mieć rezultaty w postaci różnorodnych skutków emocjonalno-społecznych w rozwoju dziecka. Może on przyjąć postawę rezygnacji z okazywania swoich uzdolnień, ekspresji swojej kuriozalności, lecz w rzeczywistości prowadzi to do destabilności w zakresie emocji, a nawet zahamowania rozwoju sfery poznawczej, ulegającej stopniowej destrukcji. Rezygnacja ze swojej indywidualności, ukrywanie zainteresowania, rodzi frustrację i dziecko nadal nie kształtuje zdolności interpersonalnych w postaci właściwych stosunków społecznych, umiejętności nawiązywania kontaktów społecznych z rówieśnikami<sup>12</sup>. Każdemu dziecku należy zorganizować takie warunki edukacyjne, aby nie miało ono problemów z wyrażaniem swoich zdolności, potrzeb, zainteresowania, wiedzieć, że bycie indywidualistą nie jest niczym złym. Zadaniem nauczyciela jest pomoc w adaptacji do środowiska szkolnego<sup>13</sup>.

Nauczyciel podejmujący pracę z uczniami zdolnymi musi wykazywać się elastycznością wobec potrzeb i oczekiwań uczniów. Plan działań nie może być sztywno ustalony, zamknięty, ma spełniać możliwość zmian i modyfikacji w zależności od potrzeb. Może być ustalony ramowy rozkład propozycji, inspiracji do projektowania strategii kreowania sytuacji dydaktycznych. W przypadku sztywnych propozycji można osiągnąć rezultaty przeciwne do zamierzonych – znudzenia i obniżenia motywacji uczniów<sup>14</sup>. Jest to zadanie dla kreatywnego nauczyciela.

M. Grzegorzewska określiła, że jednym z najważniejszych zadań w kształceniu pedagogów powinno być kształtowanie u nich postawy twórczej i badawczej. Określiła, że obok życzliwości, dobroci i empatii jest to warunek skutecznego działania nauczyciela. Nie różnicowała ona nauczycieli na pracujących z dziećmi sprawnymi

---

<sup>10</sup> J. Cieślukowska, W. Limont, *Obraz ucznia zdolnego w potocznych koncepcjach nauczycieli*, [w:] W. Limont, J. Cieślukowska, J. Deresz (red.), *Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2010, s. 18–19.

<sup>11</sup> Tamże, s. 101.

<sup>12</sup> T. Knopik, *Zafascynowani światem. Efektywne wspieranie rozwoju zdolności i zainteresowań uczniów w codziennej praktyce szkolnej*, Wydawnictwo Ośrodka Rozwoju Edukacji, Warszawa 2018, s. 114.

<sup>13</sup> Tamże, s. 12.

<sup>14</sup> Tamże, s. 161.

i niepełnosprawnymi. Uważała, że kreatywnemu i pomysłowemu nauczycielowi nie zagraża rutyna i praca według schematów. W ciągłym poszukiwaniu przez nauczyciela nowych rozwiązań upatrywała dróg samorozwoju i ustawicznego zdobywania wiedzy<sup>15</sup>. Stworzona przez autorkę metoda ośrodków pracy o wyjątkowej wartości rewalidacyjnej natrafiła w realizacji na trudności z powodu braku kreatywnego podłoża wśród pedagogów, od których metoda wymagała twórczego podejścia ze strony organizacyjnej<sup>16</sup>.

Przemiany w rzeczywistości współczesnego świata, a także przemiany w systemie oświatowym stawiają nowe wymagania przed nauczycielami. T. Oleńska-Pawlak twierdzi, że obecnie pożądana jest hierarchia celów kształcenia pedagogów, która stawia najwyżej świat wartości i prezentowane przez nich postawy, autonomię i samorozwój, a także kreatywność pedagogów. Wśród formułowanych wymagań wobec nauczyciela zajmującego się organizacją procesu kształcenia dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych są kompetencje polegające na otwartości w komunikowaniu się z ludźmi, kompetencje profesjonalnego rozwiązywania problemów dziecka niepełnosprawnego i jego rodziny, radzenia sobie w sytuacjach trudnych i kryzysowych, niekonformistycznego, otwartego na wiedzę, empatycznego<sup>17</sup>. Wśród umiejętności pedagoga bardzo ważne jest twórcze przystosowanie się do nowych sytuacji, podejmowanie twórczego działania i wzięcie odpowiedzialności za te działania.

Podobnie wywodzi U. Eckert, która zauważa, że nauczyciel pracujący z dziećmi niepełnosprawnymi pracuje w o wiele szerszym środowisku, bo należy tu zaliczyć środowisko rodzinne oraz środowisko lokalne, w którym nauczyciel musi wprowadzać innowacje. Wymaga to specyficznych umiejętności, pomysłowości, postawy poszukującej<sup>18</sup>. W. Pilecka włącza do spełnianych przez pedagoga funkcji mediowania, negocjowania w imieniu dziecka niepełnosprawnego wobec jego środowiska. Autorka nazywa rolę nauczyciela jako przewodnika rozwoju dziecka i łącznika z jego otoczeniem<sup>19</sup>.

Trudno zaprzeczyć, iż wymagania, jakie stawia przed nauczycielem ustawodawca, społeczeństwo, wymogi nowoczesnej metodyki oraz specjalne potrzeby edukacyjne ucznia są skumulowane na predyspozycjach osoby kreującej proces edukacyjny. Kreatywność nauczyciela trudno jest określić w sposób zwięzły. Jest to cały wachlarz podejmowanych przez niego czynności, działań, ocen, sposobu kontrolowania ucznia, dawania przykładu, który skutecznie dokona zmian w działaniu, motywacji i funk-

<sup>15</sup> M. Grzegorzewska, *Wybór pism*, Państwowe Wydawnictwa Naukowe, Warszawa 1964, s. 14.

<sup>16</sup> J. Wyczesany, A. Mikrut, *Kształcenie zintegrowane...*, dz.cyt., s. 43.

<sup>17</sup> T. Oleńska-Pawlak, *Kompetencje pedagoga specjalnego w nowoczesnej koncepcji kształcenia*, [w:] J. Wyczesany, H. Kosętko (red.), *System kształcenia pedagogów specjalnych. Ciągłość i możliwości zmian*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1996, s. 60.

<sup>18</sup> U. Eckert, *Zadania nauczyciela kształcenia specjalnego*, „Szkoła Specjalna”, nr 2, 1986, s. 32.

<sup>19</sup> W. Pilecka, *Kształcenie pedagogów specjalnych w różnych zakresach*, [w:] J. Wyczesany, H. Kosętko (red.), *System kształcenia pedagogów specjalnych. Ciągłość i możliwości zmian*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1996, s. 78.

cjonowaniu psychospołecznym ucznia. Do tych predyspozycji należą u nauczyciela umiejętności rozbudzania myślenia dywergencyjnego u dzieci oraz umiejętność oceny pomysłów dzieci w zakresie rozwiązywania problemów. Nauczyciel taki potrafi wzbudzić motywację wewnętrzną poprzez interesujące zajęcia, lekcje, ale również wzmaga motywację zewnętrzną poprzez prezentację swoich postaw wobec nauki, wiedzy, ukazuje swoją pasję do poznawania. Różnorodność stosowanych, odpowiednio dopasowanych form i metod powinna rozbudzać myślenie ucznia, zachęcając go do dociekania w formie otwartych pytań o rzeczywistość. Wysoki poziom cierpliwości, optymalnie obiektywnego podejścia do aktywności ucznia, pozwolenie na uczenie się poprzez popełnianie błędów, współpraca na poziomie partnerskim bez narzucania swojego zadania i podejścia to zdolności, jakie wywołują u ucznia kreatywne podejście do zdobywania wiedzy i kompetencji. Takie zachowania nauczyciela wywołują u uczniów dyskusje, rozmowy, dociekliwość, otwartość na otaczający świat i chęć dalszego poszukiwania<sup>20</sup>.

Nie można bagatelizować żadnych preferencji nauczyciela, stawiając ponad wszystko jego twórcze zachowania. Właściwa znajomość podstaw psychologicznych, pedagogicznych, socjologicznych jest równie niezbędna, jak cechy kreatywnego podchodzenia do rzeczywistości, tym samym do merytorycznej strony kształcenia. Jednakże odkrycie potencjału dziecka w edukacji szkolnej, zachęcenie dziecka do aktywności poznawczej jest podstawowym zadaniem nauczyciela, bo to stanowi fundament całej edukacji, rozwoju możliwości edukacyjnych ucznia<sup>21</sup>. Wyuczona wiedza i nabyte w trakcie kształcenia nauczyciela umiejętności, muszą podlegać głębokiej refleksji podczas wykonywania obowiązków, odpowiedniego ich rozplanowania, a podparte powinny być spontanicznymi i szczerymi odruchami<sup>22</sup>.

## Wskaźniki kreatywnej postawy nauczyciela

W dyskursie istnieją różnorodne opracowania dotyczące modelu nauczyciela pracującego z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. A. Zamkowska oparła swój model o kompetencje nauczyciela z uwzględnieniem cech specyficznie wymaganych w pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, podając jako szczegółowe kompetencje nauczyciela: zasób wiedzy dotyczący specyfiki rozwoju dziecka, kompetencje diagnostyczne z uwzględnieniem mocnych stron dziecka, kompetencje wychowawczo-dydaktyczne i innowacyjne z naciskiem na dostosowanie metod pracy do indywidualnych potrzeb ucznia z zastosowaniem nowatorskich rozwiązań

<sup>20</sup> B. Wolny, M. Lis, *Specjalne potrzeby...*, dz. cyt., s. 205–207.

<sup>21</sup> M. Uberman, A. Mach, *Kompetencje nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w szkole ogólnodostępnej pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2016, t. 35, z. 2, s. 167.

<sup>22</sup> M. Karwowski, K. Pawłowska, *Klimat dla kreatywności*, „Ergonomia” 2009, nr 9, s. 9.

dydaktycznych i strategii wychowawczych oraz cechy osobowe, takie jak: miłość do dziecka, kreatywność, wytrwałość, odpowiedzialność, a także kompetencje interpersonalne<sup>23</sup>.

Najnowszy model absolwenta wyższej szkoły przygotowującej nauczycieli oparty jest o jego funkcje i role pełnione przez nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej pracującego w klasie szkolnej z dziećmi o różnych potrzebach edukacyjnych. Jest to:

- refleksyjny praktyk z posiadaną wiedzą i umiejętnością korzystania z niej;
- specjalista znający się na rozwoju dziecka i potrafiący wspomagać go podczas zaplanowanego procesu dydaktyczno-wychowawczego wzmacniającego autonomię ucznia i jego potrzeby;
- życzliwy opiekun dziecka i jego rozwoju;
- kooperatywny członek zespołu, gotowy do dzielenia się wiedzą i negocjowania wspólnego rozumienia i rozwiązywania zadań edukacyjnych<sup>24</sup>.

W obu powyższych koncepcjach i wielu innych przeplata się wymóg kreatywnej postawy nauczyciela. Wymagania ustawodawców, a także i społeczeństwa, są tak rozległe wobec edukatora dzieci, że nadawane są mu funkcje i role katalizatora nie tylko rozwoju dziecka, ale również transformatora jego środowiska wychowawczego, środowiska edukacyjnego, rozstrzygania dylematów metodycznych i praktycznych wychodzących daleko w społeczność lokalną. Nauczyciel twórczy wyrażać się ma w swoim myśleniu i działaniu jako indywidualność niekonformistyczna, szczerą i otwartą na ludzi, charyzmatyczna wobec dzieci i partnerów w pracy – innych nauczycieli. Taka sylwetka pasowałaby do wymagań wielu zawodów, z którymi spotykamy się w życiu codziennym. Do powstawania takiej osobowości inspirującej całe środowisko konieczne są zapewne predyspozycje wrodzone, wyniesione z biopsychomedycznych podstaw istnienia jednostki, ale też ze środowiska, które pozwala na twórczość i tę twórczość uznaje i akceptuje. Do kreatywnego funkcjonowania nauczycieli przyczyniają się odpowiednie warunki, które są stymulatorami postaw nauczycieli.

Z badań T. Kłosińskiej wynika, że najważniejszym stymulatorem do postawy twórczej w edukacji dla młodych nauczycieli jest przyjazna atmosfera w środowisku edukacyjnym. Część nauczycieli wyznała, że gratyfikacja finansowa pobudziłaby ich do twórczej pracy. Im starszy nauczyciel, tym częściej pojawiały się określenia, że stymulatorem kreatywności jest okazywany szacunek i odczuwana radość<sup>25</sup>. Obserwator

---

<sup>23</sup> A. Zamkowska, *Wsparcie edukacyjne uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w różnych formach kształcenia na i etapie edukacji*, Wydawnictwo Politechniki Radomskiej, Radom 2009, s. 124–135.

<sup>24</sup> A. Zamkowska, *Model nauczyciela edukacji włączającej*, „Roczniki Pedagogiczne” 2019, nr 2, s. 98.

<sup>25</sup> T. Kłosińska, *Przyszli nauczyciele wobec wyznaczników współczesnej edukacji w kontekście postaw twórczych*, [w:] I. Adamek, B. Olszewska (red.), *Pomiędzy dwiema edukacjami. Nauczyciel wczesnej edukacji dziecka wobec czasu zmiany*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi, Łódź 2014, s. 88.

opinii nauczycieli, który zna zagadnienie ukrytego programu szkoły<sup>26</sup> zastosowałby ripostę, że na szacunek i radość trzeba sobie zasłużyć. Jeśli nauczyciel świadomie podaje kwestię kreatywności jakimkolwiek warunkom, nigdy nie jest w stanie kreatywnie pracować. Kreatywność jest impulsem. Kreatywność jest instynktem. Nie da się go uwarunkować, ale można go przejąć od swojego nauczyciela (wraz z jego rolą), który jest autorytetem i potrafi wskrzesić w dziecku pożądanie wobec świata i wszystkiego, z czego jest kompozycją.

A. Kozuch przeprowadziła szczegółową analizę postawy twórczej nauczyciela. Warto przyjrzeć się umiejętnościom, z których większość zależy od samych nauczycieli, którzy z racji wyboru zawodu powinni być ludźmi zdolnymi do refleksji. Według rozważań autorki postawa kreatywna odznacza się:

- umiejętnością syntetyzowania zagadnień różniących się od siebie;
- zdolnością zauważania tego, co jest niedostrzegane przez innych;
- rozważaniem problemu z różnych punktów widzenia;
- umiejętnością poszukiwania różnych rozwiązań tego samego problemu;
- umiejętnością krytykowania przyjętych wcześniej założeń;
- zdolnością używania wyobraźni i fantazji;
- gotowością do podejmowania ryzyka;
- bystrością w postrzeganiu zmian w otoczeniu i szybką adaptacją do nich;
- wysokim poziomem kompetencji komunikacyjnych;
- wysokim poziomem empatii;
- zdolnością aktywnego słuchania;
- otwartością na przyszłość i nieznaną;
- śmiałością w podejmowaniu decyzji;
- zdecydowaniem w obalaniu stereotypów;
- pomysłowością;
- poczuciem humoru<sup>27</sup>.

Kreatywność jest potencjałem, który tkwi w każdym człowieku. W pracy nauczyciela stanowi fundamentalną kwestię stymulowania rozwoju uczniów, również tych o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Niezbędny oryginalny styl pracy, pozwalający wyjść poza schematyczne działanie jest możliwy do wypracowania podczas kształcenia nauczycieli<sup>28</sup>. T. Giza przekonuje, że w kształceniu akademickim uświadamianie studentom podstaw pedagogiki twórczości i wprowadzanie treningów twórczości przynosi oczekiwane rezultaty. Rodzą się koncepcje treningu twórczości ludzi

---

<sup>26</sup> A. Pańtak, *Uwarunkowania ukrytego programu szkoły*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne, Artystyczne” 2000, nr 13, s. 104.

<sup>27</sup> A. Kozuch, *Kreatywność jako niezbędny element kompetencji nauczyciela w edukacji alternatywnej*, „Państwo i Społeczeństwo” 2016, nr 2, s. 47–48.

<sup>28</sup> D. Ekiert-Oldroyd, *Wiedza o twórczości i stosunek do nauczania twórczego jako istotne elementy kompetencji współczesnego nauczyciela. Raport z badań studentów pedagogiki*, [w:] I. Adamek, B. Olszewska (red.), *Pomiędzy dwiema...*, dz. cyt., s. 48.

dorosłych, które mają pomóc w uaktywnieniu potencjału twórczości. Oparte są na zadaniowym treningu przeprowadzonym w grupach, ponieważ najefektywniejszą stroną kreacji jest podnieta do współpracy. Ujęcie techniki zadań opartych na kontekście społecznym służy nie tylko wyzwoleniu się twórczości, ale również zapobiega przeszkodom, które powoduje społeczność w stymulowaniu twórczości. Treningi muszą być oparte na pogłębieniu wiedzy dotyczącej myślenia dywergencyjnego oraz etapów rozwiązywania problemów<sup>29</sup>.

Reasumując, nauczyciel odpowiedzialny za proces kształcenia ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi powinien wykorzystywać różnorodne techniki twórczego rozwiązywania problemów, a także zachęcać uczniów, aby podążali do wiedzy w sposób twórczy i idący w kierunku praktycznego zastosowania, budzić w nich pasję uczenia się. Działania takiego nauczyciela muszą być nieschematyczne i innowacyjne, skierowane na stymulowanie rozwoju ucznia, wyzwalania u niego krytycznego, samodzielnego i kreatywnego myślenia<sup>30</sup>. Mówiąc o kompetencji kreatywności warto dodać, że zachowanie w postaci ekspresji zdolności tworzenia jest cechą niezbędną w stwierdzeniu twórczości osoby<sup>31</sup>. Każdy z nas, chociaż raz spotkał nauczyciela z charyzmą...

## Bibliografia

- Cieślikowska J., Limont W., *Obraz ucznia zdolnego w potocznych koncepcjach nauczycieli*, [w:] W. Limont, J. Cieślikowska, J. Deresz (red.), *Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2010.
- Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 1998.
- Eckert U., *Zadania nauczyciela kształcenia specjalnego*, „Szkoła Specjalna” 1986, nr 2.
- Ekiert-Oldroyd D., *Wiedza o twórczości i stosunek do nauczania twórczego jako istotne elementy kompetencji współczesnego nauczyciela. Raport z badań studentów pedagogiki*, [w:] I. Adamek, B. Olszewska (red.), *Pomiędzy dwiema edukacjami. Nauczyciel wczesnej edukacji dziecka wobec czasu zmiany*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi, Łódź 2014.
- Giza T., *Pedagogika twórczości w pracy nauczycielskiej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Jana Kochanowskiego, Kielce 1999.
- Grzegorzewska M., *Wybór pism*, Państwowe Wydawnictwa Naukowe, Warszawa 1964.

<sup>29</sup> T. Giza, *Pedagogika twórczości...*, dz. cyt., s. 103.

<sup>30</sup> E. Piotrowski, *Rola nauczyciela w pracy z uczniem zdolnym w reformowanej szkole*, [w:] H. Moroz (red.), *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 285.

<sup>31</sup> E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002, s. 19.



- Janus K. (red.), *Pedagogika i psychologia. Zagadnienia. Pojęcia. Terminy*, Wydawnictwo Buchmann, Warszawa 2006.
- Karwowski M., Pawłowska K., *Klimat dla kreatywności*, „Ergonomia” 2009, nr 9.
- Kłosińska T., *Przyszli nauczyciele wobec wyznaczników współczesnej edukacji w kontekście postaw twórczych*, [w:] I. Adamek, B. Olszewska (red.), *Pomiędzy dwiema edukacjami. Nauczyciel wczesnej edukacji dziecka wobec czasu zmiany*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi, Łódź 2014.
- Knopik T., *Zafascynowani światem. Efektywne wspieranie rozwoju zdolności i zainteresowań uczniów w codziennej praktyce szkolnej*, Wydawnictwo Ośrodka Rozwoju Edukacji, Warszawa 2018.
- Kozuch A., *Kreatywność jako niezbędny element kompetencji nauczyciela w edukacji alternatywnej*, „Państwo i Społeczeństwo” 2016, nr 2.
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- Oleńska-Pawlak T., *Kompetencje pedagoga specjalnego w nowoczesnej koncepcji kształcenia*, [w:] J. Wyczesany, H. Kosętka (red.), *System kształcenia pedagogów specjalnych. Ciągłość i możliwości zmian*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1996.
- Pańtak A., *Uwarunkowania ukrytego programu szkoły*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne, Artystyczne” 2000, nr 13.
- Pilecka W., *Kształcenie pedagogów specjalnych w różnych zakresach*, [w:] J. Wyczesany, H. Kosętka (red.), *System kształcenia pedagogów specjalnych. Ciągłość i możliwości zmian*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1996.
- Piotrowski E., *Rola nauczyciela w pracy z uczniem zdolnym w reformowanej szkole*, [w:] H. Moroz (red.), *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Uberman M., Mach A., *Kompetencje nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w szkole ogólnodostępnej pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2016, t. 35, z. 2.
- Wiszejko-Wierzbicka D., *Specjalne potrzeby ucznia czy szkoły? Przewodnik po edukacji włączającej pomocą w rozwijaniu kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania” 2012, nr 3(4).
- Wolny B., Lis M., *Specjalne potrzeby edukacyjne ucznia w praktyce życia szkolnego*, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2018.
- Wyczesany J., Mikrut A. (red.), *Kształcenie zintegrowane dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002.
- Zamkowska A., *Model nauczyciela edukacji włączającej*, „Roczniki Pedagogiczne” 2019, nr 2.

Zamkowska A., *Wsparcie edukacyjne uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w różnych formach kształcenia na i etapie edukacji*, Wydawnictwo Politechniki Radomskiej, Radom 2009.

#### **Teachers' creativity in working with children with special educational needs**

**Abstract:** Creativity is considered a teaching competency. This competency includes the ability to creatively approach problems and difficulties, the ability to be innovative, original, and inclined to take the initiative. This article is an analysis of this competency and contends that it is indispensable in the work of a teacher who is responsible for the process of educating children with special educational needs. This competency triggers the child's internal motivation through interesting activities and applied methods, and may increase pupils' motivation to learn, and stimulate a passion for learning and the ability to overcome difficulties.

**Keywords:** teacher, special needs, creativity

#### **About the Author**

Katarzyna Miłek – doctor of social sciences in the field of pedagogy. Assistant professor at the Faculty of Social Sciences at the Gniezno College of the Millennium. Research areas: creativity, preschool education, art therapy. She is the author of many articles in academic journals as well as in monographs.



Małgorzata Kierzkowska\*  <https://orcid.org/0000-0001-8288-1988>

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

e-mail: [mkierzkowska@aps.edu.pl](mailto:mkierzkowska@aps.edu.pl)

# Sharenting – pomiędzy prawem rodzica do wyrażania siebie w mediach społecznościowych a ochroną prywatności dziecka

[https://doi.org/10.25312/2083-2923.22\\_04mk](https://doi.org/10.25312/2083-2923.22_04mk)

**Streszczenie:** Celem artykułu jest przybliżenie zjawiska sharentingu. Przywołując wybrane doniesienia badawcze przeprowadzone w tym zakresie zarówno w Polsce, jak i na świecie, wskazane zostały motywy, jakie towarzyszą rodzicom, którzy udostępniają za pośrednictwem mediów społecznościowych informacje, zdjęcia, filmy o swoim dziecku. Następnie rozważono korzyści i niebezpieczeństwa, jakie mogą wynikać z działań o charakterze sharentingowym. Na zakończenie wskazano potrzebę prowadzenia działań edukacyjnych przeznaczonych dla rodziców odnoszących się do rozsądnego umieszczania treści wrażliwych w mediach społecznościowych.

**Słowa kluczowe:** sharenting, media społecznościowe, rodzicielstwo

## Wprowadzenie

Przyjście na świat dziecka wiąże się z szeregiem zmian w życiu młodych rodziców. Jak zauważa M.S. Damkjaer<sup>1</sup>, proces „stawania się” rodzicem zaczyna się w ciąży, a kończy między pierwszym a drugim rokiem życia dziecka. Pociąga on za sobą duże

---

\* Małgorzata Kierzkowska – doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, pedagog opiekuńczo-wychowawczy. Adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Małego Dziecka Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół: sytuacji dziecka we współczesnej rodzinie, problemów współczesnej rodziny, jej przemian, dysfunkcyjności, a także kierunków i form wsparcia.

<sup>1</sup> M.S. Damkjaer, *Sharenting = good parenting? Four Parental Approaches to Sharenting on Facebook*, [w:] G. Mascheroni, C. Ponte, A. Jorge (red.), *Digital Parenting: The Challenges for Families in the Digital Age, Yearbook 2018*, Nordicom, University of Gothenburg, Gothenburg 2018, s. 209–218.

zmiany praktyczne, emocjonalne, społeczne i relacyjne. Implikuje to potrzebę poradnictwa, informacji, budowania i utrzymywania relacji społecznych oraz rozwija tożsamość rodzicielską<sup>2</sup>. Nowa rola wymaga zmiany w sposobie myślenia, przejścia od „ja” do „my”. Jest to niewątpliwie trudny czas zarówno dla kobiety, jak i mężczyzny. W rodzinach wielopokoleniowych, które współcześnie stanowią rzadkość, młode mamy mogły liczyć na pomoc i wsparcie ze strony kobiet ze starszego pokolenia. Obecnie zmienia się struktura rodziny, z wielopokoleniowej kurczy się do rodziny nuklearnej, czy monorodziny, widoczna jest erozja wartości rodziny, oddalenie jej członków nie tylko przestrzenne, ale także emocjonalne. Wszystkie te czynniki wpływają na jakość współczesnego macierzyństwa. Jak pisze U. Kusio: „(...) media, publicystyka wykreowały proces wychowania na coś niebotycznie trudnego i ustawicznie windują skalę trudności. Rodzice, którzy nie mają oparcia w wielopokoleniowej rodzinie, odbierają rodzicielstwo jako traumatyczne doświadczenie. Otrzymują sprzeczne informacje; w tym samym piśmie przeczytają wychowawczą receptę psychoterapeuty, by z innego numeru dowiedzieć się, że wychowanie to ruletka, że żelazny pakiet, jaki powinno dostać dziecko od rodziców już na początku: bezwarunkowa miłość, bezpieczeństwo, akceptacja, nie chronią przed niepowodzeniami”<sup>3</sup>.

W moim przekonaniu na zjawisko *sharentingu* mają wpływ dwie grupy czynników. Pierwsza z nich wynika z przemian współczesnej rodziny, druga z powszechnego dostępu do mediów społecznościowych i stymulowanej przez presję społeczną potrzeby publicznego opowiadania o swoim życiu. Jak trafnie spostrzegła M. Olcoń-Kubicka, „zagadnienia związane z ciążą i rodzeniem dzieci, dotychczas kojarzone ze sferą prywatną, obecnie przekształcają się z sferą publiczną”<sup>4</sup>. Autorka zwraca uwagę na liczne artykuły publikowane w prasie dla kobiet, które odnoszą się do kwestii np. „świadomego rodzicielstwa”, „bycia nowoczesną mamą” itp., a także „kampanii uświadamiających wagę rodzicielstwa, przede wszystkim konieczność nawiązywania głębokich relacji z dzieckiem”<sup>5</sup>. M. Olcoń-Kubicka, powołując się na wyniki projektu badawczego Mamizm, wskazała, że obecnie panuje „moda na macierzyństwo”. „Przejawia się ona między innymi w większej świadomości macierzyństwa wśród kobiet”<sup>6</sup>. Rynek wydawniczy obfituje w różnego rodzaju poradniki dla kobiet planujących ciążę i macierzyństwo, kolorowe czasopisma o podobnej tematyce, w telewizji coraz częściej emitowane są programy o tematyce związanej z rodzicielstwem, wychowaniem i opieką nad dzieckiem, w których uczestniczą eksperci. Niezwykle nośnym, także w tym zakresie, medium stał się Internet, a w nim niezliczone blogi parentingo-

---

<sup>2</sup> Tamże.

<sup>3</sup> U. Kusio, *Współczesna kobieta wobec macierzyństwa*, „Kultura i Edukacja” 2004, nr 4, s. 42.

<sup>4</sup> M. Olcoń-Kubicka, *Rola Internetu w powstawaniu nowego modelu macierzyństwa*, [w:] M. Sikorska (red.), *Być rodzicem we współczesnej Polsce: nowe wzory w konfrontacji z rzeczywistością*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009, s. 38.

<sup>5</sup> Tamże.

<sup>6</sup> Tamże.

we prowadzone zarówno przez ekspertów, jak i innych rodziców, fora dla rodziców, konta Instagramowe poświęcone macierzyństwu. Coraz częściej w roli ekspertów występują także popularne aktorki, celebrytki, które prezentują wyidealizowany obraz macierzyństwa, umieszczając liczne, wystylizowane „zdjęcia dnia codziennego”. „Młode mamy” poprzez wszechobecne medialne przekazy mają wysoko postawioną poprzeczkę, jeśli chodzi o standardy związane z opieką i wychowaniem dziecka oraz łączeniem roli mamy z rozwojem zawodowym i uczestnictwem w życiu społeczno-towarzyskim. Narzucany, często trudny do zrealizowania obraz „super-mamy” o wyglądzie modelki, realizującej się w sferze rodzicielskiej i zawodowej powoduje frustrację i spadek wiary we własne umiejętności i możliwości. Tak prezentowany obraz macierzyństwa spowodował, że mamy/rodzice zaczęli wątpić w swoje umiejętności rodzicielskie. Została sztucznie wykreowana potrzeba utwierdzenia się w przekonaniu, że prawidłowo, „zgodnie z instrukcją” wychowują swoje dziecko. Grupą odniesienia dla młodych rodziców stali się eksperci, często samozwańcy, a także inni rodzice o podobnych doświadczeniach, którzy są aktywnymi użytkownikami forów internetowych, blogerzy, użytkownicy portali społecznościowych.

Współczesne media stały się nieodłącznym elementem naszej codzienności. Internet stanowi ważne źródło informacji, narzędzie komunikacji interpersonalnej, a także doskonałą przestrzeń służącą autopromocji. Coraz więcej czasu poświęcamy na przeglądanie stron internetowych. Media społecznościowe stały się jednym z najważniejszych kanałów komunikacji międzyludzkiej. Obserwowanie znajomych na Facebooku, odpisywanie na wiadomości przy użyciu Messengera, dodawanie zdjęć na Instagramie, oglądanie vlogów na YouTube czy nagranie Snapa to elementy codzienności współczesnego młodego człowieka<sup>7</sup>. Użytkownikami mediów cyfrowych są nie tylko przedstawiciele najmłodszego pokolenia, ale także ich rodzice wywodzący się z pokolenia Millenium, nazwanego także pokoleniem Y, czy „pokoleniem cyfrowym”, a zatem osoby urodzone w latach 80. i 90. XX wieku. Jest to pokolenie, które aktywnie i w niemal każdej dziedzinie życia korzysta z technologii i mediów cyfrowych. Powszechny do nich dostęp zmienił także sposób, w jaki rodzice i dzieci komunikują się, bawią, zdobywają informacje i rozwiązują codzienne problemy. Już bardzo małe dzieci korzystają ze smartfonów i tabletów. W literaturze określa się ich „cyfrowymi tubylcami”, ponieważ rodzą się i rozwijają w środowiskach, w których nowe technologie cyfrowe są szeroko dostępne<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> M. Kierzkowska, *Media a pogłębianie cech narcystycznych u dzieci*, [w:] B. Rola (red.), *Jej wysokość dziecko*, Difin, Warszawa 2020.

<sup>8</sup> L. Benedetto, M. Ingrassia, *Digital Parenting: Raising and Protecting Children in Media World*, [w:] L. Benedetto, M. Ingrassia (red.), *Parenting – Studies by an Ecocultural and Transactional Perspective*, IntechOpen, 2020, <https://doi.org/10.5772/intechopen.92579>

## Sharenting – znak naszych czasów?

Pojęcie *sharenting* powstało jako połączenie dwóch angielskich słów: czasownika *to share* – dzielić się, udostępniać oraz rzeczownika *parenting* – rodzicielstwo<sup>9</sup>. Popularna praktyka „sharentingu” czyli udostępniania za pośrednictwem mediów społecznościowych informacji o swoich dzieciach i ich zdjęcia, stanowi dla rodziców okazję do dzielenia się z bliskimi wydarzeniami dnia codziennego, dokumentowania rozwoju swoich dzieci, ale także nawiązywania kontaktów z innymi rodzicami<sup>10</sup>. Głównym celem rodziców jest zaangażowanie członków rodziny, przyjaciół, znajomych w proces dorastania dzieci. Obok korzyści wynikających z możliwości szybkiego i niemal nieograniczonego kontaktu z bliskimi, wymiany informacji i zdjęć, udostępnianie informacji o dzieciach niesie ze sobą wiele zagrożeń, z których wielu rodziców nie zdaje sobie sprawy.

Współcześnie dzieci są wychowywane w świecie, który jest coraz lepiej monitorowany, analizowany i manipulowany przez procesy technologiczne. Procesy te spowodowały, że wczesne dzieciństwo stało się krytycznym okresem gromadzenia i rozpowszechniania danych o dziecku<sup>11</sup>. Oprócz mediów społecznościowych do tego celu wykorzystywane są różnorodne aplikacje umożliwiające między innymi: monitorowanie snu (Sleep Genius Baby), nadzorowanie i gromadzenie informacji o stanie zdrowia dziecka, planowanych wizytach lekarskich, badaniach, szczepieniach (WebMD Baby), aplikacja pozwalająca kontrolować i planować codzienne czynności opiekuńcze m.in. karmienie, zmiany pieluch, kąpiel, drzemkę itd. (Total Baby), dla rodziców starszych dzieci aplikacje służące do monitorowania ich miejsca pobytu i wiele innych<sup>12</sup>. Siibak i Traks<sup>13</sup> zwracają uwagę, że praktykowanie *sharentingu* może rozpocząć się jeszcze przed przyjściem dziecka na świat. Wśród przyszłych rodziców popularne stało się tworzenie tzw. cyfrowych cieni, czyli udostępnianie w mediach społecznościowych zdjęć ultrasonograficznych płodu<sup>14</sup>. Następnie rodzice dokumentują w postaci zdjęć przebieg ciąży, poród, pierwsze chwile życia dziecka, kolejne dni, tygodnie, miesiące, tworząc jego cyfrową tożsamość. Badania przeprowadzone

---

<sup>9</sup> A. Brosch, *Sharenting – nowy wymiar rodzicielstwa?*, [w:] H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (red.), *Świat małego dziecka. Przestrzeń instytucji, cyberprzestrzeń i inne przestrzenie dzieciństwa*, UAM, Poznań 2017, s. 380; A. Błasiak, *Narracje rodziców w przestrzeni mediów społecznościowych – zarys problematyki na przykładzie zjawiska sharentingu*, „Biografistyka Pedagogiczna” 2019, nr 1(4), s. 37.

<sup>10</sup> <https://www.lutzker.com/sharenting-precautions-and-consequences-of-creating-a-childs-digital-footprint/> [dostęp: 19.09.2021].

<sup>11</sup> Podaję za: A. Siibak, K. Traks, *The dark sides of sharenting*, “Catalan Journal of Communication and Cultural Studies”, April 2019, vol. 11(1), s. 115–121.

<sup>12</sup> Tamże.

<sup>13</sup> Tamże.

<sup>14</sup> Tamże, s. 116.

w 2010 roku przez AVG<sup>15</sup> w Stanach Zjednoczonych, Kanadzie, Australii, Nowej Zelandii, Japonii, Francji, Wielkiej Brytanii, Niemczech, Włoszech i Hiszpanii, wskazują, że 81% dzieci w wieku poniżej 2 lat ma już cyfrowy ślad stworzony przez rodziców<sup>16</sup>. O powszechności praktyk *sharentingowych* mogą świadczyć także wyniki badań przeprowadzonych przez C.S. Mott Children's Hospital National Poll on Children's Health<sup>17</sup> przy Uniwersytecie Michigan, w których wzięło udział 569 rodziców dzieci w wieku od urodzenia do 4. roku życia. W grupie badanych rodziców 84% matek i 70% ojców korzysta z mediów społecznościowych, takich jak Facebook, fora internetowe lub blogi. Co więcej ponad połowa badanych matek (56%), w porównaniu do 34% ojców, omawia w mediach społecznościowych tematy związane ze zdrowiem dzieci i rodzicielstwem<sup>18</sup>. Z kolei wyniki badań przeprowadzonych w 2018 roku przez organizację Nominet w Wielkiej Brytanii wskazują, że brytyjscy rodzice publikują w serwisach społecznościowych średnio około setki materiałów prezentujących wizerunek swojego dziecka zanim skończy ono 13 lat (71 zdjęć i 29 filmów wideo) z czego 1/5 jest dostępna publicznie lub dla szerokiego grona znajomych<sup>19</sup>. Pierwszy w Polsce raport dotyczący udostępniania wizerunku dziecka w sieci powstał w 2019 roku<sup>20</sup>. W ilościowej części badania wzięło udział 1000 rodziców dzieci w wieku od urodzenia do 18. roku życia regularnie korzystających z Internetu. Jak wynika z danych przedstawionych przez autorki projektu, Martę Biercę i Alicję Wysocką-Światałą, 40% polskich rodziców uczestniczących w badaniu dzieli się w Internecie zdjęciami i filmami prezentującymi ich dzieci. Rocznie każdy z tych rodziców umieszcza w sieci 72 zdjęcia i 24 filmy z dzieckiem w roli głównej<sup>21</sup>.

<sup>15</sup> AVG Technologies (2010), 'AVG Digital Diaries – digital birth', AVG Technologies, 24 June, <http://www.avgdigitaldiaries.com/post/6874775716/digital-diaries-digital-birth-celebrating>. Podają za: A. Brosch, *Sharenting – nowy wymiar rodzicielstwa*, dz.cyt., s. 380; A. Siibak, K. Traks, *The dark sides...*, dz.cyt.

<sup>16</sup> Podają za: A. Siibak, K. Traks, *The dark sides...*, dz.cyt., s. 115–121.

<sup>17</sup> *Parents on Social Media: Likes and Dislikes of Sharenting*, „C.S. Mott Children's Hospital National Poll on Children's Health” 2015, vol. 23(2), <https://mottpoll.org/reports-surveys/parents-social-media-likes-and-dislikes-sharenting> [dostęp: 7.09.2021]; B. Chrostowska, *Sharenting – skala i wielowymiarowość zjawiska (nierozważnego) ujawniania przez rodziców informacji o dzieciach w mediach społecznościowych*, „Problemy Współczesnej Edukacji” 2018, nr 4(43).

<sup>18</sup> *Parents on Social Media...*, dz.cyt.

<sup>19</sup> Nominet, 2018, <https://www.nominet.uk/2-7m-parents-share-family-photos-complete-strangers-online/>, podają za: Z. Polak (red.), *Cyfrowy świat małego dziecka*, seria „Internet – Edukacja – Bezpieczeństwo”, NASK – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa, s. 7.

<sup>20</sup> Badania zrealizowano w strategii ilościowej i jakościowej. Badanie ilościowe zostało zrealizowane przez Norstat, na próbie ogólnopolskiej 1000 osób, wśród rodziców dzieci w wieku 0–18 lat, stale korzystających z internetu, a badanie jakościowe obejmowało indywidualne wywiady pogłębione z rodzicami. Podają za: M. Bierca, A. Wysocka-Światałą, *Sharenting po polsku, czyli ile dzieci wpadło do sieci?*, Wydawnictwo Clue PR, 2019, <https://cluepr.pl/sharenting-po-polsku-czyli-ile-dzieci-wpadlo-do-sieci/> [dostęp: 8.12.2022].

<sup>21</sup> Tamże.

## Jakie motywy towarzyszą rodzicom podejmującym działania o charakterze sharentingowym?

Stawanie się rodzicem wiąże się ze znaczącymi zmianami dotyczącymi dotychczasowej organizacji życia, ale przede wszystkim zmianami emocjonalnymi, społecznymi i relacyjnymi. Zmiany te implikują potrzebę poszukiwania informacji, poradnictwa, budowania i podtrzymywania relacji społecznych, a także tworzenia tożsamości rodzicielskiej<sup>22</sup>. Rodzicielstwo, szczególnie w pierwszej fazie, wiąże się z ograniczeniem kontaktów interpersonalnych. Poprzez umieszczanie zdjęć, filmów i innych informacji dotyczących dziecka, macierzyństwa/rodzicielstwa młodzi rodzice mogą podtrzymywać więzi rodzinne, utrzymywać kontakty ze znajomymi i/lub nawiązywać nowe znajomości z osobami o podobnych doświadczeniach, będących na podobnym etapie życia, borykających się z podobnymi problemami. W ten sposób podtrzymywane są interakcje społeczne i w tym kontekście *sharenting* pełni ważną funkcję w podtrzymywaniu kapitału społecznego młodych rodziców.<sup>23</sup> Anna Brosch wskazuje, że działania rodziców w mediach społecznościowych mogą „wynikać z potrzeby gromadzenia informacji o innych rodzicach i ich zachowaniach, pozwalających na określenie i ocenę siebie samego”<sup>24</sup>. Procesy porównawcze, jak podkreśla, „odgrywają zasadniczą rolę w poszukiwaniu własnej tożsamości grupowej, służą ochronie i wspomaganie siebie oraz swojej grupy”<sup>25</sup>. Współcześni rodzice poszukują wskazówek odnośnie opieki i wychowania oraz wsparcia nie tylko wśród najbliższych członków rodziny czy znajomych (obserwuje się erozję wartości rodziny, oddalenie nie tylko przestrzenne, ale także emocjonalne wśród najbliższych, co dodatkowo wzmocnione zostało w czasie pandemii COVID-19), ale poprzez wirtualne kontakty z innymi rodzicami, znajdującymi się w podobnej sytuacji, doświadczającymi podobnych problemów, którzy tworzą swego rodzaju wirtualne grupy wsparcia<sup>26</sup>. Rodzice, zwłaszcza ci, którzy przywitali na świecie swoje pierwsze dziecko, chętnie dzielą się swoimi doświadczeniami związanymi z rodzicielstwem, z przyjemnością dokumentując niemal każdą chwilę życia potomka. Powszechne staje się dzielenie się rodziców za pośrednictwem

---

<sup>22</sup> C.P. Cowan, P.A. Cowan, *When partners become parents: The big life change for couples*, Basic Books, New York 1992, podaje za: M.S. Damkjaer, *Sharenting = good parenting? Four Parental Approaches to Sharenting on Facebook*, [w:] G. Mascheroni, C. Ponte, A. Jorge (red.), *Digital Parenting: The Challenges for Families in the Digital Age, Yearbook 2018*, Nordicom, University of Gothenburg, Gothenburg 2018, s. 209–218.

<sup>23</sup> A. Brosch, *Sharenting – nowy wymiar...*, dz.cyt., s. 382.

<sup>24</sup> Tamże.

<sup>25</sup> Tamże.

<sup>26</sup> K. Barani, *Wirtualne wspólnoty kobiet na forach internetowych jako źródło wsparcia w przygotowaniu do macierzyństwa*, [w:] B. Szmigielska (red.), *Całe życie w sieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 177–204.



mediów społecznościowych informacjami na temat aktywności swoich dzieci, a także uczuć rodzicielskich, jakie się z tymi aktywnościami wiąże.<sup>27</sup>

Rodzice, publikując informacje o swoich dzieciach w sieci, tworzą ich cyfrową tożsamość. Dokumentując życie dziecka za pomocą zdjęć umieszczanych w mediach społecznościowych, filmów, informacji o bieżących wydarzeniach z jego życia, pozostawiają trwały cyfrowy ślad. Stworzona przez rodziców cyfrowa tożsamość może stać się źródłem problemów w okresie dorastania dziecka, kiedy jest ono szczególnie wrażliwe na opinie innych o sobie<sup>28</sup>. Nastolatki często czują się zakłopotane i zirytowane faktem, iż rodzice bez ich zgody umieszczają zdjęcia i filmy zawierające ich wizerunek w wirtualnej przestrzeni. Badania przeprowadzone w Wielkiej Brytanii wśród 12–16-latków (N = 1000) sugerują, że większość młodych respondentów (71,3%) uważa, że rodzice nie szanują ich prywatności w sieci, co więcej 39,8% badanych nastolatków przyznała, że rodzice umieszczali w mediach społecznościowych kompromitujące ich treści<sup>29</sup>. Podobne wyniki badań uzyskały Siibak i Traks oraz Siibak i Lipu<sup>30</sup>. Wynika z nich, że adolescenti czują się sfrustrowani faktem umieszczenia ich zdjęć, ale także ignorowaniem przez rodziców próśb dzieci odnośnie ich usunięcia. Rodzice nie proszą o zgodę na ich umieszczenie i nie konsultują z nimi podejmowanych w tym zakresie działań.

Biorąc pod uwagę powyższe, nasuwa się pytanie odnośnie motywów towarzyszących rodzicom praktykującym *sharenting*. Latipah, Kistoro, Hasanah, Putranta<sup>31</sup> wskazali, że rodzice dzięki praktykom *sharentingowym* mogą otrzymać uwagę i wsparcie społeczne, zademonstrować swoje kompetencje w zakresie opieki nad dzieckiem, być częścią grupy społecznej, a także dokumentować życie swojego dziecka. *Sharenting* dla badanych ma wymiar zarówno pozytywny, jak i negatywny. Z jednej strony pozwala na zdobywanie informacji i wiedzy, umożliwia nawiązywanie nowych znajomości i przyjaźni, a także daje poczucie wsparcia. Z drugiej zaś, wśród zagrożeń badani wskazali poczucie niepewności oraz porównywanie dzieci między sobą, co powoduje animozje i spory pomiędzy rodzicami. Na podstawie analizy literatury,

---

<sup>27</sup> M. Marasli, E. Suhendan, N.H. Yilmazturk, F. Cok, *Parents' shares on social networking sites about their children: sharenting*, "Anthropologist" 2016, vol. 24(2), s. 399–406.

<sup>28</sup> Tamże.

<sup>29</sup> E. Levy, *Parenting in the Digital Age: How are We Doing?*, report, Parent Zone: Making the Internet work for Families, London 2017, [https://parentzone.org.uk/sites/default/files/2021-12/PZ\\_Parenting\\_in\\_the\\_Digital\\_Age\\_2017.pdf](https://parentzone.org.uk/sites/default/files/2021-12/PZ_Parenting_in_the_Digital_Age_2017.pdf) [dostęp: 12.09.2021].

<sup>30</sup> A. Siibak, K. Traks, *The dark sides of sharenting*, "Catalan Journal of Communication and Cultural Studies", April 2019, vol. 11(1), s. 115–121; M. Lipu, A. Siibak, "Take it down!": *Estonian parents' and pre-teens' opinions and experiences with sharenting*, "Media International Australia" 2020, vol. 170(1), s. 57–67, <https://doi.org/10.1177/1329878X19828366>

<sup>31</sup> E. Latipah, H.C.A. Kistoro, F.F. Hasanah, H. Putranta, *Elaborating Motive and Psychological Impact of Sharenting in Millennial Parents*, "Universal Journal of Educational Research" 2020, vol. 8(10), s. 4807–4817, <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081052>

a także doniesień badawczych można wskazać główne motywy towarzyszące rodzicom dzielącym się informacjami i zdjęciami swoich dzieci w sieci.

### **Utrzymywanie kontaktu z członkami rodziny i przyjaciółmi**

Budowanie poprzez media społecznościowe więzi międzypokoleniowej nabrało szczególnego znaczenia w dobie pandemii COVID-19, gdy bezpośrednie kontakty „twarzą w twarz” zostały w znacznym stopniu ograniczone na rzecz spotkań z wykorzystaniem nowych technologii. Media społecznościowe stały się przestrzenią dzielenia się, porównywania i budowania wspólnoty. Służyły umacnianiu i budowaniu społeczności<sup>32</sup>. Rodzice biorący udział w badaniu Damkjaer<sup>33</sup> wykorzystują *sharenting* na Facebooku do tworzenia narracji i tożsamości rodzinnej, do zaznaczania i celebrowania więzi międzypokoleniowej oraz do przywoływania wartości rodzinnych.

### **Nawiązywanie kontaktów z innymi rodzicami**

*Sharenting* staje się punktem odniesienia dla społeczności i wymiany doświadczeń, poglądów i wiedzy z innymi rodzicami dzieci w podobnym wieku, zmagającymi się z podobnymi trudnościami. Współcześni rodzice, jako przedstawiciele pokolenia „net-generation” przywykli do korzystania z Internetu jako głównego źródła informacji i podtrzymywania kontaktów towarzyskich. Nie dziwi zatem fakt, że za pośrednictwem tego medium tworzą „wirtualne grupy wsparcia”<sup>34</sup>. Media społecznościowe stały się swego rodzaju „wirtualną piaskownicą”<sup>35</sup>, w której, najczęściej mamy, mogą wymieniać się swoimi doświadczeniami dotyczącymi macierzyństwa, trudnościami, z jakimi się borykają. Jak wynika z przytaczanego wcześniej projektu badawczego C.S. Mott Children’s Hospital National Poll on Children’s Health, 72% rodziców, którzy wzięli w nim udział, ocenia media społecznościowe jako przydatne, aby poczuć, że nie są sami, nauczyć się, czego nie robić (70%), uzyskać porady od bardziej doświadczonych rodziców (67%) i pomóc im mniej się martwić (62%)<sup>36</sup>. Co ciekawe, jak wynika z badań nad „nowym” rodzicielstwem, ojcowie, którzy mieli rozbudowaną sieć kontaktów w mediach społecznościowych (Facebook), wykazywali mniejszy stres związany z pełnieniem roli rodzicielskiej<sup>37</sup>. W badaniach przeprowadzonych w Wielkiej Brytanii wśród młodych matek, także podkreślono znaczenie sieci internetowych kontaktów jako czynnika wspierającego integrację matek małych dzieci (zarówno w przestrzeni wirtualnej, jak i poza nią) oraz jako istotny czynnik przeciwdziałający

---

<sup>32</sup> M.K. Bartholomew, S.J. Schoppe-Sullivan, M. Glassman, C.M. Kamp Dush, J.M. Sullivan, *New parents’ Facebook use at the transition to parenthood*, “Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies” 2012, vol. 61(3), s. 455–469, <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2012.00708.x>

<sup>33</sup> M.S. Damkjaer, *Sharenting = good parenting?...*, dz.cyt.

<sup>34</sup> K. Barani, *Wirtualne wspólnoty kobiet...*, dz.cyt., s. 177–204.

<sup>35</sup> Tamże, s. 177.

<sup>36</sup> *Parents on Social Media...*, dz.cyt.

<sup>37</sup> M.K. Bartholomew, S.J. Schoppe-Sullivan, M. Glassman, C.M. Kamp Dush, J.M. Sullivan, *New parents’ Facebook...*, dz.cyt.



ich samotności i poczuciu izolacji społecznej<sup>38</sup>. Szczególną rolę pełnią one w przypadku rodziców, którzy mierzą się z różnymi deficytami rozwojowymi, niepełnosprawnościami swoich dzieci<sup>39</sup>.

Umieszczanie zdjęć dziecka w mediach społecznościowych może być powodowane także oczekiwaniami grupy społecznej czy wręcz presją ze strony otoczenia, zarówno członków rodziny, jak i przyjaciół.

### Przestrzeń autopromocji

*Sharenting* sprzyja także zaspokajaniu „ego” rodzica/rodziców. Jak pisze Błasiak: „stanowi swoistą formę wyrażania uczuć, przede wszystkim miłości do dziecka, emocji związanych z byciem dobrym rodzicem oraz prezentowania siebie w tzw. dobrym świetle”<sup>40</sup>. Prezentowanie wyidealizowanego obrazu rodziny i macierzyństwa w przestrzeni mediów społecznościowych stanowi element kultury narcyzmu<sup>41</sup>. Kreacja ta ma na celu podniesienie poczucia własnej wartości osoby ją tworzącej, tj. rodzica. Prezentowanie sukcesów dziecka pozwala uzyskać aprobatę ze strony „wirtualnej publiczności”, dając poczucie bycia „dobrym rodzicem” i ma znaczenie w budowaniu obrazu własnego „ja”. Punktem odniesienia stają się celebryci prezentujący w mediach społecznościowych wyidealizowany obraz rodzicielstwa, który, jak można przypuszczać, ma niewiele wspólnego z rzeczywistością.

### Sharenting jako źródło dochodu

Publikowanie zdjęć dzieci staje się częścią działań (auto)promocyjnych. Znaczna część rodziców-bloggerów czerpie korzyści finansowe z relacjonowania bieżących wydarzeń z życia rodzinnego i dokumentowania życia dziecka<sup>42</sup>. W tle umieszczanych w mediach społecznościowych zdjęć można odnaleźć reklamowane produkty np. firm produkujących kosmetyki dla niemowląt, ubrania, jedzenie. Kopecki

---

<sup>38</sup> L. Gibson, V.L. Hanson, *Digital motherhood: How does technology help new mothers?*, “Proceedings of the SIGCHI conference on human factors in computing systems, Association for Computing Machinery”, 2013, s. 313–322, <https://doi.org/10.1145/2470654.2470700>, podają za: G. Ranzini, G. Newlands, C. Lutz, *Sharenting, Peer Influence, and Privacy Concerns: A Study on the Instagram-Sharing Behaviors of Parents in the United Kingdom*, “Social Media + Society” 2020, vol. 6(4), <https://doi.org/10.1177/2056305120978376>

<sup>39</sup> T. Ammari, S. Schoenebeck, M. Morris, *Accessing Social Support and Overcoming Judgment on Social Media among Parents of Children with Special Needs*, “Proceedings of the International AAAI Conference on Web and Social Media” 2014, vol. 8(1), s. 22–31, <https://doi.org/10.1609/icwsm.v8i1.14503>, podają za: G. Ranzini, G. Newlands, C. Lutz, *Sharenting, Peer Influence...*, dz.cyt.

<sup>40</sup> A. Błasiak, *Narracje rodziców...*, dz.cyt., s. 382.

<sup>41</sup> M. Szpunar, *Kultura cyfrowego narcyzmu*, Wydawnictwo AGH, Kraków 2016; P. Ciołkiewicz, „Brawo ja”, czyli wszyscy jesteście narcyzami, „Interdyscyplinarne Studia Społeczne” 2016, nr 1(1).

<sup>42</sup> Szerzej na ten temat piszą: A. Blum-Ross, S. Livingstone, *Sharenting, parent blogging and the boundaries of the digital self*, “Popular Communication” 2017, vol. 15(2), s. 110–125, <https://doi.org/10.1080/15405702.2016.1223300>

i współpracownicy<sup>43</sup> zauważają, że dzieci wykorzystywane są nierzadko jako „narzędzie” do zwrócenia uwagi na rodzica i pozyskiwanie nowych followersów. Niemowlęta i małe dzieci zdobywają szerokie grono wielbicieli w mediach społecznościowych, osiągając status mikrocelebryty. Wielu dziecięcych celebrytów zdobywa sławę „dziedzicząc” sławę od swoich matek-influencerek w mediach społecznościowych<sup>44</sup>. Częścią działań promocyjnych jest tworzenie przez rodziców oddzielnego profilu dla dziecka (tzw. *micro-celebrity parental mediation*). Przykładem jest konto najbardziej znanego na świecie dziecięcego youtubera Ryana Kaji, którego kanał skoncentrowany jest na recenzowaniu zabawek na YouTube. Chłopiec zdobył ponad 20 milionów subskrybentów, co pozwoliło jemu i jego rodzicom zarobić dziesiątki milionów dolarów<sup>45</sup>.

## Treści umieszczane przez rodziców w mediach społecznościowych oraz niebezpieczeństwa z nich wynikające

Większość dotychczas prowadzonych badań dotyczących *sharentingu* koncentrowała się wokół aktywności rodziców na Facebook’u lub ogólnie w mediach społecznościowych<sup>46</sup>. Obecnie Instagram wyparł inne media społecznościowe i stał się najpopularniejszym narzędziem wśród użytkowników reprezentujących młodsze pokolenie, zwłaszcza kobiety<sup>47</sup>. Jest medium wizualnym, zachęcającym do dzielenia się zdjęciami i krótkimi filmami. Stanowi także narzędzie do tworzenia cyfrowego archiwum zawierającego zdjęcia m.in. dzieci, a tym samym wygodną platformą do *sharentingu*. Wyniki badań zrealizowanych wśród brytyjskich użytkowników aplikacji Instagram<sup>48</sup>, którzy są rodzicami co najmniej jednego dziecka poniżej 13. roku życia wskazują, że istnieje silny związek pomiędzy ogólnym udostępnianiem treści na Instagramie

<sup>43</sup> K. Kopecky, R. Szotkowski, I. Aznar-Díaz, J.M. Romero-Rodríguez, *The phenomenon of sharenting and its risks in the online environment. Experiences from the Czech Republic and Spain*, “Children and Youth Services Review” 2020, vol. 110.

<sup>44</sup> C. Abidin, *Micromicrocelebrity: Branding Babies on the Internet*, “M/C Journal” 2015, 18(5), <https://doi.org/10.5204/mcj.1022>; A. Brosch, *Celebryci w skali mikro: lansowanie dzieci w serwisie internetowym YouTube*, „Chowanna” 2018, t. 1, s. 77–92.

<sup>45</sup> Podaję za: K. Kopecky, R. Szotkowski, I. Aznar-Díaz, J.M. Romero-Rodríguez, *The phenomenon of sharenting...*, dz.cyt.

<sup>46</sup> T. Ammari, P. Kumar, C. Lampe, S. Schoenebeck, *Managing children’s online identities: How parents decide what to disclose about their children online*, “Proceedings of the 33rd annual ACM conference on human factors in computing systems. Association for Computing Machinery” 2015, s. 1895–1904, <https://doi.org/10.1145/2702123.2702325>; M.S. Damkjaer, *Sharenting = good parenting?...*, dz.cyt., s. 209–218; M. Lipu, A. Siibak, *‘Take it down!’: Estonian parents’ and pre-teens’ opinions and experiences with sharenting*, “Media International Australia” 2019, 170(1), s. 57–67, <https://doi.org/10.1177/1329878X19828366>

<sup>47</sup> G. Ranzini, G. Newlands, C. Lutz, *Sharenting*, dz.cyt.

<sup>48</sup> Tamże.

a zachowaniami sharentingowymi. Autorzy badania wysnuli wniosek, że dzielenie się treściami dotyczącymi dziecka jest rozszerzeniem ich zwyczajowego korzystania z mediów społecznościowych.

Oprócz korzyści, jakie rodzicom może przynosić korzystanie z mediów społecznościowych, m.in. podtrzymywanie więzi rodzinnych, otrzymywanie wsparcia społecznego, *sharenting* niesie ze sobą szereg niebezpieczeństw, zwłaszcza, że cyfrowa tożsamość dziecka budowana jest bez jego zgody. Marasli, Suhendan, Yilmaztruk, Cok<sup>49</sup> na podstawie badań przeprowadzonych wśród rodziców dzieci w wieku od 3 do 10 lat, aktywnych użytkowników Facebook'a, wskazali, że najczęściej rodzice umieszczają zdjęcia i komentarze dotyczące: wydarzeń specjalnych, np. urodzin dzieci; tematów dotyczących sukcesów edukacyjnych; działań artystycznych, np. występy na scenie, w chórze; zajęć sportowych oraz codziennych wspólnych (z rodzicami) aktywności, np. wyjście do kina czy gotowanie. Podobne treści zdjęć zostały odnotowane przez Kopecky, Szotkowski, Aznar-Díaz, Romero-Rodríguez<sup>50</sup> na podstawie badań przeprowadzonych w Republice Czeskiej i Hiszpanii. Pomimo iż część treści zdjęć umieszczanych w sieci wydaje się być bezpieczna, to oprócz wizerunku dziecka, rodzice ujawniają także wiele jego danych wrażliwych, np. informacje o zdrowiu, jak również udostępniają materiały, które w przyszłości mogą zostać wykorzystane do jego poniżania lub cyberprzemocy. Wyniki badań przeprowadzonych przez A. Brosch<sup>51</sup> wśród aktywnych w przestrzeni mediów społecznościowych rodziców dzieci korespondują z wymienionymi. Na podstawie analizy treści umieszczanych na Facebookowych profilach, jak pisze, można bez trudu określić wiek, płeć, imię dziecka, a także je zlokalizować<sup>52</sup>.

## Zakończenie

Coraz większa jest świadomość rodziców dotycząca niebezpieczeństw związanych z upublicznianiem wizerunku i informacji o dzieciach w sieci. Nie są im obce dylematy związane z ową praktyką. Przykładem mogą być wyniki badań przeprowadzonych wśród estońskich matek<sup>53</sup>. Wyrażały one niepokój związany z publikowaniem w mediach społecznościowych zdjęć swoich dzieci, a działania o charakterze sharentingowym podejmowane były z rozmysłem. Kobiety starały się zachować równowagę pomiędzy spełnianiem oczekiwań społecznych związanych z prezentowaniem

---

<sup>49</sup> M. Marasli, E. Suhendan, N.H. Yilmazturk, F. Cok, *Parents' Shares on Social Networking Sites About their Children: Sharenting*, "The Anthropologist" 2016, vol. 24:2, s. 399–406, <https://doi.org/10.1080/09720073.2016.11892031>

<sup>50</sup> K. Kopecky, R. Szotkowski, I. Aznar-Díaz, J.M. Romero-Rodríguez, *The phenomenon of sharenting...*, dz.cyt.

<sup>51</sup> A. Brosch, *Sharenting – nowy...*, dz. cyt.

<sup>52</sup> Tamże.

<sup>53</sup> A. Siibak, K. Traks, *The dark sides of...*, dz.cyt.; M. Lipu, A. Siibak, "Take it down!", dz.cyt.

dziecka, a także siebie w roli matki a uszanowaniem prawa dziecka do prywatności. Większość z nich starała się świadomie nie udostępniać wizerunku swoich dzieci w mediach społecznościowych, a jeżeli to czyniły, to znacząco ograniczały liczbę umieszczanych postów, dbały także o to, aby zdjęcia, które upubliczniają, nie przedstawiały twarzy dziecka. Jak piszą Siibak i Taks, część z badanych kobiet zaangażowała się nawet w praktykę nazywaną anty-sheringiem.

Truizmem jest stwierdzenie, że informacje umieszczane w sieci nie giną. Konsekwencje upubliczniania przez rodziców informacji o dzieciach ci drudzy mogą odczuć, gdy zaczną wchodzić w okres dojrzewania. Adolescencja jest okresem budowania własnej tożsamości, ważne dla młodego człowieka stają się opinie otoczenia na jego temat. Umieszczone przez rodziców treści w okresie dzieciństwa mogą w przyszłości stać się źródłem kpin ze strony rówieśników, a nawet cyberprzemocy. Dodatkowo *sharenting* może powodować szereg zagrożeń bezpieczeństwa najmłodszych, m.in. kradzież tożsamości dziecka (tzw. *digital kidnapping* polega na tym, że obca osoba kradnie z Internetu zdjęcie osoby nieletniej i zamieszcza je tak, jakby było jej własnym zdjęciem. Następnie publikuje te zdjęcia na swoich kontach w mediach społecznościowych i monitoruje liczbę otrzymywanych „polubień” i komentarzy. Działania te mogą być także wykorzystane w celach komercyjnych bez wymaganej zgody), różnego rodzaju nadużycia, a nawet porwania czy handel ludźmi<sup>54</sup>. Dlatego tak ważne jest prowadzenie działań o charakterze edukacyjnym dotyczących bezpieczeństwa w sieci nie tylko wśród dzieci, ale także wśród rodziców.

## Bibliografia

- Abidin C., *Micromicrocelebrity: Branding Babies on the Internet*, “M/C Journal” 2015, vol. 18(5), <https://doi.org/10.5204/mcj.1022>
- Ammari T., Kumar P., Lampe C., Schoenebeck S., *Managing children’s online identities: How parents decide what to disclose about their children online*, “Proceedings of the 33rd annual ACM conference on human factors in computing systems. Association for Computing Machinery” 2015, s. 1895–1904, <https://doi.org/10.1145/2702123.2702325>
- Ammari T., Schoenebeck S., Morris M., *Assessing Social Support and Overcoming Judgment on Social Media among Parents of Children with Special Needs*, “Proceedings of the International AAAI Conference on Web and Social Media” 2014, vol. 8(1), s. 22–31, <https://doi.org/10.1609/icwsm.v8i1.14503>

---

<sup>54</sup> L. Robiatul Adawiah, Y. Rachmawati, *Parenting Program to Protect Children’s Privacy: The Phenomenon of Sharenting Children on social media*, “Jurnal Pendidikan Usia Dini” 2021, vol. 15(1), s. 162–180, <https://doi.org/10.21009/JPUD.151.09>

- Barani K., *Wirtualne wspólnoty kobiet na forach internetowych jako źródło wsparcia w przygotowaniu do macierzyństwa*, [w:] B. Szmigielska (red.), *Całe życie w sieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
- Bartholomew M.K., Schoppe-Sullivan S.J., Glassman M., Kamp Dush C.M., Sullivan J.M., *New parents' Facebook use at the transition to parenthood*, „Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies” 2012, vol. 61(3), 455–469, <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2012.00708.x>
- Benedetto L., Ingrassia M., *Digital Parenting: Raising and Protecting Children in Media World*, [w:] L. Benedetto, M. Ingrassia (red.), *Parenting – Studies by an Ecocultural and Transactional Perspective*, IntechOpen, 2020, <https://doi.org/10.5772/intechopen.92579>
- Bierca M., Wysocka-Świtała A., *Sharenting po polsku, czyli ile dzieci wpadło do sieci?*, Wydawnictwo Clue PR, 2019.
- Blum-Ross A., Livingstone S., “Sharenting,” parent blogging and the boundaries of the digital self, “Popular Communication” 2017, vol. 15(2), s. 110–125, <https://doi.org/10.1080/15405702.2016.1223300>
- Błasiak A., *Narracje rodziców w przestrzeni mediów społecznościowych – zarys problematyki na przykładzie zjawiska sharentingu*, „Biografistyka Pedagogiczna” 2019, nr 1(4).
- Brosch A., *Celebryci w skali mikro: lansowanie dzieci w serwisie internetowym YouTube*, „Chowanna” 2018, t. 1, s. 77– 92.
- Brosch A., *Sharenting – nowy wymiar rodzicielstwa?*, [w:] H. Krauze-Sikorska, M. Klischowski (red.), *Świat małego dziecka. Przestrzeń instytucji, cyberprzestrzeń i inne przestrzenie dzieciństwa*, UAM, Poznań 2017.
- Chrostowska B., *Sharenting – skala i wielowymiarowość zjawiska (nierozważnego) ujawniania przez rodziców informacji o dzieciach w mediach społecznościowych*, „Problemy Współczesnej Edukacji” 2018, nr 4(43).
- Ciołkiewicz P., „Brawo ja”, czyli wszyscy jesteśmy narcyzami, „Interdyscyplinarne Studia Społeczne” 2016, nr 1(1).
- Cowan C.P., Cowan P.A., *When partners become parents: The big life change for couples*, Basic Books, New York 1992.
- Damkjaer M.S., *Sharenting = good parenting? Four Parental Approaches to Sharenting on Facebook*, [w:] G. Mascheroni, C. Ponte, A. Jorge (red.), *Digital Parenting: The Challenges for Families in the Digital Age, Yearbook 2018*, Nordicom, University of Gothenburg, Gothenburg 2018, s. 209–218.
- Gibson L., Hanson V.L., *Digital motherhood: How does technology help new mothers?*, “Proceedings of the SIGCHI conference on human factors in computing systems, Association for Computing Machinery” 2013, s. 313–322, <https://doi.org/10.1145/2470654.2470700>
- Kierzkowska M., *Media a pogłębianie cech narcystycznych u dzieci*, [w:] B. Rola (red.), *Jej wysokość dziecko*, Difin, Warszawa 2020.

- Kopecky K., Szotkowski R., Aznar-Díaz I., Romero-Rodríguez J.M., *The phenomenon of sharenting and its risks in the online environment. Experiences from the Czech Republic and Spain*, "Children and Youth Services Review" 2020, vol. 110.
- Kusio U., *Współczesna kobieta wobec macierzyństwa*, „Kultura i Edukacja” 2004, nr 4.
- Latipah E., Kistoro H.C.A., Hasanah F.F., Putranta H., *Elaborating Motive and Psychological Impact of Sharenting in Millennial Parents*, "Universal Journal of Educational Research" 2020, vol. 8(10), s. 4807–4817, <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081052>
- Levy E., *Parenting in the Digital Age: How are We Doing?*, report, Parent Zone: Making the Internet work for Families, London 2017, [https://parentzone.org.uk/sites/default/files/2021-12/PZ\\_Parenting\\_in\\_the\\_Digital\\_Age\\_2017.pdf](https://parentzone.org.uk/sites/default/files/2021-12/PZ_Parenting_in_the_Digital_Age_2017.pdf) [dostęp: 12.09.2021].
- Lipu M., Siibak A., *'Take it down!': Estonian parents' and pre-teens' opinions and experiences with sharenting*, "Media International Australia" 2020, vol. 170(1), s. 57–67, <https://doi.org/10.1177/1329878X19828366>
- Marasli M., Suhendan E., Yilmazturk N.H., Cok F., *Parents' shares on social networking sites about their children: sharenting*, "Anthropologist" 2016, vol. 24(2), s. 399–406, <https://doi.org/10.1080/09720073.2016.11892031>
- Olcoń-Kubicka M., *Rola Internetu w powstawaniu nowego modelu macierzyństwa*, [w:] M. Sikorska (red.), *Być rodzicem we współczesnej Polsce: nowe wzory w konfrontacji z rzeczywistością*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.
- Polak Z. (red.), *Cyfrowy świat małego dziecka*, seria „Internet – Edukacja – Bezpieczeństwo”, NASK – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa 2021.
- Ranzini G., Newlands G., Lutz C., *Sharenting, Peer Influence, and Privacy Concerns: A Study on the Instagram-Sharing Behaviors of Parents in the United Kingdom*, "Social Media + Society" 2020, vol. 6(4), <https://doi.org/10.1177/2056305120978376>
- Robiatul Adawiah L., Rachmawati Y., *Parenting Program to Protect Children's Privacy: The Phenomenon of Sharenting Children on social media*, "Jurnal Pendidikan Usia Dini" 2021, vol. 15(1), s. 162–180, <https://doi.org/10.21009/JPUD.151.09>
- Siibak A., Traks K., *The dark sides of sharenting*, "Catalan Journal of Communication and Cultural Studies", April 2019, vol. 11(1), s. 115–121.
- Szpunar M., *Kultura cyfrowego narcyzmu*, Wydawnictwo AGH, Kraków 2016.

### Źródła internetowe

<https://www.lutzker.com/sharenting-precautions-and-consequences-of-creating-a-childs-digital-footprint/> [dostęp: 19.09.2021].



AVG Technologies, 'AVG Digital Diaries – digital birth', AVG Technologies, 24 June 2010, <http://www.avgdigitaldiaries.com/post/6874775716/digital-diaries-digital-birth-celebrating> [dostęp: 7.09.2021].

*Parents on Social Media: Likes and Dislikes of Sharenting*, „C.S. Mott Children's Hospital National Poll on Children's Health” 2015, vol. 23(2), <https://mottpoll.org/reports-surveys/parents-social-media-likes-and-dislikes-sharenting> [dostęp: 7.09.2021].

Nominet, 2018, <https://www.nominet.uk/2-7m-parents-share-family-photos-complete-strangers-online/> [dostęp: 7.09.2021].

### **Sharenting – between a parent's right to express themselves on social media and the protection of a child's privacy**

**Abstract:** The aim of this article is to present the phenomenon of sharenting. Referring to selected research reports conducted in this field both in Poland and worldwide, the motives of parents who share information, photos and films about their child via social media are indicated. Next, the benefits and dangers that may result from sharenting activities were considered. It concludes by pointing out the need for educational activities designed for parents relating to the sensible posting of sensitive content on social media.

**Keywords:** sharenting, social media, parenting

### **About the Author**

Małgorzata Kierzkowska – doctor of social sciences in the discipline of pedagogy, care and educational pedagogy. Assistant Professor at the Department of Pedagogy of Young Children at the Maria Grzegorzewska University. Her research interests focus on the situation of the child in the modern family, problems of the modern family, its transformations, dysfunctionality, as well as directions and forms of support.

**Hana Vavříková\***  <https://orcid.org/0000-0001-8998-0671>

University of Ostrava Faculty of Education, Ostrava, CZ

e-mail: [vavrik.ova@seznam.cz](mailto:vavrik.ova@seznam.cz), [Hana.Vavrikova@osu.cz](mailto:Hana.Vavrikova@osu.cz)

## The plurality of social pedagogy

[https://doi.org/10.25312/2083-2923.22\\_06hv](https://doi.org/10.25312/2083-2923.22_06hv)

**Abstract:** This contribution is dedicated to plurality in social pedagogy. The author argues that plurality has several sources. Exogenous sources of plurality include non-unified semantics or different educational paradigms, concepts, approaches, didactic principles and educational practices. Plurality is reflected in different learning environments, in teaching styles or teaching management. Taxonomies, social roles, characteristics and competences of those who are subjects or objects of social pedagogy are also plural. The lack of a universal value system and the heterogeneity of people's thinking also contributes to the plurality in pedagogy. Endogenous sources of plurality include motives and student aspirations.

**Keywords:** diversity of social pedagogy, exogenous and endogenous sources of diversity in social pedagogy, ethics of social pedagogy

This article is dedicated to the topic of the plurality of social pedagogy. It was prepared for an international conference which was organized by Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Lodzi (the Academy of Humanities and Economics) in Lodz, in Wodzislaw Sl., together with the Department of Education and Adult Education of the Faculty of Education of the University of Ostrava.

---

\* Hana Vavříková is a graduate of adult education at the Faculty of Arts of University in Olomouc. She teaches andragogy at the University of Ostrava. She examines cultural values, social norms and the fulfilment of social roles. She also works on the preparation of a second life program, intergenerational education and the education of people of post-productive age. She works as a lecturer in non-formal adult education (family foster parents).



## 1. The semantic origin of diversity

In the introduction of the paper, the author considers it important to point out that the first problem here is a certain semantic diversity, i.e. the inconsistency of terms used in the social sciences including in the educational sciences; i.e. in pedagogy, andragogy, or gerontology. The fact that conceptual inconsistency in pedagogy creates a certain problem was also pointed out in works by W. Brezinka.<sup>1</sup>

In general, the terms *plurality and diversity* can be understood as the variety or multiplicity of forms necessary for the development of a certain phenomenon.<sup>2</sup> The author of this article perceives the mentioned diversity as a natural consequence of a multi-paradigmatic society, a society that recognizes the duality of opinions or the diversity of forms of human being. Plurality is a property of systems, expressing the diversity of their sub-elements. In this article, the diversity occurring in educational space is understood as an element that has a positive effect on the stability of the given educational system, because a system that is too uniform or rigid can collapse in the event of a crisis, whereas in a pluralistic system only its individual parts go through a crisis, but the whole remains functional. The primary task of the concept of diversity is to recognize, name, and respect differences.

However, another fact also testifies to the semantic inconsistency. In the Czech educational environment, rather than *plurality and diversity*, the term *heterogeneity* is used, which, however, has the same meaning as the two above-mentioned terms.<sup>3</sup> And the situation in pedagogy itself is similar, when Průcha<sup>4</sup> draws attention to the fact that the term *pedagogy* is used especially in post-socialist countries, while the term *educational science* is otherwise used in the Western world. Švec<sup>5</sup> understands pedagogy as one of the sciences of educational reality, and collectively then uses the term 'educology' for pedagogy, andragogy, and gerontology. But regardless of what the given educational process is called, the diversity contained in it is reflected not only in individual spheres of education (cultural, social, professional), but also in various activities, projects, and academic works by students. Some of them were also presented at the international educational conference mentioned here.

## 2. General principles of diversity in education

In today's postmodern world, the topic of diversity has become the focus of attention of many social sciences; including pedagogy and other educational fields (andragogy,

---

<sup>1</sup> W. Brezinka, *Východiska k poznání výchovy*, L. Marek, Prague 2001.

<sup>2</sup> *Slovník cizích slov*, Centa, Brno 2006, p. 75.

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 133.

<sup>4</sup> J. Průcha, *Moderní pedagogika*, Portál, Prague 2017.

<sup>5</sup> Š. Švec, *Slovenská encyklopédia edukológie*, Univerzita Komenského, Bratislava 2015.

gerontology). In the educational environment, diversity can be a source of heterogeneity and of various educational aspects, phenomena, and events.

In the field of education, diversity is generally considered to be a source of various opportunities and innovative procedures that focus on achieving the most effective educational results. This is so despite the fact that the very concept of *education* has a diversified content.<sup>6</sup> For example, in the context of contemporary Czech andragogy, the given term can mean simple education,<sup>7</sup> or *education and upbringing*.<sup>8</sup> Education can take on an anti-reductionist form, which is reflected in the concept of integral andragogy,<sup>9</sup> in which the concept of *education* covers not only education or upbringing, but also educational care. Diversity in the educational environment is made up of a whole range of aspects. These include, for example, the diversity of study fields, subjects, the diversity of the curriculum, the diversity of didactic goals, forms, and educational or evaluation methods and techniques.

However, subject diversity is also due to different educational paradigms, concepts, approaches (inclusion, exclusion, segregation and integration), principles, and procedures. However, diversity is also reflected in various learning environments or in different teaching styles and methods of leading learning. And various taxonomies, roles, characteristics, and competences of those who are subjects or objects of education, i.e. teachers and students, also have their aspects of plurality. With regard to the breadth of aspects related to the diversity of social pedagogy, the author presents here only four selected areas of diversity in 'educology'; namely the sociological, psychosocial, educational, and ethical aspects. The following part of this article will be devoted to selected sociological aspects that are directly related to the given topic.

### 3. Sociological aspects of diversity

In every period, society, having a specific level of scientific knowledge, is based on certain opinions and values, which are then reflected in its social norms and the control of their observance. In postmodern society<sup>10</sup>, diversity can be perceived on several sub-levels. At the institutional level, diversity, according to Šandnerová,<sup>11</sup> is due to the fact that the performance of certain activities, which until now were only associated with a certain social institution, are gradually performed by several different

---

<sup>6</sup> I. Kant, *Kant on Education*, trans. Annette Churton, introduction by C.A. Foley Rhys Davids, D.C. Heath and Co., Boston 1990.

<sup>7</sup> M. Beneš, *Andragogika*, Grada Publishing, Prague 2003.

<sup>8</sup> B. Fiala, *Vybrané kapitoly z andragogiky, pedagogiky a didaktiky*, Karviná 1999.

<sup>9</sup> V. Jochmann, *Výchova dospělých. Andragogika*, [in:] *Varia sociologica et andragogica*, Univerzita Palackého, Olomouc 1992.

<sup>10</sup> The term *postmodern* was first used in 1917 by R. Pannwitz, in his publication *Die Krisis der europäischen Kultur* (1921), when he evaluated the philosophical heritage of F. Nietzsche.

<sup>11</sup> J. Šandnerová in: *Sociologická encyklopedie*, Sociologický ústav AV ČR, Prague 2022.

institutions as a result of their ongoing specialization, which increases the complexity and heterogeneity of society. Differentiation of organizations, institutions, structures, and activities is, however, in postmodernism, a necessary part of the condition for the survival of the whole. However, the consequence of the increasing degree of specialization is greater interdependence and integration of parts of the above-mentioned phenomena. A typical example of the process of social diversity is, for example, the transfer of some educational functions that were originally performed by the family, to specialized educative and educational institutions. The evolution of societies today takes the form of a transition from simple homogeneity to complex heterogeneity. For example, according to Mucha and Havel<sup>12</sup>, a postmodern society is characterized by the absence of a universal value system; postmodernism, according to Lyotard<sup>13</sup>, contains elements of crisis and nihilism. And according to some more recent opinions, pluralism and heterogeneity of action and thought are as characteristic of postmodern society as the privatization of human life. This is often accompanied by frequent conflicts, without the possibility of reconciliation.

The mentioned social diversity is a manifestation of the diversity of professed values, the inconsistency of human opinions and the prioritization of one's own needs at the expense of other individuals. Postmodernity is also characterized by the end of great narratives, stories and heroes, but at the same time language, which is characterized by non-uniform semantics, is gaining importance. The currently used language creates a certain system of social variety, diversity.<sup>14</sup> The meaning of the above is that "language structures radically determine the life of a person as a social subject",<sup>15</sup> because the given subject is always socialized into a certain language, which subordinates its behaviour to the logic of the given language. And Kesting understands speech "as a system of signs with which an individual demarcates the social space that he/she considers his/her home territory. Given the abstractness and complexity of reality, stereotyped speech topoi are a suitable means of enabling an individual to easily orientate oneself, and reliably signalling their social affiliation to others."<sup>16</sup>

Postmodernism is also characterized by cultural change. It takes place on two sub-levels. The cause of endogenous change is the transformation of cultural elements within a certain culture, and the effort of members of a given culture to adapt to these changes. Exogenous change is then determined by those processes that are related to intercultural contacts, that is, to the interaction between different sociocultural systems. The aforementioned intercultural contact is supported by population migra-

---

<sup>12</sup> I. Mucha, T. Havel, *Krise hodnot okcidentální kultury v postmoderní společnosti*, Karolinum, Prague 2014.

<sup>13</sup> J.-F. Lyotard, *The Postmodern Condition*, University of Minnesota Press, Minneapolis 1984.

<sup>14</sup> *Ibidem*.

<sup>15</sup> Hauer T., *Skrze postmoderní teorie*, Karolinum, Prague 2002, p. 204.

<sup>16</sup> In: J. Keller, *Makrosociální souvislosti krize rodiny*, p. 15–25, [in:] *Sborník prací FF MU?*, Masarykova univerzita, Brno 2005, p. 54.

tion, and more or less natural *cultural diffusion*, which is, according to Soukup,<sup>17</sup> the process of spreading, scattering, and transmission of various cultural elements and their transmission from one society to another. However, according to Průcha,<sup>18</sup> the influence of one culture is often stronger than the influence of another culture, which can lead to the loss of the cultural identity of the members of the culture with a weaker influence, and to their gradual assimilation into the new culture.

According to Inglehart, the self-concept of individuals is changing in postmodernity. From the point of view of social diversity, the values professed in postmodernism are also of great importance. Cakirpaloglu defines value as “a specific psychological category that constitutes a relatively stable permanent personality structure significant for the individual, social, and historical realization of a person.”<sup>19</sup> Values represent “a system of acquired dispositions of a person to move towards a goal in accordance with the desirability determined by the conditions of existence.”<sup>20</sup> Inglehart states in this context that in postmodernism the emphasis is placed primarily on satisfying one’s own physiological and material needs. However, postmodernism does not yet fulfil the predictions of Maslow,<sup>21</sup> who hoped that in a postmodern society, the needs of the individual would be fulfilled at a higher than basic level, that people in postmodernism would turn their attention to improving the quality of social life, which would be based on the values of togetherness, altruism, mutuality, knowledge, and the need for socially positive self-actualization.

In postmodernism, people also increasingly place less emphasis on traditional social norms.<sup>22</sup> And this despite the fact that these norms represent the regulation of socially expected or desirable social behaviour. In the most general sense, a social norm represents a general verbalized rule that actors must respect in their behaviour, and which is binding. A social norm is usually understood in three meanings: a norm can be what is usual and proven; a norm can be what is permissible in society, or it can be that which is socially correct and desirable.

Social norms are built on socially recognized values, and their content is society-determined behaviour in the customary, ethical, legal, or religious sphere of social life. The mentioned system of standards can be illustrated as follows:

---

<sup>17</sup> V. Soukup, *Základy kulturní antropologie a transkulturní psychologie*, Karlova univerzita, Prague 2022.

<sup>18</sup> Průcha J., *Moderní pedagogika*, op.cit.

<sup>19</sup> P. Cakirpaloglu, *Psychologie hodnot. Přehled pro humanitní obory*, Votobia, Prague 2004, p. 343.

<sup>20</sup> Ibidem, p. 385.

<sup>21</sup> A. Maslow, *O psychologii bytí*, Portál, Prague 2014.

<sup>22</sup> M. Petrusek, *Velký sociologický slovník*, Univerzita Karlova Vydavatelství Karolinum, Prague 1996.

Tab. 1. A system of social norms and social sanctions

Type of norms	Nature of the norms	Sanctions
Religious norms	The oldest normative system, emerging from a shared faith in God.	From cleansing prayer to excommunication from that community
Customs, habits, traditions	These norms are verified by human experience. These are established patterns of behaviour that regulate the coexistence of people and social groups. Their basis is tradition and institutionalized ritualized behaviour. They are accurately and unambiguously described	For example, contempt
Morals	Values of human behaviour, based on bipolarity – moral and immoral, honest and dishonest	Own conscience and public opinion
Legal norms	Law is the most important integration mechanism	Legal sanctions
Taboos	On the part of society, this is a reprehensible act	Condemnation

Source: Author.

As part of individual difference, postmodernism also emphasizes the cult of social prestige. In this concept, we can understand prestige, together with Petrusek,<sup>23</sup> as a relative value that has its social importance and importance, which is attributed to individuals (but also to social groups) on the basis of a certain more or less generally recognized social standard. Prestige is very closely related to social status, i.e. to a person's position in a certain group or society. But the prestige an individual will have in society is also influenced by many psychosocial factors. Therefore, the following part of this article will be dedicated to them.

#### 4. Psychosocial sources of diversity in education

At the personal level, the term *diversity* represents any significant difference that distinguishes one individual from another, including a wide range of overt and hidden qualities. Especially at the personal level, diversity is influenced by two groups of factors. These are internal, psychological, cognitive, i.e. *endogenous factors*. Because an adult is influenced in education by the experiences he/she has gained in life, he/she is much more active in getting to know new information than children and adolescents. New knowledge is therefore compared and evaluated by the individual, and everyone can have a different, subjective perception of a specific fact. In the educational process, the individual thinks, assesses, evaluates, and tries to understand the received information, thereby participating in the learning and education process, and thereby

<sup>23</sup> Ibidem.

forming permanent knowledge.<sup>24</sup> Among the essential psychological aspects of adult education is *motivation*.

Motivation is a process that is activated by physiological, social, or cultural factors.<sup>25</sup> These factors are called motives, which are “the internal driving forces of human action and behaviour”.<sup>26</sup> If an individual wants to achieve something, he/she must make a certain effort, he/she must have a certain *aspiration* to achieve a set goal. His/her aspiration depends on the personality disposition of the individual, on his/her value orientation, and on the current situation in which he/she acts.<sup>27</sup> Aspiration is therefore an individual’s effort to achieve a goal.<sup>28</sup> Smékal says that: “Aspiration is the process of mobilizing a certain level of effort to achieve such a successful outcome that the individual will experience satisfaction.”<sup>29</sup>

The second group of given factors is represented by external, so-called *exogenous factors*. From the point of view of ‘educology’,<sup>30</sup> we include here all educational processes, which can include upbringing, education, teaching, learning, and educational care. The diversity of educational action here is influenced by the diversity of the aforementioned values, attitudes, cultural perspectives, beliefs, ethnic heritage, sexual orientation, or roles. Social roles “define behaviour appropriate to a certain age and, at the same time, define daily activities or the timing and sequence of significant life events, i.e. the timing of transitions between social roles, for example marriage, parenthood, retirement, and death.”<sup>31</sup> Socially expected fulfilment of social roles removes uncertainty in social expectations, makes aspects of the given social environment more transparent, and conditions social control. Education helps the individual to cope with possible role conflict. The following diagram shows the convergence of social roles of adult students.

---

<sup>24</sup> H. Heinová, *Rozvoj lidských zdrojů sociálních partnerů a motivace pro další vzdělávání: učební manuál*, ČMKOS, Prague 2008.

<sup>25</sup> J.W. Atkinson, *An Introduction To Motivation*, Princeton, New York 1964.

<sup>26</sup> E. Zacharová, *Základy vývojové psychologie*, Ostravská univerzita, Ostrava 2012, p. 45.

<sup>27</sup> P. Hartl, H. Hartlová, K. Nepraš, *Velký psychologický slovník*, Portál, Prague 2010.

<sup>28</sup> Ibidem.

<sup>29</sup> V. Smékal, *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*, Barrister & Principal, Brno 2002, p. 109.

<sup>30</sup> Š. Švec, *Slovenská encyklopédia...*, op.cit.

<sup>31</sup> L. Vidovičová, *Stárnutí, věk a diskriminace – nové souvislosti*, Masarykova univerzita, Brno 2008, p. 59.

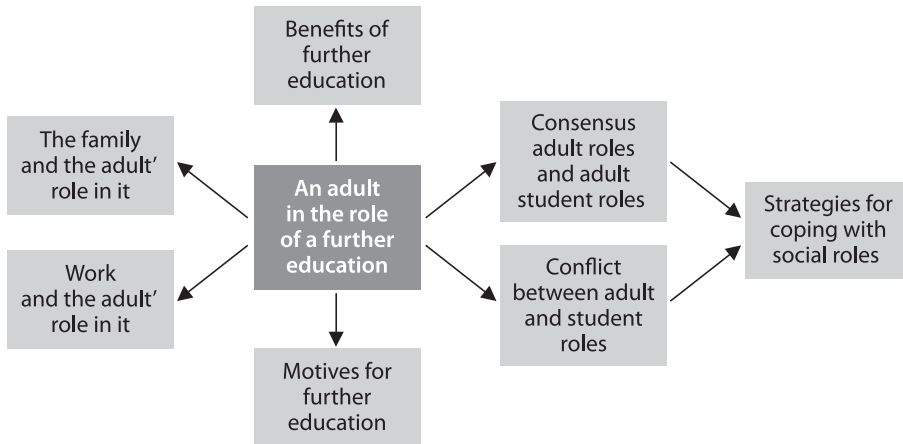


Chart 1. Concurrence of the roles of further education students

Source: Author.

## 5. Research on educational diversity in the university environment

There are a variety of educational environments; from family, through educational institutions, professional environment, leisure environment, and peer environment. In the university environment, which offered space for the above-mentioned conference, diversity is determined not only by the introduced psychosocial variables of educators, but also by such educational aspects as the readiness to constantly learn and develop one's personal potential, aspirations, motivation, docility, ability to self-manage, and self-directed learning, the ability to acquire and subsequently use new knowledge, skills, and previous life experiences. Diversity in this field of education is also reflected in how successful a student is. It is obvious that excellent, good, average, below-average, and unsuccessful students coexist in the university environment. It is clear that from the point of view of education, all the aspects mentioned in this contribution have an effect on how an adult perceives his/her role as a student.

A very interesting fact emerged from the survey which was carried out as part of the preparation of this article. The respondents declared that they failed to accept the role of a student. Two foreign studies talk about the fact that this situation can be one of the most frequent causes of academic failure.<sup>32</sup> In this context, the mentioned authors write about the so-called incompatibility of the student with the university or with the university environment. A student's incompatibility with the university

<sup>32</sup> C. Conway, *The 2000 British Columbia universities early leavers survey*, National Library of Canada 2001; R. Davies, P. Elias, *Dropping Out: A Study of Early Leavers From Higher Education*. Institute for Employment Research, Queen's Printer, Norwich 2003.

may, for example, be the result of a wrong choice of field of study. However, even the individual's decision to continue studying at university can be a bad choice, despite the fact that the individual was not initially interested in further studies, but, according to Davies,<sup>33</sup> succumbed to pressure from his social environment (family, friends, employer). According to Mužík,<sup>34</sup> the problem is also that adults in the role of further education students are often unable to adapt their work or private life to their study obligations. And this is also because, before entering further education, they did not realize or accept that their further studies would be conditioned by many social circumstances, and that they would have to reconcile their role as a student with their other social roles.

Experts also point out that the failure to accept the role of a student can be influenced by the fact that the course in question does *not fulfil the student's original study ideas*. This is confirmed, for example, by the answers of former students of higher education provided by the research "Study at a university 2004". This research was carried out by the Institute of Sociology in Prague. Its staff interviewed students of Czech universities. 10 percent of the 4,148 respondents to the research had already had the experience of dropping out of a university course. According to the mentioned respondents, the reason for leaving earlier was the dissatisfaction of the students with their current studies (46%), which was precisely related to the unfulfilled study ideas of the respondents. This was, for example, reflected in respondents' dissatisfaction with the form of study, or with the implemented form of teaching.<sup>35</sup>

The mentioned research also showed that unfulfilled study ideas often initiate the fluctuating tendencies of these individuals, and the decline of their interest in the realized study. The highest share of such students (around 25%) is at the faculties of education.<sup>36</sup> The mentioned students who do not study where they originally wanted, and who most often aspired to attractive fields such as law, medicine, and art fields, understand the current realized field only as a virtue out of necessity.<sup>37</sup>

Another topic related to the mentioned role of the student is the *student's lack of concentration*. It turns out that *lack of study concentration* can be one of the reasons for unsuccessful studies. This concentration is closely related to internal motivation. And low study motivation can be both a result of student dissatisfaction with the form of study and a discrepancy between individual aspirations and study reality. For example, research by Davies showed<sup>38</sup> that low study motivation leads to the fact that

---

<sup>33</sup> R. Davies, P. Elias, op.cit.

<sup>34</sup> J. Mužík, *Androdidaktika*, ASPI, Prague 2004.

<sup>35</sup> P. Matějů et al., *Studium na vysoké škole 2004. Zpráva z výzkumu studentů prvních ročníků vysokých škol v České republice*, SOÚ AV ČR, Prague 2004.

<sup>36</sup> P. Matějů P. et al., *Přijímací řízení, jeho efektivita a hodnocení*, [in:] *Studium na vysoké škole 2004. Zpráva z výzkumu studentů prvních ročníků vysokých škol v České republice*, SOÚ AV ČR, Prague 2004.

<sup>37</sup> Ibidem.

<sup>38</sup> R. Davies, P. Elias, op.cit.



students are not focused on their studies, and therefore are not interested in self-education or self-directed learning, which are the main attributes of further education. And the fact that motivation is an important success factor in the process of learning and educating adults does not need to be discussed.<sup>39</sup> However, academic success can also be complicated by motivational diversity. In a given situation, a whole range of motives coexist within one student. They differ from each other, and often stand in opposition to each other.<sup>40</sup> According to the respondents of the study “University student in the Czech Republic 2005”, the given situation of lack of concentration by the student can also be caused by the fact that the vision of completing further education is primarily related to the acquisition of a university degree, i.e. a diploma, and not to the acquisition of the necessary knowledge, skills, or key competences of students.

The survey carried out as part of the preparation of this paper also showed that some students do not have the so-called *student attachment*. Šeďová<sup>41</sup> understands the aforementioned non-attachment as a situation where a student does not feel a sense of belonging, either with his parent department or with the university, as an educational situation where the student has not established relationships with teachers or classmates, and does not actually know what is attractive about his school and what the field of study can offer. And the lack of concentration can be caused by the student not focusing primarily on his studies. According to Šeďová,<sup>42</sup> this is a relatively common phenomenon today, which can be caused by the fact that a student in further education has to manage a whole range of social roles, often tries to manage multiple studies at the same time, and a major problem is the work that students in further education often prioritize over their studies. It is certainly not without interest that none of the respondents to the survey presented here stated that the reason for his academic failure could be a lack of his academic abilities. However, according to Mouralová and Tomášková,<sup>43</sup> academic failure can be a reflection of the above-mentioned endogenous factors of the studying individual; i.e. that the given individual does not have enough study skills. These include sufficient intellectual capacity to master the study material, as well as a lack of skills for organizing one's studies. In this context, Šerák<sup>44</sup> talks about the fact that academic failure is sometimes also caused by the student's insufficient mental performance, his intelligence, and lack of knowledge of an appropriate learning strategy.

---

<sup>39</sup> J. Průcha, J. Veteška, *Andragogický slovník*, Kosmas, Prague 2014.

<sup>40</sup> *Ibidem*.

<sup>41</sup> K. Šeďová, *Studijní neúspěšnost dopadá na mladé lidi i na společnost*, MU, Brno 2021.

<sup>42</sup> *Ibidem*.

<sup>43</sup> M. Mouralová, A. Tomášková, *Studijní neúspěšnost na českých vysokých školách (a důvody, které k ní vedou)*, “AULA, annual” 2007, no. 15, 01.

<sup>44</sup> M. Šerák, *Zájmové vzdělávání dospělých*, Portál, Prague 2009.

## Conclusion – Ethics in a diversified educational space

This article considered various sources and forms of diversity in the educational environment. In the introduction, it was stated that in the field of education, diversity may be reflected in the use of a variety of educational procedures and methods, which, on the one hand, can lead to the achievement of the most effective educational results. In the social area, the aforementioned diversity could support the homogeneity of society, i.e. its cohesion, which Confucius<sup>45</sup> or Maslow<sup>46</sup> already perceived as the goal of education. This requirement can be achieved, for example, by setting up pro-social education.

Although pro-social education is an integral part of the axiologising of personality, it is more oriented towards the pro-social values of “altruism, solidarity (compassion, participation), cooperation, charity and helping” than general moral values.<sup>47</sup> Its foundations can already be found in the Bible, when Jesus preaches to his disciples “Love your enemies and do good and give without expecting anything in return; and your reward will be great, and you will be sons of the Highest” (Luke 6,35).<sup>48</sup> Its general goal is to awaken socially positive behaviour in people, to arouse pro-social attitudes in them, and to build socially positive relationships in society. The demand for its expansion is legitimized by the fact that in contemporary Czech society, there is a noticeable social deficit in many people, a certain absence of a pro-social, empathic personality orientation.

That pro-social deficit may be related to society’s value crisis, to society’s adoration of material values, and to an increased need for change, the so-called “neophilia.” This term was first used by Booker<sup>49</sup> in the book *The Neophiliacs* and represents an individual’s strong affinity for novelty and tendency to regard old things and traditions as uninteresting. An integral part of neophilia is also an exaggerated emphasis on individualism, narcissism, and egoism. According to Mlčák,<sup>50</sup> neophilia is often accompanied by insufficient moral and ethical education. The prerequisite for the pro-social behaviour required here is the individual’s inner need to do that which benefits another person. Therefore, the motive of pro-social behaviour should still be Kant’s categorical imperative, which says: “Act only according to that maxim

---

<sup>45</sup> M. Pařízek, *Confucius – Teachings on Ethics, Morality, and Virtue*, Taiji Chen Style, Nová Paka 2013.

<sup>46</sup> A. Maslow, op.cit.

<sup>47</sup> S.W. Worchel, *Improving Intergroup Relations: Comparative Effects of Anticipated Cooperation and Helping on Attraction for an Aid-Giver*, “Social Psychology Quarterly”, Sep. 1989, vol. 52, no. 3, p. 214.

<sup>48</sup> BIBLE: Písmo svaté Starého a Nového zákona (včetně deuterokanonických knih): český ekumenický překlad, Česká biblická společnost, Prague 2008.

<sup>49</sup> Ch. Booker, *The neophiliacs: A study of the revolution in English life in the fifties and sixties*, Collins, 1969.

<sup>50</sup> Z. Mlčák, *Prosociální chování v kontextu dispozičních aspektů o osobnosti*, University of Ostrava, Ostrava 2010.

(principle) which you can, at the same time, want to become a general law”.<sup>51</sup> Or: Act according to the principle which you would like to see become a general law.

Ultimately, this means behaving as we would imagine other people would behave towards us. Nováková<sup>52</sup> considers pro-social behaviour to be a type of behaviour that is implemented for the benefit of another person, which does not result from an obligation, that does not expect reciprocity or external rewards, that supports reciprocity, and also behaviour that does not disturb the identity of the subject who behaves pro-socially. According to Beck,<sup>53</sup> value education in a post-moralistic and postmodern society should be directed towards co-operative or altruistic individualism.

The requirement of this education, which is built on the foundations of the so-called “new ethics”, becomes “thinking about oneself, and living for others.”<sup>54</sup> Výrost and Slaměník state that “prosocial behaviour is most often based on emphasizing that the help provided to other people is not connected with the expectation of profit or reward (whether material or financial), or social approval, that it is selfless help without expecting it to be reciprocated, and without considering the possible costs (sacrifices, losses) of the helper.”<sup>55</sup>

## References

- Atkinson J.W., *An Introduction To Motivation*, Princeton, New York 1964.
- Beck U., Beck-Gernsheim E., *Individualization: Institutionalised Individualism and its Social and Political Consequences*, SAGE Publications, London 2005.
- Beneš M., *Andragogika*, Grada Publishing, Prague 2003.
- BIBLE: Písmo svaté Starého a Nového zákona (včetně deuterokanonických knih): český ekumenický překlad, Česká biblická společnost, Prague 2008.
- Booker Ch., *The neophiliacs: A study of the revolution in English life in the fifties and sixties*, Collins, 1969.
- Brezinka W., *Východiska k poznání výchovy*, L. Marek, Prague 2001.
- Cakirpaloglu P., *Psychologie hodnot. Přehled pro humanitní obory*, Votobia, Prague 2004.
- Conway C., *The 2000 British Columbia universities early leavers survey*, National Library of Canada 2001, [http://www.tupc.bc.ca/student\\_outcomes/publications/early\\_leavers/uel\\_report2000.pdf](http://www.tupc.bc.ca/student_outcomes/publications/early_leavers/uel_report2000.pdf) [access: 10.07.2022].

<sup>51</sup> I. Kant, op.cit., p. 83.

<sup>52</sup> M. Nováková, *Prosociální chování*, 2006, <http://38126.w26.wedos.ws/prosocialni-chovani/> [access: 5.07.2022].

<sup>53</sup> U. Beck, E. Beck-Gernsheim, *Individualization: Institutionalised Individualism and its Social and Political Consequences*, SAGE Publications, London 2005.

<sup>54</sup> Ibidem, p. 212.

<sup>55</sup> J. Výrost, I. Slaměník, *Sociální psychologie. Sociální psychologie*, Grada, Prague 2008, p. 285.

- Davies R., Elias P., *Dropping Out: A Study of Early Leavers From Higher Education*. Institute for Employment Research, Queen's Printer, Norwich 2003, [https://warwick.ac.uk/fac/soc/ier/publications/2002/davies\\_and\\_elias\\_2002\\_rr386.pdf](https://warwick.ac.uk/fac/soc/ier/publications/2002/davies_and_elias_2002_rr386.pdf) [access: 10.07.2022].
- Fiala B., *Vybrané kapitoly z andragogiky, pedagogiky a didaktiky*, Karviná 1999.
- Hartl P., Hartlová H., Nepraš K., *Velký psychologický slovník*, Portál, Prague 2010.
- Hauer T., *Skrze postmoderní teorie*, Karolinum, Prague 2002.
- Heinová H., *Rozvoj lidských zdrojů sociálních partnerů a motivace pro další vzdělávání: učební manuál*, ČMKOS, Prague 2008.
- Jochmann V., *Výchova dospělých. Andragogika*, [in:] *Varia sociologica et andragogica*, Univerzita Palackého, Olomouc 1992.
- Kant I., *Kant on Education*, trans. Annette Churton, introduction by C.A. Foley Rhys Davids, D.C. Heath and Co., Boston 1990, <http://oll.Libertyfund.org/titles/356> [access: 10.07.2022].
- Keller J., *Makrosociální souvislosti krize rodiny*, [in:] *Sborník prací FF MU?*, Masarykova univerzita, Brno 2005, s. 15–25.
- Kesting H., *Zur sozialen Topik*, [in:] H. Popitz, H.P. Bahrtdt, E.A. Jüres, H. Kesting, *Das Gesellschaftsbild des Arbeiters. Soziologische Untersuchungen in der Hüttenindustrie*, 5. Aufl., Mohr Siebeck, Tübingen 1977.
- Lyotard J.-F., *The Postmodern Condition*, University of Minnesota Press, Minneapolis 1984.
- Maslow A., *O psychologii bytí*, Portál, Prague 2014.
- Matěju P. et al., *Přijímací řízení, jeho efektivita a hodnocení*, [in:] *Studium na vysoké škole 2004. Zpráva z výzkumu studentů prvních ročníků vysokých škol v České republice*, SOÚ AV ČR, Prague 2004.
- Matěju P. et al., *Studium na vysoké škole 2004. Zpráva z výzkumu studentů prvních ročníků vysokých škol v České republice*, SOÚ AV ČR, Prague 2004.
- Mlčák Z., *Prosociální chování v kontextu dispozičních aspektů o osobnosti*, University of Ostrava, Ostrava 2010.
- Mouralová M., Tomášková A., *Studijní neúspěšnost na českých vysokých školách (a důvody, které k ní vedou)*, "AULA, annual" 2007, no. 15, 01.
- Mucha I., Havel T., *Krise hodnot okcidentální kultury v postmoderní společnosti*, Karolinum, Prague 2014.
- Mužík J., *Androdidaktika*, ASPI, Prague 2004.
- Nováková M., *Prosociální chování*, 2006, <http://38126.w26.wedos.ws/prosocialni-chovani/> [access: 5.07.2022]
- Pařízek M., *Confucius – Teachings on Ethics, Morality, and Virtue*, Taiji Chen Style, Nová Paka 2013.
- Petrusek M., *Velký sociologický slovník*, Univerzita Karlova Vydavatelství Karolinum, Prague 1996.
- Průcha J., *Moderní pedagogika*, Portál, Prague 2017.

- Průcha J., Veteška J., *Andragogický slovník*, Kosmas, Prague 2014.
- Slovník cizích slov*, Centa, Brno 2006.
- Smékal V., *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*, Barrister & Principal, Brno 2002.
- Sociologická encyklopedie*, Sociologický ústav AV ČR, Prague 2022.
- Soukup V., *Základy kulturní antropologie a transkulturní psychologie*, Karlova univerzita, Prague 2022.
- Šeďová K., *Studijní neúspěšnost dopadá na mladé lidi i na společnost*, MU, Brno 2021.
- Šerák M., *Zájmové vzdělávání dospělých*, Portál, Prague 2009.
- Švec Š., *Slovenská encyklopédia edukológie*, Univerzita Komenského, Bratislava 2015.
- Vidovičová L., *Stárnutí, věk a diskriminace – nové souvislosti*, Masarykova univerzita, Brno 2008.
- Výrost J., Slaměník I., *Sociální psychologie. Sociální psychologie*, Grada, Prague 2008.
- Worchel S.W., *Improving Intergroup Relations: Comparative Effects of Anticipated Cooperation and Helping on Attraction for an Aid-Giver*, "Social Psychology Quarterly", Sep. 1989, vol. 52, no. 3.
- Zacharová E., *Základy vývojové psychologie*, Ostravská univerzita, Ostrava 2012.

### Pluralizm pedagogiki społecznej

**Streszczenie:** Artykuł jest poświęcony pluralizmowi w pedagogice społecznej. Autor przekonuje, że wielość ma kilka źródeł. Egzogeniczne źródła pluralizmu obejmują niezunifikowaną semantykę lub różne paradygmaty edukacyjne, koncepcje, podejścia, zasady dydaktyczne i praktyki edukacyjne. Różnorodność znajduje odzwierciedlenie w różnych środowiskach uczenia się, stylach nauczania lub zarządzaniu nauczaniem. Taksonomie, role społeczne, cechy i kompetencje tych, którzy są podmiotami lub przedmiotami pedagogiki społecznej, również mają charakter mnogi. Brak uniwersalnego systemu wartości i heterogeniczność myślenia ludzi przyczynia się także do pluralizmu w pedagogice. Endogeniczne źródła pluralizmu obejmują motywy i aspiracje uczniów.

**Słowa kluczowe:** różnorodność pedagogiki społecznej, egzogeniczne i endogeniczne źródła różnorodności w pedagogice społecznej, etyka pedagogiki społecznej

### O autorce

Hana Vavříková jest absolwentką edukacji dorosłych na Wydziale Artystycznym Uniwersytetu w Ołomuńcu. Wykłada andragogikę na Uniwersytecie w Ostrawie. Bada wartości kulturowe, normy społeczne i pełnienie ról społecznych. Zajmuje się również przygotowaniem programu drugiego życia, edukacją międzypokoleniową oraz edukacją osób w wieku poprodukcyjnym. Pracuje jako wykładowca w nieformalnej edukacji dorosłych (rodzinni rodzice zastępczy).

## **Elżbieta Trojnar\***

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Filia w Wodzisławiu Śląskim

e-mail: [etrojnar@ahelodz.pl](mailto:etrojnar@ahelodz.pl)

## **Danuta Jurczyk\*\***

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

## **Norbert Niestolik\*\*\***

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Filia w Wodzisławiu Śląskim

# **„Pluralistyczny obraz współczesnej pedagogiki” – doniesienia z międzynarodowej konferencji naukowej w Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Filia Wodzisław Śląski**

Zadania uczelni wyższych stypizowane zostały w ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z dnia 20 lipca 2018 r. (Dz.U. 2021 poz. 478 t.j.). Zgodnie z zapisami zawartymi w tym akcie prawnym podstawowymi zadaniami uczelni są między innymi: prowadzenie kształcenia na studiach różnego rodzaju, prowadzenie działalności naukowej, świadczenie usług badawczych oraz transfer wiedzy i technologii do gospodarki, ale również wychowywanie studentów w poczuciu odpowiedzialności za państwo polskie, tradycję narodową, umacnianie zasad demokracji i poszanowanie praw człowieka oraz działanie na rzecz społeczności lokalnych i regionalnych.

---

\* Elżbieta Trojnar – dziekan Filii w Wodzisławiu Śląskim Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.

\*\* Danuta Jurczyk – doktor nauk społecznych, adiunkt Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, kurator specjalista, kierownik Zespołu Kuratorskiej Służby Sądowej w Sądzie Rejonowym w Rybniku.

\*\*\* Norbert Niestolik – doktor nauk humanistycznych, nauczyciel, adiunkt Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, dyrektor Szkoły Podstawowej im. Tadeusza Kościuszki w Gaszowicach.

Studia pedagogiczne w swej istocie mają za zadanie przygotować studentów do pełnienia ról edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych prowadzonych względem drugiego człowieka. Bogactwo specjalności pozwala wybrać studentom grupę swych docelowych oddziaływań spośród dzieci, młodzieży oraz osób dorosłych. Teoretyczny wymiar studiowania wydaje się być niepełnym, a obowiązek odbywania praktyk zawodowych niewystarczającym w procesie edukacyjnym.

Studenci Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi – Filia w Wodzisławiu Śląskim odbywają cały proces kształcenia w oparciu o autorski program metody projektów, który umożliwia im przedłożenie treści teoretycznych na praktyczne rozwiązania. Jednym z takich rozwiązań są chociażby badania naukowe, które stanowią mocną stronę studentów wodzisławskiej filii.

AHE w Łodzi – Filia w Wodzisławiu Śląskim została utworzona decyzją Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 11 października 2004 roku. Powołanie Filii do życia stało się jednym z elementów strategii rozwoju Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi oraz odpowiedzią na niesłabnące w regionie zainteresowanie młodych ludzi zdobywaniem wyższego wykształcenia.

Kierunkiem wiodącym wodzisławskiej placówki jest pedagogika, czyli nauka o wychowaniu. Kierunek ten wymaga dużej otwartości i empatii. Skierowany jest do osób, które lubią pracę z ludźmi i chcą wspierać ich rozwój. Na pedagogice świetnie odnajdują się ludzie, którzy doceniają rolę kształcenia i samorozwoju na każdym etapie życia.

Wychodząc naprzeciw procesowi oddziaływań poprzez szerzenie wiedzy, chęci podzielenia się wynikami badań własnych, zaproszenia do wymiany spostrzeżeń i doświadczeń, powstała inicjatywa zorganizowania konferencji naukowej, podczas której powstałaby przestrzeń do wspólnego dyskursu pedagogicznego. Mając na uwadze aspekt wielokulturowy, zaproszono grupę studentów i dydaktyków z zaprzyjaźnionego Uniwersytetu Ostravskiego w Ostrawie. Możliwość przedstawienia prelegentów zarówno z Polski, jak i Czech, wspartych wiedzą i doświadczeniem towarzyszących im dydaktyków nie tylko nadała konferencji charakter międzynarodowy, ale w swej formie i założeniach stanowiła pełne wartości spotkanie. Zaproszeni na konferencję goście swoją obecnością i merytoryczną polemiką dopełnili bogactwa wydarzenia, którego atmosfera wpasowała się w konferencyjny tytuł „Pluralistyczny obraz współczesnej pedagogiki”.

Ważnym aspektem jest fakt, iż obok Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Filia w Wodzisławiu Śląskim jej współorganizatorem była Ostrawska Uniwersytetu (Pedagogiczna Fakulta), stąd też konferencja miała charakter międzynarodowy. Warto wspomnieć, że gośćmi konferencji oprócz uczelni, których studenci uświetnili wydarzenie swoimi wystąpieniami, zaproszeni byli również pedagodzy z Ukrainy. Wspaniałe międzynarodowe wydarzenie stało się doskonałą okazją do uczczenia obchodów jubileuszowych Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi – Filii w Wodzisławiu Śląskim.

Uroczystego otwarcia konferencji dokonała Dziekan Filii Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, pani Elżbieta Trojnar. Po niej głos zabrali meryto-



ryczni opiekunowie studenckich kół naukowych: dr Danuta Jurczyk – opiekun koła naukowego „De iure”, dr Norbert Niestolik – opiekun koła naukowego „Genius Loci”.

Doktor Danuta Jurczyk omówiła współczesne koncepcje pedagogiki resocjalizacyjnej, które zmirzają do prowadzenia pracy pedagogicznej i resocjalizacyjnej, głównie w warunkach wolnościowych w środowisku podopiecznego. Opiekun koła „De iure” zwróciła uwagę na nadchodzące zmiany w przepisach prawach w tym zakresie, które w pierwszej kolejności będą dotyczyły nieletnich, gdyż od września 2022 roku wchodzi w życie zmieniona ustawa o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich. Istotną zmianą są w niej granice wiekowe nieletnich, co będzie wymagało od pedagogów zmian i dostosowania się do nowej regulacji. Prelegentka zaznaczyła istotę tworzenia Ośrodków Kuratorskich powołanych do pracy z nieletnimi, których znaczenie wzrośnie wraz z napływem do nich dzieci w wieku 10 lat. Druga zmiana, która wejdzie w życie w styczniu 2023 roku, to umożliwienie udzielania zgody na wykonywanie kary pozbawienia wolności w systemie dozoru elektronicznego przez Komisje Penitencjarne w Zakładach Karnych, co z kolei zwiększy udział skazanych odbywających karę pozbawienia wolności w miejscu swojego zamieszkania, bez konieczności izolacji od rodziny i społeczeństwa. Obie te zmiany – tak bardzo potrzebne społeczeństwu – z jednej strony narzucają nowe trendy i dopasowują się do potrzeb współczesnego świata. To z kolei pozwala na otworzenie się na nowe rozwiązania systemowe, szczególnie w kwestii rozwoju idei sprawiedliwości naprawczej.

Dalszą część konferencji uświetnił dr Norbert Niestolik, opiekun koła „Genius Loci”, który zabrał głos na temat związany z sekwencją „Sapere Aude” („Miej odwagę być mądrym”) przyświecającą AHE i widoczną w jej logo. Jej autorem jest Horacy, właściwie Kwintus Horacjusz Flakkus (65 p.n.e.–8 p.n.e.), poeta rzymski, największy liryk łaciński i mistrz satyry. Propagatorem sentencji był Immanuel Kant (1724–1804), niemiecki filozof epoki oświecenia, profesor logiki i metafizyki rodem z Królewca. Jej pełne brzmienie to: *Dimidium facti, qui bene coepit, habet, sapere aude, incipe* [Połowę pracy ma za sobą, kto dobrze zaczął, miej (więc) odwagę być mądrym]. Horacy zapisał ją w liście do swojego przyjaciela Maximusa Lollius, opierając się na filozofii złotego środka. Zachęca do poświęcenia się nauce i cnotcie. Z kolei Kant, w oparciu o myśli Horacego, podał definicję oświecenia: „Oświeceniem nazywamy wyjście człowieka z niedojrzałości, w którą popadł z własnej winy. Niedojrzałość to niezdolność człowieka do posługiwania się swym własnym rozumem, bez obcego kierownictwa. Zawinioną jest ta niedojrzałość wtedy, kiedy przyczyną jej jest nie brak rozumu, lecz decyzji i odwagi posługiwania się nim bez obcego kierownictwa”.

Po wystąpieniach opiekunów merytorycznych konferencji rozpoczęły się poszczególne panele naukowe. W pierwszym panelu naukowym, którego moderatorem była dr Danuta Jurczyk swoje prelekcje przedstawili studenci, którzy przygotowali się do konferencji w ramach prac naukowych koła „De iure”. Prezentacji prelegentów dokonała opiekun koła, która krótko opisała również przygotowanie tej części konferencji. Zaznaczyła, że wszyscy wspaniali prelegenci przeprowadzili efektywną pracę



naukowo-badawczą, którą będą prezentowali. Zaznaczyła, że po etapie wstępnym sześciu prelegentów przygotowywało swoje wystąpienia z ww. dziedzin pedagogicznych, z czego w czasie konferencji zaprezentowały się cztery osoby, przedstawiając następujące tematy:

- Karolina Nessing „Instytucjonalne formy pomocy ofiarom przemocy fizycznej w opinii kuratorów społecznych”;
- Marzena Stopa „Determinanty readaptacji społecznej byłych osadzonych”;
- Emilia Figurska „Emocje nauczycieli podczas przeprowadzania rozmów z rodzicami/opiekunami podopiecznych”;
- Aleksandra Musioł „Metody wychowawcze w pracy z rodzicami dzieci ze spektrum autyzmu i Zespołem Aspergera, oraz dzieci niezdiagnozowanych, w przedszkolu w perspektywie nauczyciela edukacji przedszkolnej”.

Trzy wystąpienia zostały zwieńczone artykułami, zamieszczonymi w niniejszej publikacji.

Zanim dojdzie do ich zapowiedzi, na wstępie zasadnym jest wspomnieć o wystąpieniu jednego z zaproszonych gości niniejszej konferencji, dra Grzegorza Głupczyka – adiunkta Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Pan doktor swoim wystąpieniem nawiązał do części poruszanych przez studentów tematów. Na uwagę zasługuje fakt, iż poruszył problematykę konieczności wprowadzenia zmian w obszarze profilaktyki i resocjalizacji, „zmian opierających się na synergii i systemowych koncepcji resocjalizacji, zmian mających na celu wyeliminowanie problemu komunikacji interpersonalnej międzyinstytucjonalnej”. z wyników badań, które przywołał w swoim wystąpieniu, pierwsze dotyczyło profilaktyki społecznej realizowanej w obszarach defaworyzowanych społecznie, w dzielnicach, które określił jako „getta biedy”, które realizowane było na terenie miast śląskich: Katowic, Rudy Śląskiej i Rybnika. Drugie badanie, niejako uzupełniające, o którym wspominał dr Głupczyk, zostało zrealizowane przez zespół badawczy Federacji Organizacji Streetworkerskich w ramach projektu „SOS – wsparcie organizacji stretworkerskich”.

Oba zaprezentowane badania pozwoliły na dostrzeżenie elementów wspólnie powiązanych z jakością współpracy i współdziałania różnych interesariuszy profilaktyki i resocjalizacji. Z listy wniosków, o których w swoim wystąpieniu wspominał prelegent, wymienił: niezrozumienie roli partnerstwa, blokujący charakter przepisów prawa, a także niewystarczające lub niewłaściwe finansowanie.

Wystąpienie to było o tyle istotne, że dzięki konferencji naukowej i burzliwej dyskusji tworzącej przestrzeń do rozmowy nad sprawami trudnymi udało się podjąć konkretne działania sprawcze i wyjść naprzeciw omawianym problemom społecznym. Podnoszony przez uczestników konferencji problem komunikacji oraz dobrej współpracy instytucjonalnej znalazł odzwierciedlenie nie tylko w niniejszej publikacji, ale również jako praktyczne działanie, które podkreśliło wagę i walor przeprowadzonej konferencji. Obecnie współpraca kilku instytucji, tj. Sądu Okręgowego w Rybniku,

Urzędu Miasta Rybnika, fundacji „Dobrostka”, spełniają się w projekcie dotyczącym sprawiedliwości naprawczej w tym mieście.

Projekt ten, w zakresie pracy merytorycznej kuratorów, objęty został patronatem pani Prezes Sądu Okręgowego w Rybniku, Agaty Pędrackiej, co dodatkowo ukazuje niezwykle twórcze i modernistyczne podejście do opisywanego tematu uczestników konferencji.

Odnosząc się do wystąpień prelegentów, na wstępie kilka słów o temacie, który w swojej pracy poruszyła pani Karolina Nessing, studentka uzupełniających studiów magisterskich w Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, praktyk, kurator społeczny w Sądzie Rejonowym w Wodzisławiu Śląskim. Temat pracy badawczej przedstawionej przez nią brzmiał: „Instytucjonalne formy pomocy ofiarom pokrzywdzonym przestępstwem”. Autorka w swojej pracy porusza jakże aktualny problem pomocy ofiarom przestępstw. W przedstawionym artykule pojawia się ciekawa próba przedstawienia skali problemu przez praktyka-społecznika, osobę, która działając jako wolontariusz i kurator społeczny w środowisku lokalnym, po raz kolejny stwierdza, że skala przemocy domowej jest wciąż bardzo duża, a jej ofiara zbyt często pozostaje z problemem przemocy sama, zamknięta w czterech ścianach ze sprawcą przestępstwa. W swoim artykule autorka przybliżyła formy pomocy instytucjonalnej, które znajdują się w środowisku badaczki, próbuje także ocenić jej zakres i skuteczność z perspektywy kuratorów społecznych, którzy co do zasady nie są pracownikami sądów, a z wielkim poświęceniem i zaangażowaniem starają się nieść pomoc osobom pokrzywdzonym przestępstwem.

Ogólnie, temat współpracy kuratorów sądowych z różnymi instytucjami jest o tyle istotny, że nadal wiedza na temat tego, jakiej pomocy udziela kurator sądowy, pracownik socjalny czy funkcjonariusz policji i świadomość tych kwestii jest kluczowa dla efektywnej współpracy pomiędzy tymi instytucjami, co z kolei ma bezpośredni wpływ na efektywność oddziaływań resocjalizacyjnych<sup>1</sup>.

Kolejną prelegentką była pani Marzena Stopa, studentka magisterskich studiów uzupełniających na kierunku pedagogika. Autorka w pracy „Determinanty readaptacji społecznej byłych osadzonych” poruszyła istotne kwestie dotyczące resocjalizacji osób skazanych, które po odbyciu kary, tudzież jej części, opuszczają jednostki penitencjarne i muszą zmierzyć się z opinią otoczenia, do którego wracają. Zwróciła uwagę na problem stygmatyzacji, z którym byli osadzeni muszą się zmierzyć po opuszczeniu zakładu karnego i na rolę instytucji, takich jak pomoc społeczna czy kuratorska służba sądowa, zobligowanych do podjęcia działań pomocowych przewidzianych prawem. Jest to o tyle ważne, że skazany zwalniany po odbyciu części kary pozbawienia wolności często korzysta z dobrodziejstwa warunkowego przedterminowego zwolnienia i na ogół wtedy nie zostaje sam, tylko podlega dozorowi kuratora sądowego, na którego pomoc może

---

<sup>1</sup> D. Jurczyk, A. Staniucha, *Współpraca kuratorów sądowych z innymi służbami w realizowaniu zadań profilaktyczno-resocjalizacyjnych*, „Resocjalizacja Polska” 2015, nr 10, s. 111–123, 361–372.

liczyć. Inaczej przebiega readaptacja skazanych zwalnianych na koniec kary, kiedy wychodząc za mury zakładu karnego zostają ze swoimi problemami sami, a jedyna instytucja, która jest zobligowana do niesienia pomocy, to ośrodek pomocy społecznej.

Ostatni temat poruszony w panelu naukowym, którego opiekunem była dr Danuta Jurczyk, było wystąpienie pani Emilii Figurskiej, nauczycielki biologii w Liceum Ogólnokształcącym im. Noblistów Polskich w Rydułtowach, oficera Wojska Polskiego w stopniu podporucznik rezerwy, studentki studiów licencjackich na kierunku pedagogika opiekuńczo-wychowawcza. Emilia Figurska poruszyła w swoim wystąpieniu problem uczuć i emocji nauczycieli w kontaktach z rodzicami, problem komunikacji interpersonalnej osób dorosłych wchodzącej w zakres andragogiki. Jak pisał w swojej publikacji B. Suchodolski, „w edukacji dorosłych zawiera się także nasza nadzieja, że mądrość i życzliwość, a nie przemoc i zaślepienie, zadecydują o kierunku, jaki obierze nasza cywilizacja, i o losie mieszkańców tego globu, który, w duchu podobnej nadziei, nazwano Ziemią – planetą ludzi”<sup>2</sup>.

Bardzo odważnie prelegentka opisała problem, z którego bardzo wiele osób nie zdaje sobie sprawy. Społeczeństwo, myśląc o szkole, zwykle myśli o dzieciach i młodzieży, zapominając o osobach dorosłych, które ofiarnie spełniają swoje powołanie.

W kolejnej części wzięli udział goście z Republik Czeskiej, których wystąpienia wiązały się z następującymi tematami:

- bc. Karel Mul „Analiza i usprawnienie oferty kształcenia seniorów w celu zapobiegania przestępczości w regionie morawsko-śląskim”;
- mgr Łukasz Fratry „Program edukacyjny w zakresie kształcenia instruktorów policji samochodowej Policji Republiki Czeskiej”;
- mgr Radek Kaděra „Częściowe aspekty kształcenia zawodowego i ich wpływ na praktyki zawodowe”;
- Klara Rahova „Rozwój osobowości z perspektywy andragogiki”.

Po tych wystąpieniach rozpoczął się panel naukowy, którego moderatorem był dr Norbert Niestolik. Opiekun koła „Genius Loci” zwrócił się do swoich studentów z apelem, aby nie poprzestawali na tradycyjnych formach zdobywania wiedzy akademickiej, lecz sięgali wyżej, byli aktywni na różnych polach działalności społecznej i naukowej, aby w swoim studenckim i w przyszłości zawodowym życiu cechowali się kreatywnością. Wiąże się z nią: tworzenie nowych i wartościowych wytworów, szukanie oryginalnych rozwiązań, patrzenie na sprawy i zjawiska z różnych perspektyw, łączenie w ciekawy sposób rzeczy i idei, wychodzenie poza stare schematy myślenia, a także: robienie czegoś w inny sposób, nietuzinkowość pomysłów, wypowiedzi, rozwiązań, zdolność wyznaczania niestandardowych dróg działania, niezależność, nieschematyczność, odwaga patrzenia na rzeczy na nowo – odwracanie świata do góry nogami. Lepiej być naiwnym i produktywnym niż doświadczonym i jałowym. Należy wierzyć, że wszystko jest możliwe, nie obawiać się porażek. Do kreatywności nie

---

<sup>2</sup> B. Suchodolski, *Edukacja permanentna, rozdroża i nadzieje*, Warszawa 2003, s. 183.

dorastamy, lecz z niej wyrastamy. Kreatywność to cud połączenia dziecięcej, niczym nieograniczonej energii z czymś przeciwnym i wrogim – poczuciem porządku wynikającym ze zdyscyplinowanej inteligencji dorosłego człowieka. Dorośli potrzebują pomocy, by być kreatywnymi. Dlatego uczelnia powinna wspomagać studentów w ich innowacyjnym myśleniu i działaniu.

Kreatywna edukacja studentów wpisana jest w program uczelni i realizowana szczególnie dobitnie na przedmiocie „Kreatywny rozwój podmiotu”. Jego treści programowe obejmują takie zagadnienia, jak: metody twórczego rozwiązywania problemów, przegląd własnych zasobów twórczych, określenie kierunku własnego rozwoju, świadome kreowanie sytuacji twórczych prowadzących do rozwoju podmiotu, budowanie własnej tożsamości i procesu zmian, motywacja wewnętrzna i zewnętrzna oraz ewaluacja procesu zmiany. Odbiciem działań uczelni w tym zakresie było przekonanie studentów do pracy naukowej wykraczającej poza ramy programu nauczania i związanej z ich wystąpieniami na wspomnianej konferencji. Wyzwanie takie podjęło pięciu członków koła „Genius Loci”.

– Mateusz Suchan „Teatroterapia w profilaktyce antydepresyjnej”

Autor przedstawił pojęcie teatroterapii w jej historycznym rozwoju. Wystąpienie było próbą zobrazowania wpływu pracy scenicznej i warsztatowej na higienę psychiczną osób w wieku dojrzałym. Wykazano zależności pomiędzy działaniami prowadzonymi przez teatroterapeutki i teatroterapeutów a zdrowiem psychicznym uczestników zajęć teatralnych, zwłaszcza w kontekście depresji. Autor przedstawił przykładowe zadania aktorskie z pogranicza teatru i terapii, wraz z obserwacjami i konkluzjami osób wykonujących ćwiczenia. Wystąpienie powstało w oparciu o badania jakościowe – wywiad z 25 osobami w wieku od 15 do 25 lat, a także w oparciu o literaturę przedmiotu i praktykę zawodową. Dodatkowo zaprezentowano wypowiedzi ekspertów arteterapii i psychologii. Autor od kilku lat prowadzi zajęcia teatralne z młodzieżą.

– Ilona Szega „Wielopokoleniowe modele zdrowia. Czy zdrowe stało się niezdrowe?”

Celem wystąpienia było omówienie problematyki związanej z kształtowaniem się wielopokoleniowych modeli zdrowia. W szczególności analizie poddane zostały stosowane w czterech pokoleniach ludzi modele zdrowia i ukształtowane dzięki nim zachowania prozdrowotne. Podstawowy problem, jaki pragnęła rozwiązać prelegentka, odnosił się do międzypokoleniowych różnic w pojmowaniu zdrowia, form ich przekazu opartego na racjonalnej argumentacji i wiedzy lub raczej tradycji i przekazie. W badaniach oparto się na analizie grup badawczych czterech pokoleń z różnych środowisk, zwłaszcza ich doświadczeń z dzieciństwa.

– Justyna Ster „Dziecko niepełnosprawne w rodzinie”

Autorka poruszyła temat opieki nad niepełnosprawnym członkiem rodziny i jej wpływu na rodzinę i jej funkcjonowanie. Oparła się na badaniach przeprowadzanych

na potrzeby swojej pracy licencjackiej. Zwróciła uwagę na najczęstsze problemy opiekunów i ich relacje małżeńskie. Wskazała na liczne obawy rodziców i opiekunów osób z niepełnosprawnością oraz na formy wsparcia, z których korzystają. Zarysowała ważny temat zadbania o samopoczucie opiekunów osób z niepełnosprawnością. Autorka zwróciła uwagę na fakt, że realia codziennego życia zmuszają opiekunów do ustawicznej walki o lepsze jutro dla ich dzieci.

- Katarzyna Piekorz „Komunikacja na drodze rodzic–dziecko, jako jedno z pierwszych i najważniejszych narzędzi pedagogicznych”

Swoje wystąpienie autorka oparła na następujących problemach: komunikacji na drodze rodzic–dziecko, jako jednym z pierwszych i najważniejszych narzędzi pedagogicznych. Rodzajach komunikacji, unikania tak zwanych szumów w komunikacji, mówieniu i słuchaniu w celu dobrego wychowania i wysłania w świat mądrego i elokwentnego dziecka. Przywołała słowa Janusza Korczaka: „Mówiłem nie do dzieci, a z dziećmi, mówiłem nie o tym, czym chcę, aby były, ale czym one chcą i mogą być”. W swoim wywodzie skupiła się na komunikacji z małym dzieckiem i nastolatkiem, cechach komunikacji otwartej i dwustronnej, wychowaniu jako procesie dwustronnym, szumach i barierach w komunikacji jako powodach konfliktów, odpowiednim czasie na rozmowę, trudach i konfliktach w okresie dojrzewania, komunikacji pośredniej oraz poprawności językowej w komunikacji z dzieckiem.

- Justyna Niemczyńska „Biblioteka – centrum kulturalne XXI wieku. Miejsce opieki i wychowania”

Autorka określiła następujące cele swojej pracy: uświadomienie zmian występujących we współczesnej bibliotece, określenie sylwetki współczesnego bibliotekarza oraz dróg jego rozwoju, zwrócenie uwagi na potrzebę kreatywności bibliotekarza w pracy z czytelnikami oraz ze społecznością lokalną, określenie funkcji biblioteki jako ośrodka opieki, wychowania oraz rozwoju, zarówno podmiotu, jak i pracowników. W wystąpieniu podano: techniki i metody stosowane w pracy bibliotekarzy, na przykład: lekcje biblioteczne, projekty, spotkania, opieka i wychowanie dzieci. Ukazano zmiany i osiągnięcia w pracy bibliotek usytuowanych w gminie Gaszowice. We wnioskach końcowych skoncentrowała się na bibliotece, jako centrum kultury, opieki i wychowania oraz na postępującym rozwoju osobowości pracowników bibliotek. Praca bibliotekarza powinna być podparta wiedzą pedagogiczną, aby przynosiła pożądane efekty.

Po zakończeniu konferencji Pani Dziekan podziękowała wszystkim uczestnikom, gościom zarówno z Polski, jak i z zagranicy. W szczególności zaś sposób wyróżniła studentki, które zaangażowały się w przygotowanie konferencji, panie Karolinę Nessing i Marzenę Stopę.

**Justyna Niemczyńska\***

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Filia w Wodzisławiu Śląskim

Kierunek: pedagogika opiekuńczo-wychowawcza

e-mail: [8230justa@wp.pl](mailto:8230justa@wp.pl)**Biblioteka – centrum kulturalne XXI wieku.  
Miejsce opieki i wychowania**[https://doi.org/10.25312/2083-2923.22\\_s1jn](https://doi.org/10.25312/2083-2923.22_s1jn)

**Streszczenie:** Praca opisuje zmiany, jakie występują we współczesnych bibliotekach. Biblioteka przedstawiona jest jako współczesne miejsce, centrum kultury, opieki i wychowania. Ukazuje, jak ogromną wartość ma kreatywny, komunikatywny oraz empatyczny bibliotekarz. Jak wiele poświęcenia, innowacji, dokształcania, pracy własnej oraz pomysłowości powinni mieć bibliotekarze, aby zaangażować społeczeństwo w życie kulturalne. Jak wiele zaangażowania wykazują w szerzeniu edukacji czytelniczej wśród najmłodszych, tak aby przyniosła korzyści w przyszłości.

**Słowa kluczowe:** biblioteka, edukacja czytelnicza, innowacje, zmiany

Ostatnie sto lat było okresem ciągłego rozwoju bibliotek i bibliotekarstwa, dzięki temu dziedzina ta otrzymała statut przedmiotu występującego w szkolnictwie wyższym. Współcześnie bibliotekę traktujemy jako centrum informacji, edukacji i kultury. Coraz częściej bibliotekarstwo i jego teorie naukowe są traktowane jako nauka społeczna, interdyscyplinarna i kulturalna. Bibliotekarstwo postrzega się również jako ogólną teorię komunikacji społecznej i podkreśla się jej rolę w społeczeństwie.

„Bibliotekoznawstwo jest więc dyscypliną naukową, zajmującą się badaniem bibliotek, jako systemu komunikacji społecznej i ich roli w szeroko pojmowanej

---

\* Justyna Niemczyńska – mama dwójki dzieci, żona oraz bibliotekarz w gminnej bibliotece publicznej. Od wielu lat moją największą pasją są książki i ich niepowtarzalny świat. Ciągłe poszukiwania, szkolenia, kursy skierowały moje kroki w mury Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi. Mam nadzieję, że wiedza oraz praktyka uzyskana na zajęciach pomogą mi w szerzeniu mojej pasji wśród najmłodszych.

kulturze (...) Biblioteka jako instytucja kultury uzyskuje osobowość prawną i może rozpocząć działalność z chwilą wpisu do rejestru prowadzonego przez organizatora zgodnie z art. 14 ust. 1, 3 i 4 ustawy o organizowaniu i prowadzeniu działalności kulturalnej. Biblioteka z urzędu podlega wpisowi do rejestru. Działalność kulturalna biblioteki w rozumieniu ustawy o organizowaniu i prowadzeniu działalności kulturalnej polega na tworzeniu, upowszechnianiu i ochronie kultury.

Do podstawowego zakresu zadań bibliotek, na podstawie ustawy o bibliotekach zalicza się:

- 1) gromadzenie, opracowywanie, przechowywanie i ochronę materiałów bibliotecznych;
- 2) obsługę użytkowników, przede wszystkim udostępnianie zbiorów oraz prowadzenie działalności informacyjnej, zwłaszcza informowanie o zbiorach własnych, innych bibliotek, muzeów i ośrodków informacji naukowej, a także współdziałanie z archiwami w tym zakresie;
- 3) prowadzenie działalności bibliograficznej, dokumentacyjnej, naukowo-badawczej, wydawniczej, edukacyjnej, popularyzatorskiej i instrukcyjno-metodycznej.”<sup>1</sup>

„Biblioteki i ich zbiory stanowią dobro narodowe oraz służą zachowaniu dziedzictwa narodowego. Biblioteki organizują i zapewniają dostęp do zasobów dorobku nauki i kultury polskiej oraz światowej”<sup>2</sup>

W skrócie biblioteki zapewniają trzy podstawowe funkcje w społeczeństwie:

- 1) służą zachowaniu i ochronie dziedzictwa narodowego
- 2) zapewniają dostęp do dorobku nauki i kultury polskiej oraz światowej
- 3) korzystanie z bibliotek jest powszechne – dla każdego obywatela.

Praktyka a rzeczywistość z punktu widzenia współczesnego bibliotekarza – obserwacje.

Do tej pory wiele osób sądzi, że zawód bibliotekarza skupia się tylko na wydawaniu i archiwizacji zbiorów, siedzeniu w cichej i przytulnej sali. Nic bardziej mylnego. Współcześnie bibliotekarz należy do zawodów, które mają dostęp do najnowszych zdobyczy technologicznych i naukowych. Umożliwia podnoszenie kwalifikacji oraz poszerzanie swojej wiedzy, co przyczynia się do popularyzacji kultury i oświaty. Bibliotekarz jest ciągle szkolony w wyszukiwaniu i znajomości nowych informacji. Współczesność wymusza posiadanie umiejętności na tematy funkcjonowania podmiotów w zmieniających się warunkach społeczno-gospodarczych, wymaga się od nich pozyskiwania środków na swoją działalność. Jednym z najważniejszych wymagań jest satysfakcjonowanie użytkowników bibliotek oraz utrzymywanie wysokiej jakości obsługi mimo konieczności ograniczania budżetu, co niestety często się zdarza.

---

<sup>1</sup> K. Kołodziejczyk, A. Gawrońska-Przyiak, *Biblioteka, bibliotekarstwo. Bibliotekarstwo podstawowe pojęcia. Podstawy prawne funkcjonowanie bibliotek. Rodzaje bibliotek i ich zadania*, Studium Prawa Europejskiego i Instytut Badań nad Demokracją, Warszawa 2020.

<sup>2</sup> Tamże.



Wielokrotnie bibliotekarz musi wychodzić poza ramy zachowań przyjętych przez społeczeństwo, nie jest cichym i opanowanym wychowawcą, lecz ma cechy otwartego, kreatywnego, wytrwałego i przedsiębiorczego człowieka. W sytuacjach, kiedy biblioteka znajduje się blisko szkoły czy też przedszkola, nawiązuje się współpracę z tymi instytucjami.

Jest to bardzo powszechnym zjawiskiem w „mojej” bibliotece – mowa o Bibliotece Publicznej w Gaszowicach Filia w Czernicy. Już od półtora roku prowadzone są zajęcia z książką – tak zwane „lekcje biblioteczne”. Aktualnie są one prowadzone jako ewaluacja naszego szkolnego projektu „Wolna wola i asertywność jako świadomość praw dziecka” stworzonego na potrzeby projektowe uczelni AHE w Wodzisławiu. Dzieci kontynuują przygody rozpoczęte w tamtym semestrze. Kilka razy w miesiącu spotykamy się z przedszkolakami i poznajemy daną emocję lub też poprzez książeczki rozwiązujemy powstały problem. Czy to nie brzmi znajomo? Lekcja, metody kształcenia – podawcza, asymilacji wiedzy, waloryzacyjna oraz praktyczna, są stosowane podczas naszych zajęć. Jako bibliotekarz nie miałam pojęcia, że to, co robię w oparciu o scenariusz, który sobie sama musiałam stworzyć, jest niczym innym jak podstawowym czynnikiem opieki i wychowania. Jako uczestnik zjazdów uczelnianych nabyłam wiedzę, jak prawidłowo przeprowadzić zajęcia z dziećmi, jak dobrze napisać scenariusz do nich, ale przede wszystkim, jak nauczać czy też wychowywać, aby było to zgodne z przekazywanymi nam wartościami i pełnowartościowe dla społeczeństwa. Dowiedziałam się także, jak ogromną wartość ma czytelnictwo i edukacja czytelnicza. „Czytelnictwo” zaczyna się od kołyski, na długo przed dniem, w którym dziecko zacznie samodzielnie składać litery. Dobrze dobrane książki rozwijają jego umysł i emocje, kształtują kompetencje językowe i zakorzeniają w kulturze, a jako pięknie zaprojektowane przedmioty umożliwiają pierwsze spotkanie ze sztuką. Przy mądrym wsparciu dorosłego literatura dziecięca staje się wspianiałym przewodnikiem pomagającym młodemu czytelnikowi odkrywać otaczający go świat, rozbudza jego wyobraźnię i inspiruje do twórczych praktyk<sup>3</sup>. Nie możemy zapomnieć że książka to wiedza i nasza przyszłość, którą powinniśmy pielęgnować już od najmłodszych lat.

Kolejnym ciekawym programem wprowadzonym przez naszą bibliotekę, a dokładniej przez panią dyrektor GBP w Gaszowicach – Ewę Kowol, są noce w bibliotece. Podczas sezonu wakacyjnego dzieci spędzały noc w bibliotece. Spotkania są oparte na konkretnych książkach, raz były to legendy z naszego kręgu kulturalnego, innym razem spotkanie miało na celu zapoznanie się z nocnymi zawodami, które wykonują nasi mieszkańcy. W tym wypadku czynnik wychowawczy został uzupełniony przez czynnik opiekuńczy. Zapewnienie dzieciom spokojnego i bezpiecznego lokum, zapewnienie potrzeb żywieniowych było kolejnym etapem w serii spotkań

---

<sup>3</sup> *Książką połączeni czyli o roli czytania w życiu dziecka*, Instytut Książki, Polska Sekcja IBBY, portal CzasDzieci.pl, Kraków 2018.

wychowawczo-opiekuńczych. Każde wyjście poza bibliotekę nocną porą było skrupulatnie organizowane i odpowiednio zabezpieczane przez wychowawców.

## Innowacje

Aktualnie słowo to przoduje w słowniku bibliotek naszej gminy. Pomimo pandemii, zamknięcia i wszelkich konsekwencji pocovidowych, bibliotekarze nie stoją w miejscu i nie załamują rąk. Dzięki temu, że ciągle byliśmy otwarci dla czytelników, wspieraliśmy i rozwijaliśmy swoje kwalifikacje i wiedzę, mogliśmy wyjść do nich z ciekawymi pomysłami i projektami.

Naszą dumą jest pierwszy projekt opiekuńczo-wychowawczy „Po naukę i przygodę” powstały z dofinansowania funduszu „Działaj Lokalnie” – który powstał już w 2000 roku i jest przedsięwzięciem Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności. Jest to organizacja, która prowadzi lokalne konkursy grantowe, w których są do uzyskania środki do realizacji danych projektów. Rozmawiając z naszymi czytelnikami, doszliśmy do wniosku, że po całkowitym zamknięciu należą się dzieciom i ich rodzicom chwile wytchnienia i rozrywki. W sierpniu 2021 roku bibliotekarki przeniosły się na teren Ośrodka Kultury Zameczek, który był miejscem realizacji projektu. Kolejno odbyły się: dni podróżnika, dzień piracki oraz dzień z detektywem. Dzieci zapoznawały się z książką tematycznie przypisaną do danego tematu. Gry, zabawy i zajęcia plastyczne przynosiły wiele radości oraz poszerzały wiedzę z danego zakresu. Ostatnim spotkaniem w sierpniu był wyjazd do Muzeum Śląskiego w Katowicach i zwiedzanie przestrzeni edukacyjnej „Na tropie Tomka” oraz stałej przestrzeni muzealnej. Zakończeniem naszego projektu był piknik rodzinny. Wstęp wolny i mnóstwo atrakcji m.in. występ teatralny krakowskiej grupy Krak-Art, animacje, zabawy ruchowe, zapewniły bardzo dobrą frekwencję i zadowolenie wśród uczestników. Po czasie izolacji praca z dziećmi dodatkowe zajęcia integracyjne zaowocowały licznymi przyjaźniami, dzieci nabyły nowe umiejętności w rozwiązywaniu problemów, zacieśniły się więzi społeczne.

Kolejnym innowacyjnym pomysłem biblioteki w Gaszowicach jest biblioteka plenerowa. Jest to pomysł stworzenia biblioteki wyodrębnionej z placu zieleni okalającej OKiS w Gaszowicach. Oficjalne otwarcie nastąpiło w październiku 2021 roku. Dzięki temu projektowi nie straszne nam kolejne zamknięcie. Dzieci i ich rodzice spokojnie mogą wypożyczyć i odpocząć z książką w wyodrębnionej zielonej przestrzeni. Mamy, siedząc na specjalnych fotelach, uzyskują dla siebie miejsce relaksu, a jednocześnie widzą swoje dzieci bawiące się na placu zabaw. Każdą złą sytuację staramy się przekuć w coś nowego i kreatywnego.

Naszym priorytetem są liczne szkolenia wydawnicze i podwyższanie kwalifikacji. Nie zapominamy też o naszych głównych celach. Czytelnia stanowi jeden z najważniejszych miejsc w bibliotece. Komputery i przytulne miejsce gwarantują spokój i możliwość spędzania czasu pozalekcyjnego. Niejednokrotnie dzieci, które nie mają możliwości skorzystania przed lub po lekcjach ze świetlicy szkolnej (nie spełniają wy-

tycznych – pracujący rodzice, brak miejsc w świetlicy), zamiast czekać na zewnątrz lub co gorsza nudząc się i „szwendając” po okolicy – spędzają czas u nas. Dajemy możliwość ciszy i spokoju w wykonywaniu zadań domowych, pomagamy w rozwiązywaniu niezrozumiałych wytycznych, czy też dajemy możliwość korzystania z komputerów bibliotecznych. Bardzo często dzieci wolą jednak zwyczajnie porozmawiać z bibliotekarzem.

Nasza współpraca z nauczycielami i wychowawcami szkolnymi przebiega bardzo dynamicznie. Udział w wyszukiwaniu i organizowaniu lektur dla dzieci, organizacja lekcji dodatkowych, wszystko to działa prężnie w naszych placówkach. Biblioteka organizuje dla nich wystąpienia grup teatralnych oraz spotkania z autorami. W tym roku naszym gościem był pan Wiesław Drabik, autor ponad 200 książeczek dla dzieci. A w spotkaniu gminnym mieliśmy przyjemność przyjąć w bibliotece pana doktora Norberta Niestolika, pedagoga, wykładowcę akademickiego, autora książek o Śląsku i Ślązakach.

Najbliższym zadaniem do wykonania dla naszej ekipy będzie szkolenie z robotyki i programowania. Pod koniec roku planujemy cykl lekcji dla dzieci i młodzieży, które odbędą się w szkołach i bibliotekach.

## **Wnioski z obserwacji i analizy grupy społecznej – czytelników biblioteki**

Praca bibliotekarza to nie tylko wytyczne państwowe, ale także działania osób kreatywnych. Mogłybyśmy pracować tak jak dawniej, lecz dłuższa perspektywa nam na to nie pozwala. Właśnie ze względu na zmiany w otaczającej nas społeczności podjęłam się kolejnego etapu w podnoszeniu swoich kwalifikacji. Po głębszej analizie uznałam, że idealnym dodatkiem do zawodu bibliotekarza jest praca z dziećmi, dlatego kierunek pedagogika opiekuńczo-wychowawcza znalazł się na pierwszym miejscu. Cała wiedza zawarta w teoretycznej stronie zajęć znalazła odbicie w praktyce. Metody uczenia się i nauczania, podstawowe pojęcia z opieki pozwoliły mi na głębsze i bardziej kompetentne działania w kierunkach szerzenia kultury i edukacji. W zawodzie bibliotekarza (pracującego obok szkoły i przedszkola) bardzo potrzebny jest odpowiedni warsztat pracy z dziećmi i nie tylko. Poznanie bliskich związków między moją pracą a opieką i wychowaniem zapewniają mi lepsze spojrzenie na czytelników. Dzięki M. Łobockiemu wiem: „iż działania opiekuńcze nie ograniczają się wyłącznie do wypełniania świadczeń materialno-rzeczowych, lecz obejmują także pomoc o charakterze psychologiczno-emocjonalnym”<sup>4</sup>, a cóż nie daje takiego wsparcia jak bajki? Czy też książka przeczytana dzieciom przez rodzica przed snem? Bibliotekarz ma narzędzia, aby wspierać młodzież w ich rozwoju, tak jak w ujęciu E. Durkheima, według którego wychowanie jest „oddziaływaniem pokoleń dorosłych na te, które

---

<sup>4</sup> M. Łobocki, *Teoria wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.

nie dojrzały jeszcze do życia społecznego”, a właśnie w bibliotece odnajdziemy dzieła, które swoją treścią będą wspierać i nakierowywać naszych wychowanków na właściwe tory. To właśnie dzięki książkom możemy doskonalić dyspozycje psychiczne innych ludzi. Potrzebne są w tym celu osoby z pasją i chęcią do wdrożenia zmian. Osoby, które w bibliotece widzą nie tylko same ściany i książki leżące na półce, ale także miejsce z ogromnym potencjałem do szerzenia zmian w podejściu społeczności do kultury i edukacji. Ludźmi pragnącymi zakrzewić miłość do literatury, ojczyzny już w najmłodszych pokoleniach. Ułatwić dzieciom stanie się osobami kreatywnymi i asertywnymi. Kultura słowa jest dla nich równocześnie środkiem, jak i celem działań pedagogicznych. Praca z książką daje im nieograniczone możliwości wychowania. Poprzez ilustracje lub też jako lektor rozbudzamy wyobraźnię, pomagamy w rozwoju mowy, koncentracji, kształtujemy wrażliwość emocjonalną i estetyczną naszych małych czytelników. Tacy powinni być współcześni bibliotekarze.

Wniosek: aby tego dokonać powinniśmy znać i przyswoić podstawową wiedzę pedagogiczną i przekuć ją na praktykę. Muszę jedynie nadmienić, że niestety duży odsetek naszego społeczeństwa nie rozumie, jaką wartość mają biblioteki. Uważają, że to instytucje przestarzałe i nie warte zachodu. Wszelakiego rodzaju akcje wspierające czytelnictwo i rozwój w większości przechodzi niezauważenie. Badania o obniżaniu się czytelnictwa w naszym kraju są lekceważone przez samorządy. Głośne nawoływania do poprawy tego stanu rzeczy i starania bibliotekarzy, między innymi „mojej” biblioteki, nie przynoszą efektu. Pomimo tego nie poddajemy się i walczymy o naszego czytelnika i jego rozwój. Jak wykazały analizy dokumentów, między innymi dzienników bibliotecznych: od momentu aktywnego działania bibliotekarek w Czernicy od roku 2019 nastąpiło pomimo pandemii utrzymanie dotychczasowego stanu czytelnictwa na poziomie 400 osób – w miejscowościach Czernica oraz Łuków Śląski, posiadających łącznie 3059 mieszkańców<sup>5</sup>, do wzrostu ilości osób uczęszczających do biblioteki w listopadzie 2022 roku na poziomie 440 osób. A zaznaczyć trzeba, że mamy jeszcze miesiąc do zakończenia ewidencji. Wniosek nasuwa się sam: dobrze wyszkolony, ambitny, empatyczny bibliotekarz potrafi zachęcić i przekazać wartości, a biblioteka jest i będzie – dzięki staraniom odpowiednich ludzi – centrum kulturalnym XXI wieku.

---

<sup>5</sup> Gaszowice. Gmina w liczbach, <https://www.gaszowice.pl/o-gminie/gmina-w-liczbach.html> [dostęp: 20.11.2022]

## Bibliografia

- Gaszowice. *Gmina w liczbach*, <https://www.gaszowice.pl/o-gminie/gmina-w-liczbach.html> [dostęp: 20.11.2022]
- Kołodziejczyk K., Gawrońska-Pryciak A., *Biblioteka, bibliotekarstwo. Bibliotekarstwo podstawowe pojęcia. Podstawy prawne funkcjonowanie bibliotek. Rodzaje bibliotek i ich zadania*, Studium Prawa Europejskiego i Instytut Badań nad Demokracją, Warszawa 2020.
- Książką połączeni czyli o roli czytania w życiu dziecka*, Instytut Książki, Polska Sekcja IBBY, portal CzasDzieci.pl, Kraków 2018.
- Łobocki M., *Teoria wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.

### **The Library – cultural centre of the 21st century. A place of care and upbringing**

**Abstract:** This article outlines the changes taking place in modern libraries. Libraries are presented as up-to-date places, centres of culture, care and upbringing. The article discusses the value of creative, communicative and empathic librarians and describes the dedication, innovation, training and ingenuity that librarians should have in order to engage society in cultural life. The article indicates the level of commitment librarians demonstrate in spreading literary education among the youngest, so that it could bring benefits in the future.

**Keywords:** library, literary education, innovations, changes

### **About the Author**

Justyna Niemczyńska – mother of two children, wife and librarian in a community public library. For many years my greatest passion has been books and their unique world. Constant research, training and courses directed me to the Academy of Humanities and Economics in Łódź. I trust that the knowledge and practice gained during my classes will help me spread my passion among the youngest.

**Katarzyna Piekorz\***

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Filia w Wodzisławiu Śląskim

Kierunek: pedagogika opiekuńczo-wychowawcza

e-mail: [k.piekorz@op.pl](mailto:k.piekorz@op.pl)

## **Komunikacja na drodze rodzic–dziecko jako jedno z najważniejszych narzędzi wychowawczych**

[https://doi.org/10.25312/2083-2923.22\\_s2kp](https://doi.org/10.25312/2083-2923.22_s2kp)

**Streszczenie:** Artykuł przedstawia rozważania na temat komunikacji rodziców z dziećmi. Głównym punktem odniesienia jest proces wychowania poprzez odpowiednie porozumiewanie się w rodzinie. Tekst zawiera informacje o komunikacji jednostronnej i niewerbalnej w początkowej fazie rodzicielstwa, wyjaśnia, jak ważna jest otwartość i dwustronność komunikacji oraz jakie zagrożenia niesie komunikacja zamknięta oraz autorytarność w wychowaniu dziecka. Odpowiednia komunikacja jest istotna dla unikania konfliktów oraz sprzyja dobrym relacjom w rodzinie.

**Słowa kluczowe:** komunikacja, rodzicielstwo, wychowanie

Komunikowanie jest procesem porozumiewania się jednostek, grup lub instytucji. Jego celem jest wymiana myśli, dzielenie się wiedzą, informacjami i ideami. Proces ten odbywa się na różnych poziomach, przy użyciu zróżnicowanych środków i wywołuje określone skutki<sup>1</sup>.

---

\* Katarzyna Piekorz – od 16 lat zawodowo zajmuję się prowadzeniem domowej opieki dla dzieci w wieku od roku do czterech lat z elementami dogoterapii. Aktualnie jestem studentką trzeciego roku pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej w AHE Łódź, Filia w Wodzisławiu Śląskim. W obszarze moich zainteresowań zawodowych znajduje się pedagogika społeczna oraz historia myśli pedagogicznej. Autorytetem jest dla mnie Janusz Korczak. Prywatnie jestem matką dwójki dorosłych już dzieci. Interesuję się literaturą oraz malarstwem.

<sup>1</sup> B. Dobek-Ostrowska, *Podstawy komunikowania społecznego*, ASTRUM, Wrocław 2004, s. 13.

Wychowanie to świadomie organizowana działalność społeczna, oparta na stosunku wychowawczym między wychowankiem a wychowawcą, której celem jest wywołanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka<sup>2</sup>.

Wychowanie to proces, któremu każdy człowiek podlega od momentu przyjścia na świat. Pierwszymi i najważniejszymi wychowawcami dziecka są rodzice, którzy proces wychowania dziecka mogą i powinni podejmować świadomie, a tym samym, także z rozmysłem i rzeczowo się z nim komunikując.

Komunikacja stanowi najważniejsze narzędzie tworzenia związków między ludźmi. Jest to niezwykle istotny element we wszystkich relacjach, a zwłaszcza tych, które stanowią podstawę wychowania młodych pokoleń, czyli pomiędzy rodzicem a dzieckiem. Poprawna komunikacja i znajomość jej technik służy dobremu rozwojowi dziecka i jest niezwykle ważna w procesie wychowawczym. Stanowi klucz do budowania pozytywnych więzi z rodzicami i otaczającym rodzinę środowiskiem, uczy, jak rozwiązywać problemy oraz wyrażać emocje.

Na podstawie własnych obserwacji i doświadczeń nabytych w trakcie nadal trwającego procesu wychowawczego chciałabym wykazać, jak ważnym narzędziem pedagogicznym jest otwarta komunikacja pomiędzy rodzicami i dziećmi.

## Komunikacja przez przyjściem dziecka na świat

Komunikacja z dzieckiem zaczyna się, a na pewno powinna się zacząć, bardzo wczesnie. Mądrzy, kochający rodzice, zwłaszcza matki, mając świadomość i wiedzę na temat życia prenatalnego swojego oczekiwanego potomstwa, zaczynają się porozumiewać ze swoim dzieckiem jeszcze przed jego przyjściem na świat. Ten jakże wymowny gest kobiety będącej przy nadziei, która często dotyka swojego brzucha, jest swoistym rodzajem komunikatu dla dziecka a także otoczenia, mówiący „chronię cię, jestem przy tobie, nie pozwolę cię skrzywdzić, jestem dumna że cię mam, kocham cię..”. Jest to rodzaj komunikacji jednostronnej – bo przecież nie oczekuje się odpowiedzi. Wielokrotnie udowodniono, że dziecko, będąc jeszcze w łonie matki, słyszy dźwięki i głosy, a nawet jest w stanie rozpoznać po przyjściu na świat głos matki. Najnowsze badania dowodzą, że dziecko będąc jeszcze w łonie matki, staje się już partnerem dialogowym, ponieważ już wtedy „przyjmuje wszystkimi zmysłami szeroki wachlarz bodźców, dokonuje ich selekcji, uczy się, nabywa pewnych nawyków”<sup>3</sup>. Ta pierwsza komunikacja z nienarodzonym dzieckiem jest tak ważna, gdyż po urodzeniu, matka i ojciec nawiązują ze swym potomstwem wielozmysłowy kontakt<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 445.

<sup>3</sup> D. Kornas-Biela, *Okres prenatalny*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 43.

<sup>4</sup> Tamże.



## Komunikacja z małym dzieckiem

Pierwsze lata życia dziecka można podzielić na dwa podokresy: od narodzin do pierwszego roku życia (niemowlęctwo) oraz od drugiego do czwartego roku życia (okres poniemowlęcy)<sup>5</sup>.

Pierwsza komunikacja z małym dzieckiem jest komunikacją niewerbalną, czyli taką, która zawiera się w gestach, mimice, uśmiechu, kontakcie wzrokowym. Zanim dziecko nauczy się artykułować pierwsze słowa i wysyłać nam komunikaty werbalne, rodzice uczą się rozumieć jego potrzeby, stany emocjonalne poprzez śmiech, płacz, gaworzenie, wyciąganie rączek do rodzica. Słyszac płacz swojego dziecka, rodzic potrafi rozróżnić, czy wynika on z bólu, dyskomfortu czy w ten sposób dziecka po prostu przywołuje rodzica. Dziecko, obserwując otaczający świat, mimiką twarzy wyraża radość, strach, zdumienie, a bacznie obserwujący rodzic w ten sposób poznaje swoje potomstwo – jego oczekiwania bądź upodobania. Również rodzice przemawiają do swojego dziecka w sposób niewerbalny. Tuląc dziecko, dotykając je, głaszcząc, przesyłają komunikat o miłości i trosce.

W kolejnym etapie rozwoju dziecko zaczyna się posługiwać mową. Wypowiada pierwsze słowa, a z czasem konstruuje proste, krótkie zdania. W tym okresie ważne jest, aby komunikat rodzica był jasny, prosty i krótki. Rodzic dostosowuje się do aktualnej wiedzy i światopoglądu dziecka. Kiedy na przykład dwuletnie dziecko próbuje wyciągać ręce w stronę gniazdka elektrycznego, rodzic nie opowiada o przepływach prądu, tylko skupia się na przekazaniu dziecku jasnego komunikatu o zagrożeniu.

Komunikacja rodzica z dzieckiem przechodzi w kolejne etapy, ewoluuje, rozszerza się, rozwija wraz z rozwojem dziecka jego umiejętnością mowy i rozumienia świata. Komunikacja zmienia się wraz z rozwojem intelektualnym dziecka, z czasem komunikaty stają się bardziej dojrzałe i rozbudowane.

## Komunikacja z dzieckiem dorastającym

Kiedy dzieci dorastają, komunikują się z innymi osobami, wchodzą w nowe relacje, nawiązują przyjaźnie i zaczynają mieć własny świat i własne zdanie na różne tematy, nierzadko odmienne od naszego. Celem dobrej komunikacji jest to, aby ten świat nie został przed rodzicami zamknięty. Skutecznymi formami komunikowania się z dojrzewającymi dziećmi stają się wzorce, w których należy uwzględnić zmiany rozwojowe i światopoglądowe młodych ludzi (negocjacje, dyskusja dialog)<sup>6</sup>. Bardzo ważnym aspektem w komunikowaniu się w tym trudnym (zarówno dla rodziców, jak

<sup>5</sup> B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, t. 2, s. 15.

<sup>6</sup> L. Bakiera, *Rodzicielstwo a rozwój dorosłych w wieku średnim*, [w:] B. Harwas-Napierała (red.), *Rodzina a rozwój człowieka dorosłego*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2003.

i dzieci) czasie respektowanie takich zasad, jak akceptacja, wiarygodność, poszanowanie intymności, równych zobowiązań, informacji, humoru i współdecydowania<sup>7</sup>.

Każdy problem w rodzinie, duży czy mały, zaczyna się od złej komunikacji.  
Ktoś nie słucha (Emma Thompson)

Wyróżniamy dwa style komunikacji: zamknięty i otwarty. Gdy rodzic, często autorytarny, nie słucha, zamyka się na to, co mówi dziecko i skupia się tylko na przekazywaniu swoich komunikatów, mówimy o komunikacji zamkniętej. Rodzic nie powinien się koncentrować tylko na utrzymywaniu kontroli, gdyż nie można ignorować i lekceważyć uczuć dziecka. Takie zachowanie sprawia, że dziecko stanie się w relacjach z rodzicem, a często także z otoczeniem, zamknięte, zniechęcone i nieufne. W konsekwencji prowadzi to do sytuacji, w której rodzic traci zaufanie dziecka oraz zdolność kontrolowania najbliższego otoczenia swoich dzieci. Problemy zaczynają się pojawiać w trudnym i burzliwym okresie dorastania dzieci. Nie słuchając, rodzic nie jest w stanie poznać uczuć dziecka, jego lęków problemów, a także marzeń i celów.

Najlepszą metodą wychowawczą jest szczerą i otwartą rozmową polegającą nie tylko na przekazywaniu poleceń czy komunikatów, ale przede wszystkim na słuchaniu dziecka. Dziecko wysłuchane staje się ufne i dopuszcza rodzica do swojego świata.

[...] mówiłem nie do dzieci, a z dziećmi, mówiłem nie o tym, czym chcę, aby były, ale czym one chcą i mogą być<sup>8</sup>

Nie można stale pouczać, obwiniać czy bagatelizować. Często takie zachowanie rodziców jest spowodowane pośpiechem i irytacją, brakiem cierpliwości i czasu dla dziecka. Dobry rodzic stosuje komunikację otwartą, czyli musi słuchać. Rodzic w komunikacji otwartej wysłuchuje nie tylko komunikatu i jego treści, ale także emocji w tym zawartej. W ten sposób poznaje swoje dziecko. Nawet jeśli w czasie rozmowy dziecko nie jest w stanie z różnych powodów (wiek dziecka i nieumiejętność, nieznamość słów, wstyd, silne emocje) wyrazić się słownie, trzeba baczenie zwracać uwagę na gesty i mimikę dziecka, utrzymywać kontakt wzrokowy. Rodzicowi nie wolno bagatelizować czy sarkastycznie komentować tego, co mówi dziecko. Czas na rozmowę z dzieckiem jest wyrazem szacunku dla niego, tym samym rodzic uczy swoje potomstwo empatii, uczynności, współczucia, altruizmu.

Zainteresowanie rodzica, wyrażanie uczuć, nie zawsze wypowiedzenie swojego zdania i udzielanie porad tylko zwyczajne wysłuchanie, sprawia, że dziecko obdarza mamę czy tatę zaufaniem. Jest to podstawa w budowaniu odpowiednich relacji rodzinnych.

Wychowując nastoletnie dzieci, rodzice muszą zdawać sobie sprawę z przemian, jakie zachodzą w mentalności dzieci oraz z transformacji dotyczących ich fizyczności.

<sup>7</sup> I. Obuchowska, *Drogi dorastania*, WSiP, Warszawa 1996, s. 81.

<sup>8</sup> J. Korczak, *Jak kochać dziecko*. *Internat. Kolonie letnie. Dom sierot. Rzecznik Praw Dziecka*, Warszawa 2013, s. 112.

Komunikacja z dojrzewającymi dziećmi jest niezwykle trudna. Wymaga subtelności, ostrożności i rozwagi.

Aby wyeliminować szумы i bariery komunikacyjne w relacji rodzic–dziecko, należy pozbyć się uprzedzeń, przekonania o własnej nieomyślności. Rodzic powinien umieć przyjąć inny niż tylko własny punkt widzenia. Zrozumieć i zaakceptować zmiany, jakie zachodzą w światopoglądzie dziecka, patrzeć na nie jak na indywidualną jednostkę, którą otacza świat inny niż ten, w którym rodzic wyrastał.

W rozmowie z dzieckiem należy również zwracać uwagę na czystość i poprawność językową. Jeżeli rodzic w komunikowaniu się ze swoim dzieckiem używa poprawnej polszczyzny, nie popełnia błędów językowych, jest więcej niż prawdopodobne, że dziecko będzie posługiwać się tak samo poprawnym językiem. To z kolei w sposób jak najbardziej pozytywny będzie procentowało w jego karierze szkolnej i w całej przyszłości.

Dobra komunikacja jest kluczem do nauczenia dzieci zdolności do samooceny i rozwiązywania problemów, sprzyja dobrym relacjom między ludźmi. Rodzicielstwo jest dojrzałe, szczęśliwe, gdy stworzona zostaje silna więź z dzieckiem. Dziecko dzięki nauce odpowiedniego komunikowania się w rodzinie wyrasta na odpowiedzialnego i szczęśliwego dorosłego.

## Bibliografia

- Bakiera L., *Rodzicielstwo a rozwój dorosłych w wieku średnim*, [w:] B. Harwas-Napierała (red.), *Rodzina a rozwój człowieka dorosłego*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2003.
- Dobek-Ostrowska B., *Podstawy komunikowania społecznego*, ASTRUM, Wrocław 2004.
- Harwas-Napierała B., Trempała J., *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Korczak J., *Jak kochać dziecko. Internat. Kolonie letnie. Dom sierot, Rzecznik Praw Dziecka*, Warszawa 2013.
- Kornas-Biela D., *Okres prenatalny*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Obuchowska I., *Drugi dorastania*, WSiP, Warszawa 1996.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2001.

**Parent-child communication as one of the most important pedagogical tools**

**Abstract:** The article presents reflections on communication between parents and children. The main point of reference is the process of upbringing through appropriate communication in the family. The text contains information about one-way and non-verbal communication, the dangers of closed communication, and authoritativeness in raising a child. Proper communication is crucial in avoiding conflicts and promoting good family relationships.

**Keywords:** communication, parenting, education

**About the Author**

Katarzyna Piekorz – For 16 years, I have been professionally running domestic childcare for children from the age of one to four with elements of dogotherapy. At the moment, I am a 3rd year student of Childcare Education at The Academy of Humanities and Economics in Łódź, with a branch in Wodzisław Śląski. My professional interests include social pedagogy and the history of pedagogical thought. My role model is Janusz Korczak. Privately, I am a mother of two adult children. I am interested in literature and art.

**Emilia Figurska\***

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Filia w Wodzisławiu Śląskim

Kierunek: pedagogika opiekuńczo-wychowawcza

e-mail: [figurska.emilia@gmail.com](mailto:figurska.emilia@gmail.com)

## Emocje/uczucia nauczycieli podczas przeprowadzania rozmów z rodzicami/opiekunami podopiecznych

[https://doi.org/10.25312/2083-2923.22\\_s3ef](https://doi.org/10.25312/2083-2923.22_s3ef)

**Streszczenie:** Polska szkoła przechodzi ciągle przez szereg reform, podczas których nikt nie zastanawia się nad stanem psychicznym nauczycieli oraz nad tym, jak ich wspomóc w radzeniu sobie z problemami, jakie spotykają w pracy. Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na emocje/uczucia nauczycieli podczas przeprowadzania rozmów z rodzicami/opiekunami swoich podopiecznych. Nauczyciele odczuwają na swych barkach ciężar edukacji młodego pokolenia, radzenia sobie z przeróżnymi zachowaniami uczniów i ich problemami oraz informowania rodziców o wszystkich postępowaniach ich podopiecznych (i dobrych, i złych). Mało kto zwraca uwagę na nauczyciela, na emocje/uczucia, które mu w pracy towarzyszą.

**Słowa kluczowe:** edukacja, nauczyciel, emocje, uczucia

### Wstęp

Szkoła XXI wieku funkcjonuje w układzie, w którym podstawowa komórka społeczna, jaką powinna być rodzina, coraz częściej zaniedbuje swą podstawową funkcję – wychowawczą. Rodzice/opiekunowie uczniów coraz częściej przerzucają swoją rolę wychowawców dzieci na nauczycieli. Dzieci i młodzież wymagają coraz większej ilości działań wychowujących, gdyż zasób wynoszonych z domu wartości, postaw i zachowań zawiera coraz więcej wzorców społecznie niepożądanych i nieakceptowanych. Gdy wzorce społeczne w przeszłości były wyraziste, hierarchia wartości jednolita

---

\* Emilia Figurska – magister biologii w specjalności biologia stosowana i molekularna. Nauczyciel biologii w Zespole Szkół Licealnych i Technicznych w Rydułtowach. Zainteresowania: wojско, układanie puzzli i czytanie kryminałów.

i powszechnie akceptowana, rola szkoły była dużo łatwiejsza. Zachowania odbiegające od przyjętej normy społecznej szkoła po prostu restrykcyjnie tępiła. Dzisiejsza szkoła musi stworzyć system komunikacji między uczestnikami życia szkolnego, do którego należą główni klienci szkoły – rodzice, ich dzieci i nauczyciele<sup>1</sup>.

Polska szkoła przechodzi w ostatnich latach przez szereg reform, jednak da się zauważyć, iż dalej pozostaje w schemacie nauczania masowego. Przeprowadzane reformy, moim zdaniem, nie przekładają się na poprawę funkcjonowania uczniów w danej placówce, a jedynie generują coraz to więcej frustracji na linii rodzic/opiekun–nauczyciel. Ostatnimi czasy w wielu przeróżnych dziedzinach sięgamy do metod i technik, które były stosowane w kulturach plemiennych: nurt bliskości czy nurt rodzicielstwa. W polskiej edukacji również powinniśmy zwrócić szczególną uwagę na to, co było kiedyś. Bardzo dawno temu dominowała relacja mistrz–uczeń, uczeń zdobywał wiedzę i informacje oraz je poszerzał podczas kontaktów z mistrzem oraz w trakcie tych kontaktów uczeń sam szukał odpowiedzi na nurtujące go pytania<sup>2</sup>.

Edukacja w ostatnich latach uczy głównie myślenia składającego się w klucz odpowiedzi, po to, by przygotować młodzież do zdawania testów. Uczniowie czują się przytłoczeni presją i stresem, ponieważ chcą/muszą zdać egzaminy jak najlepiej<sup>3</sup>. Nikt jednak nie zwraca uwagi na nauczycieli, którzy również muszą mierzyć się z presją ze strony „władz” (miasto, powiat, dyrekcja, rodzice), aby uczniowie pozdawali egzaminy jak najlepiej. Nawet jeśli ci uczniowie nie rokują dobrze na zdanie owych egzaminów.

Uczeń, nauczyciel, szkoła i rodzice uczniów przedstawiają się nam jako mechanizm – część wielkiego mechanizmu przyrody: jak w jednym, tak w drugim działają określone siły, rządzą prawa, od których znajomości i zastosowania zależy, o ile ten mechanizm okaże się sprawny i jakie wyda rezultaty. Zasadniczym czynnikiem wychowania i edukacji w szkole powinien być nauczyciel, a raczej, jakie przejawia wartości i jaki chciałby być. Dlatego w żadnym zawodzie człowiek nie ma tak wielkiego znaczenia, jak w zawodzie nauczyciela<sup>4</sup>.

Nauczycielowi przez całą swoją pracę towarzyszy ogromny stres nie tylko wynikający z presji jak najlepszego zdania egzaminów przez uczniów, ale również z dokładania nadmiarowych obowiązków, jak również z kontaktów z rodzicami i przeprowadzania z nimi (rodzicami) rozmów pedagogicznych.

O osobowości nauczyciela i wychowawcy można przeczytać w pismach wielu wybitnych przedstawicieli pedagogiki. Zazwyczaj teksty te dotyczą pedagoga idealnego, czyli opisują zestaw cech przydatnych w tym zawodzie. Według W. Okonia, dobry pedagog powinien umieć rozumieć relacje między ludźmi, posiadać wiedzę na temat

---

<sup>1</sup> P. Ziółkowski, *Pedagogizacja rodziców – potrzeby i uwarunkowania*, Wydawnictwo Uczelniane GSW, Bydgoszcz 2016, s. 157.

<sup>2</sup> M. Marcela, *Jak nie zwiariować ze swoim dzieckiem. Edukacja, w której dzieci same chcą się uczyć i rozwijać*, Wydawnictwo Muza SA, Warszawa 2020, s. 77–78.

<sup>3</sup> Tamże, s. 84.

<sup>4</sup> J.W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1932, s. 5–6.

nauczania i wychowania oraz być kreatywny. Autor ten wskazuje również trzy różne perspektywy, z których można rozważać osobowość pedagoga: pedagogiczną (relacje z uczniem), psychologiczną (cechy osobowe pedagoga) oraz społeczną (postawa społeczna). Te trzy perspektywy można zrozumieć jako dodatkowy argument na rzecz zajmowania się osobowością pedagoga w sposób interdyscyplinarny. Wykorzystując wiedzę i narzędzia dostępne w naukach takich, jak filozofia, psychologia, socjologia oraz pedagogika, można próbować tworzyć pełny, wieloaspektowy i dobrze zbadany obraz osobowości idealnego pedagoga<sup>5</sup>.

Spośród wielu kompetencji, które nauczyciel musi posiadać, wymienia się również kompetencje specjalistyczne, dydaktyczne i psychologiczne lub interpretacyjno-komunikacyjne, kreatywno-krytyczne, współdziałania, pragmatyczne i informatyczno-medialne. Potrzebnymi kompetencjami w pracy nauczyciela są również kompetencje interpretacyjne, moralne i komunikacyjne.

Kompetencje komunikacyjne są zasadniczym elementem i należy je interpretować jako zdolność do rozmowy z wszystkimi ludźmi, z którymi nauczyciel się porozumiewa. Przeprowadzana rozmowa powinna cechować się bezwarunkową akceptacją drugiej osoby, jak również powinna zawierać umiejętność prezentowania własnych poglądów oraz umiejętność przedstawienia problemu, którego ta rozmowa dotyczy.

Kolejnymi kompetencjami, jakie powinien posiadać nauczyciel, to kompetencje psychologiczne. Obejmują pozytywne nastawienie do uczniów, rodziców uczniów czy jakkolwiek innych osób oraz wykazują się umiejętnością unikania szumów komunikacyjnych z innymi osobami, z którymi nauczyciel rozmawia<sup>6</sup>.

Czy nauczyciel musi więc być robotem, zdolnym wykonać wszystko, być wszechstronnie wykształconym i ciągle się dokształcać poprzez różnorodne kursy i szkolenia, zadowolić uczniów, rodziców, dyrekcję? Czy to nie jest za dużo jak na jedną osobę? Nauczyciel to nie robot i czasem (coraz częściej) „pęka”, ponieważ ogarniają go różnorodne emocje – te dobre i te złe.

W obecnych czasach wychowanie młodego człowieka jest szczególnie skomplikowane i czasochłonne. Wymaga od rodziców i nauczycieli ogromnej pracy, odpowiedzialności i cierpliwości. Szkoła jest miejscem, gdzie zachodzą relacje między nauczycielami i uczniami, ale także miejscem spotkań i oddziaływań nauczycieli i rodziców. To miejsce, w którym podejmowany jest trud wychowania. Rodzice i nauczyciele winni zdawać sobie sprawę, iż wychowanie nie jest sprawą prywatną, lecz ma wymiar społeczny. Od tego, czy na płaszczyźnie nauczyciele–rodzice występuje zbieżność celów wychowania, zależy, jakie będą jego efekty. Cele domu i szkoły mogą być zbieżne

---

<sup>5</sup> A. Lasota, E. Pisarzowska, *Pożądanee cechy osobowości nauczyciela-pedagoga w ujęciu klasycznych i współczesnych koncepcji*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2016, vol. 41(7), s. 77–88, [https://lasota.up.krakow.pl/files/Osobowosc\\_nauczyciela.pdf](https://lasota.up.krakow.pl/files/Osobowosc_nauczyciela.pdf) [dostęp: 18.04.2022].

<sup>6</sup> M. Balukiewicz, *Miłość jako powinność nauczyciela wychowawcy w pracach wybranych pedagogów*, [w:] K. Kamiński (red.), *Miłość a pedagogika*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2020, s. 174–175.



wtedy, kiedy istnieje dobra współpraca między szkołą i rodziną oraz okazywanie wzajemnego szacunku domu i szkoły<sup>7</sup>.

Rodzice, jak i nauczyciele, modelują i oddziałują na danego ucznia przez swoje zachowanie czy wyrażanie własnych poglądów. Stosunkowo rzadko się zdarza, że kontakty obu stron (rodziców i nauczycieli) są bliskie. Obie te grupy nie widują się ze sobą zbyt często. Zwykle do spotkań takich dochodzi w momencie wyznaczenia spotkania (wywiadówki) z wszystkimi rodzicami. Często się również zdarza, że czas na przeprowadzenie rozmowy indywidualnej po takim spotkaniu jest bardzo ograniczony<sup>8</sup>.

Można wyciągnąć wniosek, iż współpraca rodziców ze szkołą w zakresie zagadnień, które będą dotyczyły dziecka, jego edukacji czy zachowania jest nad wyraz konieczna. Współpraca pomiędzy szkołą a domem bezpośrednio wpływa na proces edukacyjny dziecka. Odpowiedzialność za edukację dziecka pomiędzy rodzicami a nauczycielami wykazuje również cechy elastyczne – które dopuszczają różne warianty wzajemnego partnerstwa obu stron. Udowadnia też, że współpraca, która polega na zaangażowaniu w proces edukacyjny ma bardzo cenną wartość dla rozwijających i dorastających uczniów, jak i dla połączonych wspólnym celem nauczycieli i rodziców<sup>9</sup>.

Trudne sytuacje wychowawcze nieodłącznie towarzyszące okresowi adolescencji wymagają kontaktów nauczycieli z rodzicami. Efektywna komunikacja z rodzicami wymaga przestrzegania kilku podstawowych zasad:

- zorganizowanie przestrzeni do rozmowy,
- słuchanie i dostrajanie się do rozmówcy,
- podtrzymywanie kontaktu,
- wyjaśnienie wątpliwości,
- zadawanie pytań,
- odzwierciedlanie uczuć i dzielenie się własnymi uczuciami<sup>10</sup>.

Nauczyciel, rozmawiając z opiekunami swoich podopiecznych, odbiera od nich różnorodne informacje, na które reaguje sprecyzowanymi myślami czy odczuciami. Zachowanie nauczyciela wynika z faktu, iż do całości rozmowy, którą przeprowadza, dochodzą do niego przeróżne sygnały niewerbalne, takie jak: wygląd, mimika twarzy czy tak zwany sposób bycia. Reakcja nauczyciela będzie zależała od danego kontekstu i od znaczenia, jakie sami nauczyciele nadają danej sytuacji. Reakcja taka nastąpi, gdyż uwaga nauczyciela będzie zwrócona na osobę, z którą rozmawia, a druga strona tej rozmowy również odpowie na zachowanie dokładnie w ten sam sposób<sup>11</sup>.

<sup>7</sup> L. Pawelski, *Prawdy i fikcje w polskiej oświacie*, „Nowa Szkoła” 2000, nr 3, s. 5–6.

<sup>8</sup> T. Gordon, *Wychowanie bez porażek w szkole*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 2017, s. 343.

<sup>9</sup> M. Mendel, *Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001, s. 25.

<sup>10</sup> T. Garstka, *Zasady prowadzenia rozmów z rodzicami. Poradnik dla nauczycieli*, Dr Josef Raabe, Warszawa 2008, s. 1–3.

<sup>11</sup> E. Góralczyk, *Nauczycielem być... Jak zapanować nad trudnymi zachowaniami uczniów i porozumieć się z klasą*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2011, s. 21.

W dobie cyfryzacji, w której obecnie żyjemy, ludzie korzystają z bardzo wielu urządzeń ułatwiających komunikację, takich jak telefonów komórkowych czy komputerów. z powodu narastającej technologii komunikacja osobista pomiędzy dwiema osobami lub między większą grupą ludzi stała się bardzo utrudniona<sup>12</sup>. Przeprowadzenie rozmowy pedagogicznej przez nauczyciela może odbywać się wszystkimi dostępnymi formami komunikacji, takich jak: dziennik elektroniczny, rozmowa telefoniczna, rozmowa przy użyciu komputera za pomocą aplikacji (np. MS Teams, Click-Meeting itp.).

Jednak najbardziej popularną formą rozmowy z rodzicem/opiekunem podopiecznego jest w dalszym ciągu rozmowa na terenie szkoły. Rozmowy mogą być zbiorowe – zebrania z rodzicami – lub indywidualne na prośbę nauczyciela lub rodzica<sup>13</sup>.

W zależności od placówki, do której uczęszcza dziecko (przedszkole czy szkoła podstawowa), nauczyciele mają różną sposobność, by z danym rodzicem porozmawiać. W placówce przedszkolnej są to zazwyczaj godziny poranne lub popołudniowe – wtedy, gdy rodzice przyprowadzają lub odbierają pociechę z placówki. W szkole podstawowej w starszych klasach o kontakt z rodzicem jest już trudniej, ponieważ starsi uczniowie sami przychodzą do szkoły i sami z niej do domu wracają. W takiej placówce na rozmowę z rodzicem nauczyciel zazwyczaj umawia się w godzinach popołudniowych<sup>14</sup>.

Literatura pedagogiczna wyróżnia również kilka typów rodziców w relacjach ze szkołą:

- Rodzic awanturniczny – próbuje wyrzucić presję na nauczyciela, by ten postąpił wedle niekoniernie słusznej sugestii rodzica. Uważa, że wszystkiemu winna jest szkoła, a jego dziecko jest wspaniałe.
- Rodzic bierno-agresywny – wyraża bierny opór. Spóźnia się, zwleka, zapomina, krytykuje za plecami.
- Rodzic zależno-roszczeniowy – przypisuje nauczycielowi nadzwyczajne umiejętności. Jego relacja z nauczycielem jest dobra w jego mniemaniu. Do nauczyciela kieruje się z najmniejszymi problemami. Jego oczekiwania wobec nauczyciela rosną bardzo szybko. Często przychodzi do szkoły nawet niewzywany.
- Rodzic wielkościowy – to rodzic, który skoncentrowany jest na budowaniu swojego pozytywnego wizerunku. Rodzice tacy uważają się za osoby doskonałe, oczekują uznania i podziwu, są dla siebie wyjątkowi, a swoją doskonałość „przelewają” na dzieci i wtedy każdą krytyczną uwagę pod adresem swoich pociech traktują jako atak na siebie.

---

<sup>12</sup> Thich Nhat Hanh, K. Weare, *Szczęśliwi nauczyciele zmieniają świat*, Wydawnictwo Mama-  
nia, Warszawa 2017, s. 18.

<sup>13</sup> M. Łobocki, *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, Wydawnictwo  
Nasza Księgarnia, Warszawa 1985, s. 77–78.

<sup>14</sup> A. Jankowska, *Rozmowy z rodzicami. Poradnik dla nauczyciela*, Wydawnictwo Pedagogiczne  
ZNP, Kielce 2012, s. 12.

- Rodzic dramatyzujący – rozmowa z takim rodzicem może mieć charakter „wy-lewu rozpaczy” lub „spektaklu ekscytacji”.
  - Rodzic kontrolujący – wykazuje się zamiłowaniem do władzy i kontroli. Często pod tym kryje się niepokój i poczucie bezradności. Często wywołuje u nauczyciela złość.
  - Rodzic podejrzliwy – obwiniania innych o niepowodzenia własnego dziecka, przejawia przesadne zaniepokojenie, że jego dziecko jest celowo krzywdzone, krytykowane.
  - Rodzic wycofany – ma niskie poczucie własnej wartości płynące z niekorzystnych dla siebie porównań społecznych. Nie lubi zabierać głosu na forum<sup>15</sup>.
- Z takimi wszystkimi typami rodziców muszą się zmagać nauczyciele.

## Cel pracy

Celem niniejszej pracy jest zwrócenie uwagi na emocje/uczucia nauczycieli podczas przeprowadzania rozmów z rodzicami/opiekunami podopiecznych.

Przedmiot badań jest bardzo złożony i będzie wypływał z różnorodnego życia społecznego zarówno rodziców uczniów, jak i nauczycieli, oraz będzie uwzględniał rodzaj placówki, do której dziecko uczęszcza (przedszkole, szkoła podstawowa).

## Materiał i metody

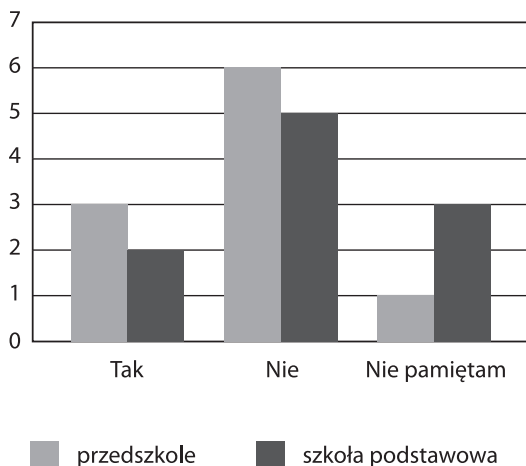
Na potrzeby tego artykułu i weryfikacji celu, jaki sobie postawiłam, wybrałam metodę sondażu diagnostycznego oraz technikę badawczą, którą będę się posługiwać – ankietę, narzędziem badawczym jest kwestionariusz ankiety.

## Wyniki

Badanie zostało przeprowadzone w lutym 2022. Ogółem anonimowe ankiety zostały wypełnione przez 20 osób (po 10 osób z danej placówki: przedszkole i szkoła podstawowa). Dane wynikające z ankiety opracowano i umieszczono w niżej zamieszczonych wykresach, które odpowiadają kolejnym pytaniom ankietowym.

---

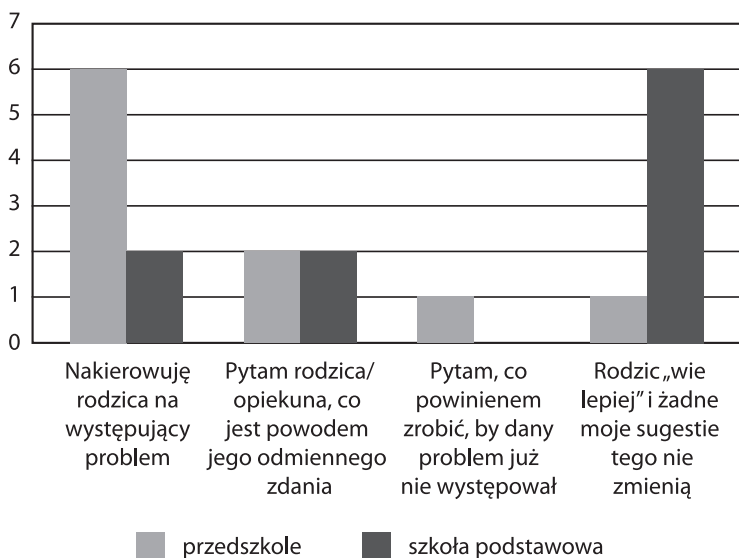
<sup>15</sup> A. Kozubska, *Wybrane problemy pedagogicznego funkcjonowania nauczyciela-wychowawcy*, [w:] R. Koc, A. Kozubska, P. Ziółkowski, *Nauczyciel w drodze do profesjonalizmu*, Bydgoszcz 2014, s. 140–141, <https://docplayer.pl/16117895-Nauczyciel-w-drodze-do-profesjonalizmu.html> [dostęp: 18.04.2022].



Wykres 1. Czy brałaś udział w szkoleniu na temat jak przeprowadzać rozmowę pedagogiczną z rodzicem/opiekunem podopiecznego?

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

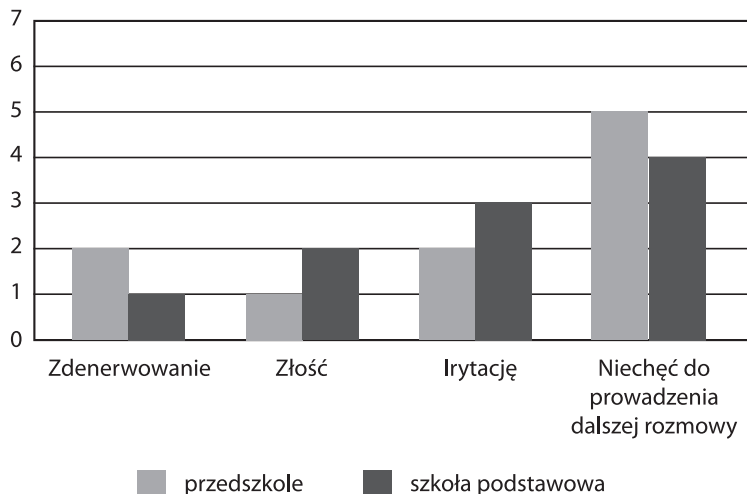
W wyniku przeprowadzonych przeze mnie badań na potrzeby tego artykułu wynika, iż nauczyciele w większości nie zostali przeszkoleni w przeprowadzaniu rozmów pedagogicznych z rodzicami/opiekunami podopiecznych, co przedstawia wykres 1. Cztery osoby na dwadzieścia osób ankietowanych odpowiedziało, iż nie pamięta, czy brały udział w takim szkoleniu.



Wykres 2. Jeśli podczas rozmowy z rodzicem czujesz, że jesteś lekceważony, to...

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

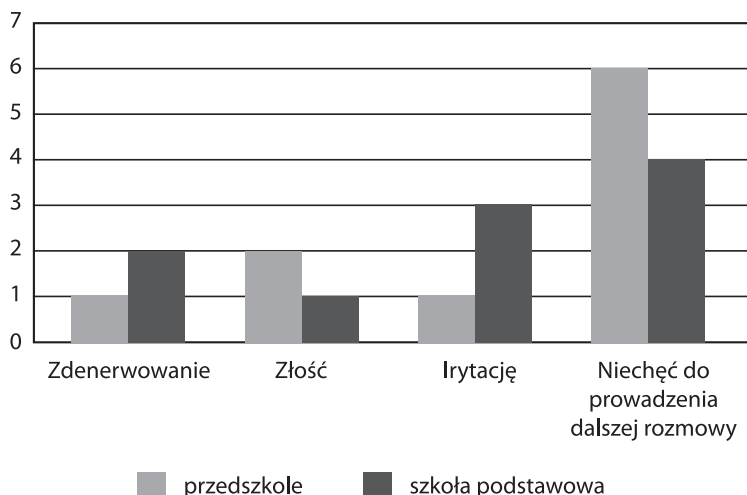
Jak można zauważyć na wykresie 2, podczas rozmowy pedagogicznej z rodzicem, gdy nauczyciele są lekceważeni, dużo osób ankietowanych odpowiadało, że dalej stara się nakierować rodzica na występujący problem. Porównywalna liczba osób ankietowanych w placówkach, w których przeprowadziłam badania, zaznaczała odpowiedź: „Rodzic wie lepiej i żadne moje sugestie tego nie zmienią”.



Wykres 3. Co czujesz, jeśli podczas rozmowy jesteś lekceważony?

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

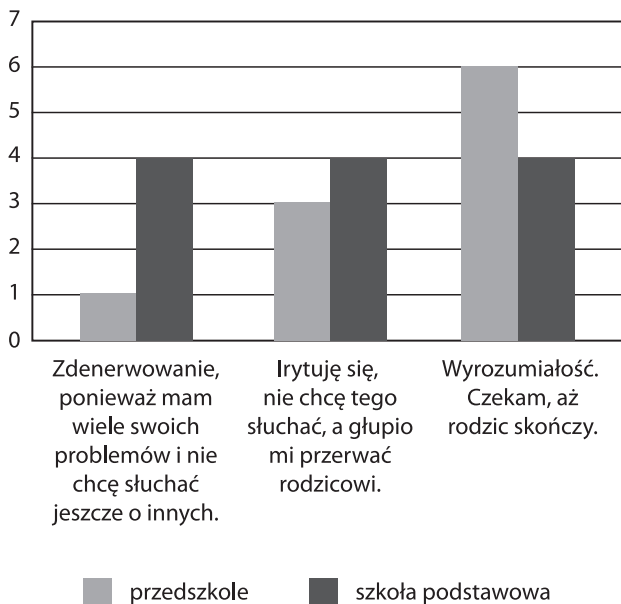
Z zaprezentowanego wykresu 3 wynika, iż pedagodzy w większości czują niechęć do prowadzenia dalszej rozmowy. Dużo osób zaznaczało również, iż odczuwa irytację. Trzy osoby odczuwają złość, a kolejne trzy – zdenerwowanie.



Wykres 4. Co czujesz, jeśli podczas rozmowy jesteś obrażony?

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

W wyniku przeprowadzonych badań na wykresie 4 można zauważyć, iż nauczyciele, którzy są obrażani podczas rozmowy z rodzicami, czują niechęć do jej dalszego prowadzenia, irytację. W szkole podstawowej nauczyciele również zaznaczali często odpowiedź, iż czują irytację. Trzy osoby odczuwają złość, a kolejne trzy – zdenerwowanie.



Wykres 5. Rodzic zaczyna opowiadać całą historię swojego życia. Co czujesz?

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Z zebranych danych w wykresie 5 wynika, że nauczyciele w większości przypadków wykazują się wyrozumiałością, nawet jeśli rodzic zaczyna opowiadać historię całego swojego życia. Nauczyciele też niechętnie przerywają takiemu rodzicowi, ponieważ jak wskazują, „głupio” się z tym czują. Pięć osób spośród ankietowanych zaznaczyło, iż czują się zdenerwowani, ponieważ mają wiele swoich problemów i nie chcą słuchać problemów innych.



Wykres 6. Czy potrafisz radzić sobie z własną złością, wrogością, upokorzeniem ze strony rodzica?

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Z analizy danych ankietowych i wykresu 6 wynika, że w większości przypadków nauczyciele potrafią radzić sobie z własną złością, wrogością i upokorzeniem ze strony rodzica. Na 20 osób ankietowanych 6 odpowiedziało, iż z tymi emocjami sobie nie radzi: pięć osób zaznaczyło odpowiedź „nie”, jedna „raczej nie”.

## Podsumowanie

W badaniach wzięło udział dwadzieścia osób: dziesięć osób z placówki przedszkolnej i dziesięć osób ze szkoły podstawowej.

Jak widać z opracowanych i przeanalizowanych wyników, praca nauczycieli/opiekunów jest pracą bardzo „dynamiczną”. Wpływ zachowania rodzica podczas przeprowadzenia rozmowy pedagogicznej ma zasadnicze znaczenie, ma wpływ na emocje/uczucia nauczycieli. Pedagodzy podczas swojej pracy spotykają się przeróżnym typem zachowań rodziców i żeby pozostać profesjonalistą, muszą powściągnąć emocje, jakie im towarzyszą. Często powściągnięcie takich emocji/uczuciu ma wpływ na funkcjonowanie pedagoga. W rozmowie indywidualnej z badanymi osobami wskazywały one na to, iż po „ciężkich rozmowach w pracy” często odreagowują na swojej rodzinie: dzieciach i mężu.

Osoby te wskazywały również, iż byłoby dobrze, gdyby w naszej polskiej edukacji możliwy był bezpłatny dostęp do spotkań indywidualnych pomiędzy nauczycielem a psychologiem, nie związanym z daną placówką. Miałoby to na celu przepracowanie emocji, które kumulują się w pedagogu, jak również pozytywnie wpłynęłoby to na funkcjonowanie danego nauczyciela w jego środowisku zawodowym.

Uważam, iż nauczyciele/opiekunowie powinni przynajmniej raz w roku szkolnym uczestniczyć w szkoleniach typu: jak przeprowadzać rozmowę pedagogiczną z rodzicem oraz jak radzić sobie z negatywnymi emocjami po takiej rozmowie.



## Bibliografia

- Balukiewicz M., *Miłość jako powinność nauczyciela wychowawcy w pracach wybranych pedagogów*, [w:] K. Kamiński (red.), *Miłość a pedagogika*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2020.
- Dawid J.W., *O duszy nauczycielstwa*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1932.
- Garstka T., *Zasady prowadzenia rozmów z rodzicami. Poradnik dla nauczycieli*, Dr Josef Raabe, Warszawa 2008.
- Gordon T., *Wychowanie bez porażek w szkole*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 2017.
- Góralczyk E., *Nauczycielem być... Jak zapanować nad trudnymi zachowaniami uczniów i porozumieć się z klasą*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2011.
- Jankowska A., *Rozmowy z rodzicami. Poradnik dla nauczyciela*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2012.
- Kozubska A., *Wybrane problemy pedagogicznego funkcjonowania nauczyciela-wychowawcy*, [w:] R. Koc, A. Kozubska, P. Ziółkowski, *Nauczyciel w drodze do profesjonalizmu*, Bydgoszcz 2014, s. 140–141, <https://docplayer.pl/16117895-Nauczyciel-w-drodze-do-profesjonalizmu.html> [dostęp: 18.04.2022].
- Lasota A., Pisarzowska E., *Pożądanee cechy osobowości nauczyciela-pedagoga w ujęciu klasycznych i współczesnych koncepcji*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2016, vol. 41(7), s. 77–88, [https://lasota.up.krakow.pl/files/Osobowosc\\_nauczyciela.pdf](https://lasota.up.krakow.pl/files/Osobowosc_nauczyciela.pdf) [dostęp: 18.04.2022].
- Łobocki M., *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1985.
- Marcela M., *Jak nie zwariować ze swoim dzieckiem. Edukacja, w której dzieci same chcą się uczyć i rozwijać*, Wydawnictwo Muza SA, Warszawa 2020.
- Mendel M., *Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.
- Pawelski L., *Prawdy i fikcje w polskiej oświacie*, „Nowa Szkoła” 2000, nr 3.
- Thich Nhat Hanh, Weare K., *Szczęśliwi Nauczyciele Zmieniają Świat*, Wydawnictwo mamania, Warszawa 2017.
- Ziółkowski P., *Pedagogizacja rodziców – potrzeby i uwarunkowania*, Wydawnictwo Uczelniane GSW, Bydgoszcz 2016.

## Aneks

### ANKIETA

Szanowni Państwo,

Nazywam się Emilia Figurska i jestem studentem Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi – filia w Wodzisławiu Śląskim.

Piszę pracę/artkuł na temat: **Emocje/uczucia nauczycieli podczas przeprowadzania rozmów z rodzicami/opiekunami podopiecznych.**

W związku z powyższym zwracam się do Pani/Pana z prośbą o udzielenie szczerych i wyczerpujących odpowiedzi na znajdujące się w niniejszym kwestionariuszu pytania.

Jednocześnie chciałam poinformować, że badania są anonimowe, a ich wyniki będą przetworzone w dane liczbowe i zostaną wykorzystane do sporządzenia wykresów i rysunków, które umieszczę w swoim artykule.

- 1. Czy brałeś udział w szkoleniu na temat, jak przeprowadzać rozmowę pedagogiczną z rodzicem/opiekunem podopiecznego?**
  - a. Tak
  - b. Nie
  - c. Nie pamiętam
  - d. Inne. Jakie? .....
  
- 2. Jeśli podczas rozmowy z rodzicem czujesz, że jesteś lekceważony to...**
  - a. Nakierowuję rodzica na występujący problem.
  - b. Pytam rodzica/opiekuna, co jest powodem jego odmiennego zdania.
  - c. Pytam co powinienem zrobić by dany problem już nie występował.
  - d. Rodzic „wie lepiej” i żadne moje sugestie tego nie zmieniają.
  - e. Inne. Jakie? .....
  
- 3. Co czujesz, jeśli podczas rozmowy jesteś lekceważony?**
  - a. Zdenerwowanie
  - b. Irytację
  - c. Niechęć do prowadzenia dalszej rozmowy
  - d. Inne. Jakie? .....
  
- 4. Co czujesz, jeśli podczas rozmowy jesteś obrażany?**
  - a. Zdenerwowanie
  - b. Irytację
  - c. Niechęć do prowadzenia dalszej rozmowy
  - d. Inne. Jakie? .....

5. **Rodzic zaczyna opowiadać całą historię swojego życia. Co czujesz?**
- a. Zdenerwowanie, ponieważ mam wiele swoich problemów i nie chcę słuchać jeszcze o innych.
  - b. Irytuję się, nie chcę tego słuchać, a głupio mi przerwać danemu rodzicowi.
  - c. Wyrozumiałość. Czekam, aż rodzic skończy.
  - d. Inne. Jakie? .....
6. **Czy potrafisz radzić sobie z własną złością, wrogością, upokorzeniem ze strony rodzica?**
- a. Tak
  - b. Nie
  - c. Raczej tak
  - d. Raczej nie
  - e. Inne. Jakie? .....

Za udzielenie szczerých odpowiedzi, a tym samym udział w mojej ankiecie serdecznie dziękuję.

#### **Emotions/feelings of teachers during conversations with parents/guardians of their students**

**Abstract:** The Polish school system is constantly undergoing reforms, but during these reforms, no one thinks about the psychological state of teachers and how to help them cope with the problems they encounter in their work.

The aim of this article is to draw attention to the emotions/feelings of teachers during conversations with the parents/guardians of their students. Teachers bear the burden of educating the young generation, coping with the various behaviours of their students, their problems, and informing parents about all the actions of their students (good and bad).

**Keywords:** education, teacher, emotions, feelings

#### **About the Author**

Emilia Figurska – Master of Biology, specialization in applied and molecular biology, i work as a biology teacher at the Zespół Szkół Licealnych i Technicznych in Rydułtowy. Interests: military, puzzle-solving, and reading crime novels.

**Justyna Ster\***

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Filia w Wodzisławiu Śląskim

Kierunek: pedagogika opiekuńczo-wychowawcza

e-mail: [sterjustyna@gmail.com](mailto:sterjustyna@gmail.com)

## Zmiany zachodzące w życiu rodziny po narodzinach dziecka z niepełnosprawnością

[https://doi.org/10.25312/2083-2923.22\\_s4js](https://doi.org/10.25312/2083-2923.22_s4js)

**Streszczenie:** Kiedy na świecie pojawia się dziecko, rodzice robią wszystko, by zająć się nim jak najlepiej. Nieprzespane noce, ograniczony kontakt z rzeczywistością to naturalna kolej rzeczy. Na szczęście po czasie to mija – kiedy dzieci rosną. Niestety, w przypadku opiekunów dzieci z niepełnosprawnością ten okres nie mija, a wręcz ciągnie się latami. Samotność i brak sieci wsparcia osób, które opiekują się kimś non stop, to realny i mało widoczny dla społeczeństwa problem. Zadbanie o samopoczucie opiekunów osób z niepełnosprawnością jest niezmiernie ważne w procesie leczenia i rehabilitacji ich podopiecznych. Choć w obecnych czasach coraz więcej mówi się o opiekunach, niestety nadal wokół nich krąży wiele krzywdzących opinii i stereotypów. Nikt nie przygląda się temu, co ci rodzice przeżywają na co dzień i z jakimi problemami muszą się zmagać.

**Słowa kluczowe:** rodzina, niepełnosprawność, zmiany

Temat dziecka z niepełnosprawnością i jego rodziny znajdujemy w wielu publikacjach naukowych i artykułach dotyczących pedagogiki specjalnej, co pokazuje, że jest on bardzo aktualny i niezbędny w obecnych czasach – z uwagi na wciąż rosnącą liczbę rodzących się dzieci z niepełnosprawnością. Rosnąca tendencja świadomości

---

\* Justyna Ster – założycielka i prezes Stowarzyszenia zrzeszającego rodziców dzieci z niepełnosprawnością. Angażująca się w wiele działań wolontarystycznych na rzecz rodziców/opiekunów dzieci z niepełnosprawnością. Od 12 lat zajmuje się opieką nad niepełnosprawną córką i przewlekle chorym synem. Z zawodu cukiernik, technik technolog żywności ze specjalizacją piekarsko-ciastkarską, pedagog i asystent osoby niepełnosprawnej. Zainteresowania: dekoracja tortów, czytanie książek, rękodzielnictwo. Największym marzeniem jest napisanie książki opisującej przeżycia i dyematy opiekunów osób niepełnosprawnych.

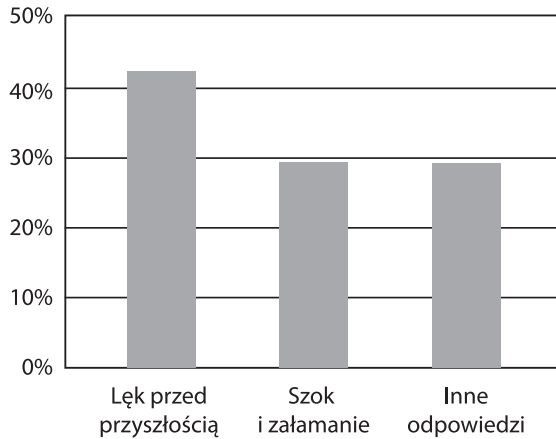
w temacie niepełnosprawności, a także wiele licznych badań i nowych możliwości zarówno leczenia, jak i diagnostyki pod kątem chorób powoduje, że rodzinom zaczyna być troszkę łatwiej. Niemniej jednak uważam, że o ile sama niepełnosprawność jest coraz wyraźniej dostrzegana przez społeczeństwo, to nadal w całym tym procesie zapomina się o rodzinach – zarówno o matkach, ojcach, jak i rodzeństwie dziecka niepełnosprawnego, którzy są tak samo ważni i stanowią fundament całościowego zadbania o rodzinę. Wiele krążących mitów i obrazek takiej rodziny, który krąży w społeczeństwie, jest dla tych rodzin bardzo krzywdzący i nie pozwala na pokazanie, z jak wieloma przeciwnościami losu muszą zmagać się na co dzień, ile poświęcić i o czym marzą każdego dnia.

Stąd też powstał impuls do napisania tego artykułu, tym bardziej, iż sama jako rodzic borykam się z niepełnosprawnością dziecka. Ponadto studia pedagogiczne zainspirowały mnie do tego, by zbadać jak funkcjonują inne rodziny i czy mają podobne, a może wręcz odmienne odczucia od moich. Z czasem – z perspektywy pedagoga, pomoże to zrozumieć mechanizmy działania i funkcjonowania takich rodzin, by móc lepiej zrozumieć to, co się w nich dzieje i lepiej z nimi pracować – co jest niezbędne w pracy z dziećmi.

## **Pierwsza reakcja na wieść o niepełnosprawności dziecka**

Kiedy rodzice dowiadują się o zaburzeniach w rozwoju swojego dziecka pojawia się smutek, rozczarowanie, strach, lęk i napięcie. Kiedy jednak otrzymują już konkretną diagnozę, przechodzą typowe fazy żałoby. I choć żałoba kojarzy nam się głównie ze śmiercią, w tym wypadku rozumiemy ją jako utratę zdrowego dziecka. Podczas tego etapu rodzice dzieci z niepełnosprawnością przeżywają etapy, takie jak: zaprzeczenie, protest, opłakiwanie, chroniczny smutek. Wszystko, czego doświadczają rodzice oraz czas trwania poszczególnych etapów, zależy od indywidualnych cech rodzica. Nie bez znaczenia jest też wsparcie otoczenia, a także nasilenie trudnych zachowań dziecka.

Potwierdzenie tego faktu udało mi się odnaleźć w przeprowadzonej przeze mnie ankiecie, której wyniki wskazują, że pierwszą reakcją na wieść o niepełnosprawności dziecka jest lęk przed przyszłością – 41,7% oraz szok i załamanie, które potwierdziło 29,2% ankietowanych.



Wykres 1. Pierwsza reakcja na wieść o niepełnosprawności dziecka

Źródło: opracowanie własne.

### Jak pomóc rodzicom w tym trudnym dla nich czasie?

Szok, „bycie jak w transie”, podważanie diagnozy, uczucie, że cały świat się zawalił czy osamotnienie to naturalne myśli i uczucia, które towarzyszą rodzicom, w szczególności matce (co zostanie pokazane w późniejszych badaniach) – pisze w swoim artykule Alicja Strzelecka-Lemiech, psycholożka, terapeutka i konsultantka w Miejskim Ośrodku Pomocy Społecznej we Wrocławiu. „Ważne, by matka lub ojciec w miarę możliwości mogli liczyć na stały kontakt pracownika socjalnego lub innej wspierającej osoby, ponieważ emocje oraz potrzeby mamy i dziecka na tym etapie mogą zmieniać się bardzo szybko. Osoba w takiej sytuacji potrzebuje również pomocy w racjonalnej ocenie sytuacji, np. wyborze odpowiednich metod diagnostycznych, kierunku terapii czy form opieki. Dobrze jest wtedy pomóc klientce powstrzymać się od podejmowania ważnych, wiążących decyzji, takich jak aborcja czy oddanie dziecka do adopcji, ponieważ dopiero dłuższy kontakt z własnymi uczuciami i oswojenie się z sytuacją pozwolą na dokonanie najlepszych dla siebie wyborów”<sup>1</sup>.

Kryzys emocjonalny to kolejny etap w adaptacji niepełnosprawności dziecka, który powoduje poczucie krzywdy, złość, lęk, wstyd szczególnie występujący u kobiet, które w tej fazie obwiniają się za dysfunkcje u dziecka (mogłam się lepiej odżywiać w ciąży, nie uprawiać seksu czy więcej odpoczywać) i choć argumenty matki nie są racjonalne, to jednak pozwala to matce obciążyć się poczuciem winy pozwalając na ominięcie etapu przeżycia emocji związanych z bezradnością wobec tak trudnej sytuacji, w jakiej postawiło ją życie.

<sup>1</sup> A. Strzelecka-Lemiech, *Dylematy kobiety, która dowiaduje się, że jej dziecko będzie niepełnosprawne*, „Doradca w Pomocy Społecznej” 2018, nr 51, <https://doradcawpomocyspolecznej.pl/artykul/dylematy-kobiety-ktora-dowiaduje-sie-ze-jej-dziecko-bedzie-niepelnosprawne> [dostęp: 23.05.2022].

„Uświadomienie matce tego mechanizmu oraz racjonalizacja negatywnych myśli powinna pomóc w złagodzeniu nieadekwatnego poczucia winy. Może się jednak zdarzyć, że kobieta rzeczywiście podczas ciąży piła alkohol lub zażywała narkotyki, co mogło uniemożliwić zdrowy rozwój dziecka. Poradzenie sobie z tą świadomością może być bardzo trudne, ale najważniejsze to po prostu być wtedy przy klientce, nie zaprzeczać jej uczuciom, tylko je przyjmować i odzwierciedlać, a także podkreślać, że teraz warto się skupić na tym, co można zrobić, by dziecku i sobie jak najlepiej pomóc”<sup>2</sup>.

Zamiast poczucia winy opiekunom może towarzyszyć również poczucie krzywdy lub złość w postaci obwiniania np. Boga, drugiego rodzica czy lekarzy za chorobę dziecka. W tym wypadku ważne jest, aby w przeżywaniu tych trudnych emocji „w uświadomieniu ich, nazwaniu i wyrażeniu w jak najbardziej bezpieczny sposób. Złość można też wykorzystać jako energię do działania, przede wszystkim na rzecz zaopiekowania się dzieckiem w jak najbardziej skuteczny sposób”<sup>3</sup>.

## **Sprawowanie opieki nad dzieckiem z niepełnosprawnością**

Kiedy rodzina otrzymuje diagnozę dziecka, w jej życiu następuje wiele trudnych zmian. Nie tylko sama akceptacja diagnozy jest trudnym elementem, który spotyka ją na drodze rodzice, ale całe życie codzienne, które podporządkowuje się wizytom lekarskim i rehabilitacji dziecka. Rodziny te stopniowo przyzwyczajają się do nowej sytuacji, zmieniając swoje obecne priorytety życiowe.

Podczas wielu rozmów z rodzicami dowiadujemy się, jak wiele zmian następuje w tych rodzinach. „Obowiązki domowe spadają na dalszy plan – i zaczynają się poszukiwania odpowiednich form pomocy, specjalistów, a także funduszy, które pomogą w leczeniu dziecka. Dużo czasu pochłania również przeszukiwanie Internetu i szukanie różnych, nie tylko alternatywnych, form pomocy, a także opinii innych rodziców, którzy mają dziecko z podobnymi schorzeniami jak my. W tym czasie nasze potrzeby zostają zapomniane, a cała uwaga skupia się na tym, jak pomóc dziecku i nikt ani nic nie jest w stanie tego przerwać – wspomina podczas wywiadu mama Antosi.

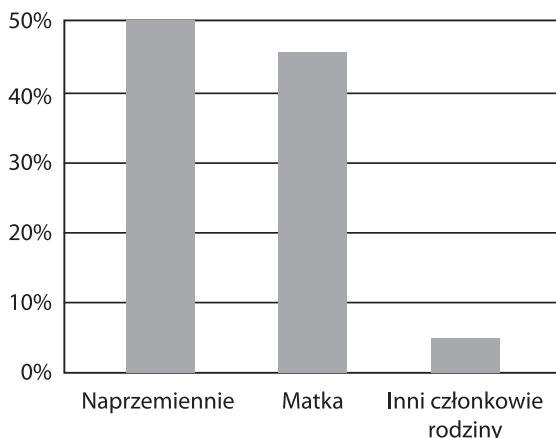
Dysfunkcje dziecka wymagają od rodziców ogromu sił nie tylko fizycznych, ale także psychicznych, dlatego najkorzystniejszą opcją jest współdzielenie się obowiązkami dotyczącymi opieki nad dzieckiem. Jak wskazują moje badania, w 50% przypadków opieka nad dzieckiem sprawowana jest naprzemiennie, a w aż 45,8% spada na matkę.

---

<sup>2</sup> Tamże.

<sup>3</sup> Tamże.





Wykres 2. Kto sprawuje opiekę nad dzieckiem z niepełnosprawnością?

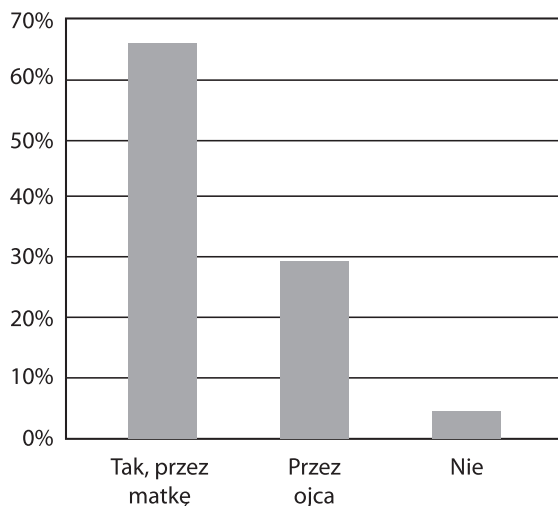
Źródło: opracowanie własne.

Dzielenie się obowiązkami szczególnie w opiece nad dziećmi z niepełnosprawnością ma ogromne znaczenie, gdyż ogrom frustracji i obowiązków, które spadają na rodziców może po wielu latach powodować tzw. zespół wypalenia rodzicielskiego, powodujący osłabienie kondycji psychicznej objawiający się w postaci:

- przeciążenia spowodowanego sprawowaniem ciągłej opieki nad dzieckiem,
- uczucia osamotnienia i braku pomocy ze strony najbliższych,
- poczucia bycia lekceważonym w zetknięciu z instytucjami i braku wsparcia z ich strony,
- poczucia zaniedbywania zdrowych dzieci,
- zmęczenia fizycznego,
- rezygnacji,
- poczucia nadmiernego angażowania i obciążania zdrowych dzieci opieką nad chorą rodzeństwem,
- wyrzutów sumienia spowodowanych myślami dotyczącymi oddania dziecka do ośrodka.

Zmiany w życiu rodziców po urodzeniu dziecka niepełnosprawnego można dostrzec na wielu płaszczyznach. Bardzo często jeden z członków rodziny decyduje się na rezygnację z pracy i – jak wskazują badania, w 66,7% przypadków jest to matka. Jak pokazuje wykres, tylko w nielicznych przypadkach to ojciec rezygnuje z zatrudnienia.

„Zmieniły się moje wyobrażenia odnośnie macierzyństwa, trzeba było zmienić priorytety i zabrać się do ciężkiej pracy, by pomóc dziecku funkcjonować w przyszłości. Niestety, przy niepełnosprawności dziecka cierpi cała rodzina. Stres, napięcie, niepewność, co przyniesie dzisiejszy dzień, ciągle zmierzanie się z ocenianiem przez innych, przez bliskich i zupełnie obce osoby” – mówi mama Antosi.



Wykres 3. Czy choroba dziecka była powodem do rezygnacji z pracy jednego z członków rodziny?

Źródło: opracowanie własne.

Przyczyną takiego stanu jest to, że jeden z członków rodziny przejmuje obowiązki opieki nad dzieckiem a co za tym idzie skupia całą swoją uwagę na znalezieniu odpowiednich form pomocy dla swojego dziecka. Natomiast drugi rodzic skupia się wtedy na pracy by sprostać finansowym wyzwaniom poprzez branie dodatkowych zleceń lub dorabianiu poprzez zdobywanie dodatkowych „fuch”, co w jednym z wywiadów potwierdza mama Antosia: „Kiedy dowiedziałam się niepełnosprawności Antosi bez wahania podjęłam decyzję o rezygnacji z pracy. Bardzo częste wizyty u lekarzy intensywne rehabilitacja zarówno w domu jak i poza nim nie pozwalały mi pogodzić pracy i opieki nad dzieckiem. To mąż przejął obowiązek utrzymania rodziny na siebie biorąc wszystkie możliwe fuchy dodatkowe i pracując w weekendy by móc wiązać koniec z końcem i móc opłacić wszystkie prywatne wizyty i terapie”.<sup>4</sup> W tym miejscu matka bardzo mocno podkreśla, że system opieki jest niewystarczający, dlatego rodzice bardzo często korzystają z prywatnych wizyt lekarskich i terapii. „Mąż całymi dniami pracował, zazwyczaj mijaliśmy się gdzieś w drzwiach, a ja zajęłam się domem i wszystkim, co wiązało się z dziećmi”<sup>5</sup>.

Praca zawodowa to ważna strona naszego życia, która pozwala pełnić role na różnych płaszczyznach, nie tylko rodzinnych. I choć dla jednych ludzi jest koniecznością, innym daje wiele przyjemności i satysfakcji. W wielu przypadkach rodzin, w których znajduje się dziecko niepełnosprawne, rodzice dość często podejmują temat pracy. Może to wynikać z faktu, iż praca daje poczucie „normalności” i powoduje, że odry-

<sup>4</sup> J. Ster, *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, praca licencjacka, AHE Łódź, Filia w Wodzisławiu Śląskim, Wodzisław Śląski 2022.

<sup>5</sup> Tamże.

wają oni myśli od codzienności, którą mają w domu. I nie chodzi tu o to, że nie kochają dziecka, ale pozwala im to oderwać się od spraw związanych z leczeniem i rehabilitacją.

## **Relacje małżeńskie po narodzinach dziecka z niepełnosprawnością**

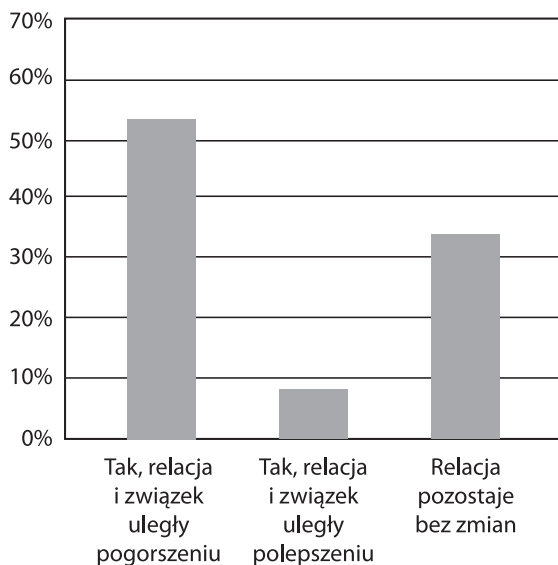
Specyficzna i złożona sytuacja rodziny po narodzinach dziecka z niepełnosprawnością powoduje, iż role życiowe w rodzinie ulegają zmianom. W dużej mierze zależy to od charakterów poszczególnych członków rodziny oraz od więzi, jaka między nimi powstała. Brak otwartości na zmiany, skąpe uczucia względem partnera w sytuacji kryzysowej mogą spowodować, że ich związek osłabnie, a w skrajnych przypadkach spowoduje rozstanie, ponieważ nie sprostają odpowiedzialności, jaka na nich spoczęła. Co może spowodować, że mimo iż żyją we wspólnym domu, są tak naprawdę osobno. Powoduje to, że więź, która między nimi była, powoli zanika i żyją każdy we własnym świecie. Ból, uczucie osamotnienia, nieporadność powodują, iż znika szczęście, niszcząc rodzinną radość i mir domowy.

Oczywiście nie dzieje się tak w każdym przypadku. Bywa też tak, że jeżeli rodzina była spójna przed narodzinami dziecka z niepełnosprawnością i łączyła ją bardzo silna więź emocjonalna, to pojawienie się dziecka z niepełnosprawnością może spowodować mobilizację wszystkich członków rodziny, a co za tym idzie – wzmocni ją. W takich rodzinach pokonywanie trudności, które wiążą się z niepełnosprawnością dziecka, staną się łatwiejsze do rozwiązania.

Bardzo ważne jest bycie razem w trudnościach i niezamykanie się w sobie. Określone cechy rodziców i rodziny jako całości mogą wpływać na obecne i przyszłe warunki życia, większe zaangażowanie się w działania, które mają poprawić sytuację dziecka i stwarzać mu lepsze szanse życiowe. Rodzą się dylematy, jak być „dobrą matką” czy „dobrym ojcem” niepełnosprawnego dziecka. Wzajemne związki uczuciowe małżonków, ich wzajemne oddziaływanie na siebie oraz na dzieci prowadzą do jedności uczuć i działań. Wzajemne wspieranie się i okazywanie cierpliwości jest tutaj bardzo ważne. Nie bez powodu wzięło się powiedzenie: „Co nas nie zabije, to nas wzmocni”. I choć sytuacje konfliktowe pozostają nieuniknione – nawet w najbardziej harmonijnych rodzinach – to pożądane jest, żeby współpracować ze sobą w opiece nad dzieckiem, starając się nie zaniedbywać przy tym innych sfer życia rodzinnego.

Pojawienie się na świecie potomka z niepełnosprawnością zawsze jest ciosem dla rodziców, niezwykle bolesnym i trudnym, i wiąże się ze zmartwieniami, czasami krzykiem i buntem, a nawet protestem. Zaburza to dotychczasowe życie rodziny, krzyżując wszystkie obecne plany i marzenia, wyznaczając nowe, nieznane role społeczne wszystkim jej członkom. Dlatego tak ważne jest, aby małżonkowie się wspierali w uczuciu osamotnienia, które im towarzyszy, aby w każdej chwili mogli się wzajemnie wspierać i aby łatwiej było im zaakceptować własne dziecko i przystosować się do zmian, które na nich czekają.

Najważniejsze w tym wszystkim jest jednak to, by mieli czas dla siebie, a także innych członków rodziny, ale i dla relacji towarzyskich, bo tylko zrównoważony podział tych sfer pozwoli na sprawne i zdrowe odnalezienie się w nowej sytuacji życiowej.



Wykres 4. Czy niepełnosprawność dziecka wpłynęła na relacje małżeńskie?

Źródło: opracowanie własne.

Kolejnymi bardzo ważnymi zmianami w życiu rodziny są zmiany w relacjach między małżonkami, o których bardzo mało się mówi. Jak wskazują moje badania, w 58,7% relacje te uległy pogorszeniu, a tylko w 33% pozostały bez zmian, natomiast tylko 8,3% odpowiedziało, że relacja w związku się poprawiła. Jak pokazuje wykres, tylko w nielicznych przypadkach choroba scala związki i pozwala zachować zdrową równowagę.

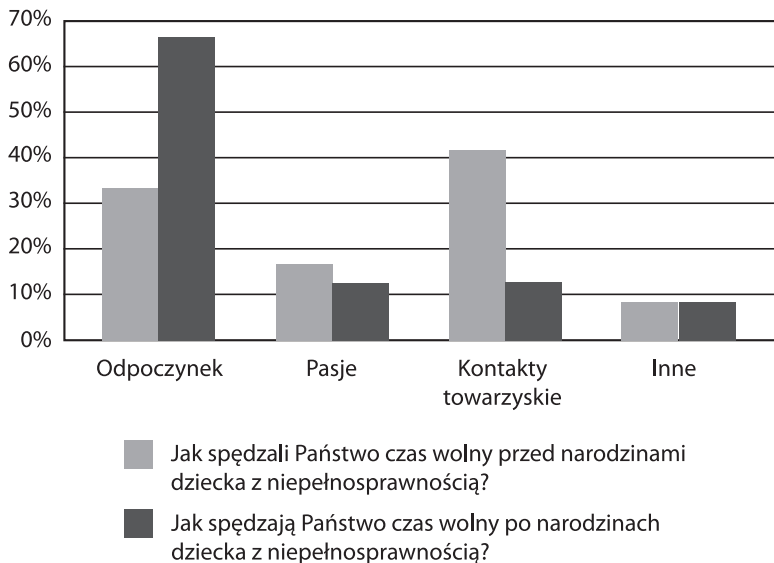
Ponadto z wywiadu dowiadujemy się, że: „Na początku bardzo mocno choroba dziecka scalała nasz związek a wszystkie decyzje podejmowaliśmy wspólnie, jednak kiedy zwiększyła się intensywność leczenia, nasze drogi zaczęły się rozchodzić, tzn. mąż skupił się na pracy, a ja na opiece nad dziećmi”<sup>6</sup>. Jak wynika z rozmowy, spowodowało to, że partnerzy zaczęli się mijać, a zmęczenie, rutyna i codzienność sprawiły, że mimo iż małżeństwo nadal mieszkało razem, żyli osobno, skupiając się na swoich zadaniach. „Prawie całkowicie rozpadło się nasze życie intymne, ponieważ gdy mąż wracał z pracy, ja już spałam padnięta po całym dniu i nawet w głowie nie miałam ochoty i siły na igraszki z mężem”<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> Tamże.

<sup>7</sup> Tamże.

## Czas wolny

Kolejnym ważnym aspektem, który postanowiłam zbadać, jest czas wolny rodziców. Poniższe wykresy przedstawiają czas wolny przed narodzinami dziecka z niepełnosprawnością, jak i po jego narodzinach.



Wykres 5. Czas wolny przed i po narodzinach dziecka z niepełnosprawnością

Źródło: opracowanie własne.

Czas wolny jest równie ważnym elementem każdego człowieka, ponieważ pozwala zachować równowagę między pracą a domem. W przypadku rodzin dzieci z niepełnosprawnością czas wolny jest szczególnie wartościową, ponieważ jest go znacznie mniej, a jego jakość również ulega zmianie. W głównej mierze zostaje on wykorzystywany na odpoczynek. W przypadku kontaktów towarzyskich spada o połowę w stosunku do czasu wykorzystywanego w tym samym celu przed narodzinami dziecka z niepełnosprawnością.

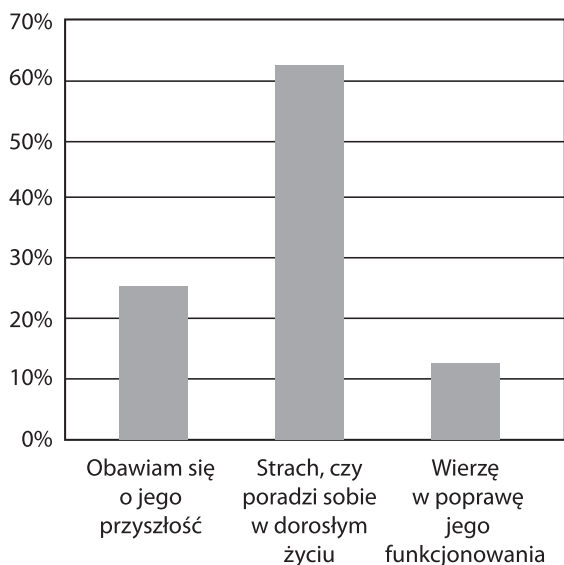
Dezorganizacja życia rodzinnego, pracy zawodowej, ale również kontakty towarzyskie, czyli relacje społeczne to kolejny bardzo ważny wątek w życiu rodziny. Relacje towarzyskie często ulegają osłabieniu, a wręcz nawet całkowitemu zerwaniu z uwagi na lęk, strach przed oceną, a nawet po prostu brak finansów. Związki zachodzące między rodziną a środowiskiem społecznym często zależą od poglądów dotyczących niepełnosprawności, stąd też pojawia się w rodzinach uczucie strachu i obawa przed brakiem akceptacji. Dodatkową przeszkodą w procesie adaptacji ze środowiskiem społecznym są bariery komunikacyjne, architektoniczne czy instytucjonalne (brak odpowiednich placówek czy bariery prawne).

Tu szczególną uwagę należy zwrócić na fakt, iż szczególnie matki (bo w większości przypadków to na nich ciąży opieka nad niepełnosprawnym dzieckiem), które

są aktywne zawodowo i towarzysko, lepiej radzą sobie w opiece nad nim, ponieważ pomagają im to w zaspokojeniu podstawowych potrzeb niezbędnych do prawidłowego funkcjonowania, tj. samorealizacji i poczucia samozadowolenia. Powoduje to bowiem „dystans” w codziennych zmartwieniach i pomagają wzmocnić siły do mierzenia się z trudnościami dnia codziennego w opiece nad dzieckiem. Nie bez znaczenia pozostaje również to, że w procesie integracji społecznej ogromne znaczenie ma również integracja dziecka niepełnosprawnego, która ma szczególne znaczenie w procesie jego rozwoju<sup>8</sup>.

## Rozważania o przyszłości

Na koniec pragnę zwrócić uwagę na to, co rodzice czują i przeżywają na co dzień, myśląc o przyszłości swojego dziecka. Uczucia, które im towarzyszą, to lęk o jego przyszłość i strach, czy poradzi sobie w dorosłym. Życiu, kiedy ich dziecko zostanie samo po ich śmierci!



Wykres 6. Myśląc o przyszłości swojego dziecka...

Źródło: opracowanie własne.

<sup>8</sup> D. Łukasik, *Niepełnosprawność dziecka a funkcjonowanie rodziny*, „Studia Gdańskie” 2021, t. XLVII, <https://czasopisma.uksw.edu.pl/index.php/sg/article/view/7673> [dostęp: 17.04.2022].

## Podsumowanie

Z przeprowadzonych badań wynika, iż sytuacja rodziny po narodzinach dziecka z niepełnosprawnością ulega wielu zmianom i staje się bardzo trudna.

Z postawionych na początku badań hipotez potwierdziło się, iż:

- urodzenie i wychowanie dziecka z niepełnosprawnością ma wpływ na funkcjonowanie rodziny;
- wychowanie dziecka z niepełnosprawnością ogranicza czas wolny opiekunów dziecka;
- brak wystarczających form wsparcia przez państwo dla tego typu rodzin;
- głównym problemem rodzin z dzieckiem niepełnosprawnym jest strach o przyszłość i to, czy poradzą sobie w dorosłym życiu, kiedy ich zabraknie;
- obowiązki domowe spadają na pełnosprawne rodzeństwo;
- rodzice rezygnują z pracy, by móc opiekować się dzieckiem z niepełnosprawnością;
- zdrowe rodzeństwo w rodzinie ma stawiane większe wymagania;
- więź rodzeństwa jest bardzo silna;
- główną opiekę nad dzieckiem sprawuje matka;
- sytuacja materialna rodzin ulega pogorszeniu.

Przeprowadzone badania są według mnie bardzo inspirujące i pokazują ogrom zmian, jakie zachodzą w życiu rodziny, z jakimi problemami się borykają i czego im najbardziej brakuje. Zainspirowało mnie to do poszerzenia moich badań w przyszłości, zarówno o formy wsparcia rodzin niepełnosprawnych, jak i o zbadanie zjawiska, jakim jest wyparcie choroby dziecka przez opiekuna/rodzica, ponieważ mimo wielu istniejących narzędzi rodzice wskazują na ich brak. I tu nasuwa się pytanie: czy jest to spowodowane brakiem informacji, brakiem chęci korzystania z nich, a może przepisami, które są nieskuteczne i nieosiągalne dla przeciętnej rodziny.

Pamiętajmy, że życie rodzin dzieci z niepełnosprawnością to ciągła walka o zdrowie i życie ich dzieci, ale jest to życie, w którym oni również pragną zrozumienia i odrobiny normalności.

Pamiętajmy również, że tylko rodzic, który dba o swoje potrzeby i jest szczęśliwy, jest w stanie prawidłowo zadbać o swoje dziecko. Nastrój i stan zarówno psychiczny, jak i fizyczny rodzica wpływa na proces leczenia i rehabilitacji dziecka. Dlatego spotykając na drodze takiego rodzica, poświęćmy mu chwilę, by go wesprzeć, ponieważ to on jest fundamentem pracy z dzieckiem.

W przypadku rodzica czasem jedno zdanie potrafi zmienić bardzo wiele, dlatego nie bójmy się podczas rozmowy powiedzieć:

Proszę pamiętać o sobie!

Jest Pan/Pani bardzo ważna!

Co Pan/Pani zrobiła ostatnio dla siebie?



To tylko jedno zdanie, a tak wiele może znaczyć dla drugiej osoby i dać poczucie zrozumienia i wsparcia.

Całość opracowanych przeze mnie badań została zamieszczona w mojej pracy licencjackiej.

## Bibliografia

- Definicja niepełnosprawności, <http://www.unic.un.org.pl/niepelnospawnosc/definicja.php> [dostęp: 17.04.2022].
- Łukasik D., *Niepełnosprawność dziecka a funkcjonowanie rodziny*, „Studia Gdańskie” 2021, t. XLVII, <https://czasopisma.uksw.edu.pl/index.php/sg/article/view/7673> [dostęp: 17.04.2022].
- Ster J., *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, praca licencjacka, AHE Łódź, Filia w Wodzisławiu Śląskim, Wodzisław Śląski 2022.
- Strzelecka-Lemiec A., *Dylematy kobiety, która dowiaduje się, że jej dziecko będzie niepełnosprawne*, „Doradca w Pomocy Społecznej” 2018, nr 51, <https://doradcawpomocyspolecznej.pl/arttykul/dylematy-kobiety-ktora-dowiaduje-sie-ze-jej-dziecko-bedzie-niepelnospawne> [dostęp: 23.05.2022].

## Aneks

### Ankieta/Kwestionariusz ankiety

Szanowni Państwo,

Nazywam się Justyna Ster, jestem studentką III roku pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej. Chciałabym serdecznie zachęcić Państwa do wypełnienia poniższej ankiety mojego autorstwa, dzięki której zgromadzę informacje niezbędne do napisania pracy licencjackiej. Badanie dotyczy funkcjonowania rodziny po narodzinach dziecka z niepełnosprawnością. Jeśli będziecie Państwo zainteresowani interpretacją wyników, z przyjemnością udostępnię efekty mojej pracy.

Badanie jest całkowicie anonimowe. Dziękuję serdecznie za poświęcony czas.

1. Jaka była Pani/a pierwsza reakcja na wieść o niepełnosprawności dziecka?

- Szok, załamanie
- Lęk przed odrzuceniem społecznym
- Złość, żal
- Lęk przed przyszłością
- Podjęcie decyzji o rehabilitacji dziecka
- Szukanie pomocy i wsparcia w ratowaniu życia i zdrowia dziecka
- Strach

2. Kto sprawuje opiekę nad dzieckiem z niepełnosprawnością?
  - Matka
  - Ojciec
  - Wspólnie/naprzemiennie
  - Dziadkowie
  - Inne, jakie?
3. Czy choroba dziecka była powodem do rezygnacji z pracy jednego z członków rodziny?
  - Tak, przez matkę
  - Tak, przez ojca
  - Nie
4. Czy niepełnosprawność dziecka wpłynęła na związek emocjonalny między ojcem a matką?
  - Tak, relacja i związek się poprawiła
  - Tak, relacja i związek się pogorszyła
  - Relacja pozostaje bez zmian
  - Inne, jakie?
5. Czy mają Państwo czas wolny po narodzinach dziecka niepełnosprawnego?
  - Tak
  - Nie
6. W jaki sposób wykorzystują Państwo czas wolny?
  - Na odpoczynek
  - Pasje
  - Kontakty towarzyskie
  - Inne, jakie?
7. Myśląc o przyszłości swojego dziecka:
  - Boję się o jego przyszłość
  - Wierzę w poprawę jego funkcjonowania
  - Boję się uzależnienia swojego dziecka od innych osób
  - Strach czy poradzi sobie w dorosłym życiu
  - Jestem pełna/y optymizmu
  - Inne, jakie?

### **Changes in family life after the birth of a disabled child**

**Abstract:** When a child comes into the world, parents do everything to take care of him/her as best as possible. Sleepless nights, limited contact with reality is the natural order of things. Fortunately, it passes with time – as children grow up. Unfortunately, in the case of carers of children with disabilities, this period does not end, and even lasts for years. Loneliness and the lack of a support network of people who care for someone non-stop is a real problem that is not very visible to society. Taking care of the well-being of carers of people with disabilities is extremely important in the process of treatment and rehabilitation of their charges. Although nowadays there is more and more talk about carers, unfortunately, there are still many harmful opinions and stereotypes around them, and no one looks at what these parents experience on a daily basis and what problems they have to deal with.

**Keywords:** family, disability, changes

### **About the Author**

Justyna Ster – founder and president of the Association of Parents of Children with Disabilities. Involved in many volunteer activities for parents/guardians of children with disabilities. She has been taking care of her disabled daughter and chronically ill son for 12 years.

By profession: confectioner, food technologist technician with baking and pastry specialization, educator and assistant for a disabled person. Interests decorating cakes, reading books, handicrafts. My biggest dream is to write a book describing the experiences and dilemmas of carers of disabled people.

**Ilona Szega\***

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Filia w Wodzisławiu Śląskim

Kierunki: pedagogika zdrowia, dietetyka

e-mail: [szegailona@gmail.com](mailto:szegailona@gmail.com)

## Wielopokoleniowe modele zdrowia. Czy zdrowe stało się niezdrowe?

[https://doi.org/10.25312/2083-2923.22\\_s5isz](https://doi.org/10.25312/2083-2923.22_s5isz)

**Streszczenie:** Współcześnie coraz więcej uwagi poświęca się edukacji zdrowotnej. Celem pracy jest omówienie problematyki związanej z kształtowaniem się wielopokoleniowych modeli zdrowia na podstawie literatury przedmiotu. Podsumowaniem pracy jest konkluzja iż zdrowe żywienie to świadome żywienie, a społeczeństwo musi zrozumieć iż jest odpowiedzialne za zdrowie kolejnych pokoleń.

**Słowa kluczowe:** modele zdrowia, odżywianie, relacje międzypokoleniowe

### Wstęp

Zdrowie dla każdego z nas jest ważne. Nie wiedzieć czemu, nie potrafimy jednak odpowiedzieć sobie na pytanie, jaki model zdrowia jest dla nas dobry, aby gwarantował nam szczęście i życie w pełni sił. W XXI wieku błędzimy po omacku, karmiąc się tym, czego nasze babcie nie wzięłyby do ust. Czy zdrowe stało się niezdrowe? Czy wielopokoleniowe modele zdrowia zostały zagłuszone przez komercję i chęć zysku, niezależnie od konsekwencji zdrowotnych? „Ludzie ludziom zgotowali ten los”, jak pisała Zofia Nałkowska, ponadczasowy cytat, nie bez kozery przywołany w tym właśnie artykule.

---

\* Ilona Szega – studentka Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi na kierunkach pedagogika zdrowia i dietetyka, członkini Studenckiego Koła Naukowego Pedagogiki Resocjalizacyjnej „De iure”, prelegentka Międzynarodowej Konferencji Studenckiej pn. Pluralistyczny obraz współczesnej pedagogiki. Zainteresowania naukowe: pedagogika zdrowia, dietetyka, tradycja jako element polskiej kultury, komunikacja wizualna człowieka, resocjalizacja zakładowa (zakłady karne, nieletni).

Zdrowie to stan pełnego fizycznego, umysłowego i społecznego dobrostanu, a nie tylko całkowity brak choroby czy niepełnosprawności. W ostatnich latach definicja ta została uzupełniona o sprawność do prowadzenia produktywnego życia społecznego i ekonomicznego, a także wymiar duchowy<sup>1</sup>. Według Światowej Organizacji Zdrowia, na zdrowie indywidualne i zdrowie zbiorowości wpływają warunki środowiska otaczającego, czynniki genetyczne, warunki ekonomiczne, poziom wykształcenia, stosunki międzyludzkie w bliskim otoczeniu i w rodzinie. W mniejszym stopniu jest to korzystanie z opieki zdrowotnej i dostępność do niej. Przyjmuje się, iż występują cztery czynniki wpływające na stan zdrowia człowieka. Są to: biologia, środowisko, styl życia oraz opieka zdrowotna.

Celem pracy jest pokazanie zależności między stylem życia, odżywianiem a naszym zdrowiem oraz uświadomienie czytelnikowi, do czego prowadzi otyłość. O ogromnej niewiedzy społeczeństwa na temat tego, czym jest otyłość, świadczą wyniki badania zrealizowanego na potrzeby kampanii „Porozmawiajmy szczerze o otyłości”, w dniach 17–21 lutego 2021 r. w grupie 1070 Polaków. Wykazały one, że jedynie 13% Polaków uważa otyłość za chorobę, a 80% otyłych osób postrzega ją za defekt kosmetyczny<sup>2</sup>. Intencją pracy jest także spojrzenie holistyczne na problem mający swe korzenie w wielopokoleniowych modelach zdrowia ostatniego stulecia. Nauka, jaką chce przekazać autor artykułu, jest taka, iż powinniśmy na każdym etapie naszego życia edukować się, zachować rozwagę i zaufać sobie. Najważniejszym jest jednak, aby z szacunku do siebie i następnych pokoleń przestać zatruwać owoce matki ziemi. Bo czyż nie jest naszym celem ponad wszystko cieszyć się życiem w zdrowiu?

Wiek XX przyniósł ogromny postęp, jeśli chodzi o zwalczanie chorób. Postęp medycyny był tak ogromny, iż ludzkość zdała sobie w nim upatrywać lekarstwa na wszystkie dolegliwości, zapominając o czynniku przyczynowo-skutkowym. Coraz większe koszty leczenia sprawiły, iż zaczęto zastanawiać się, czy nie powinno się zwalczać przyczyny chorób, a nie tylko leczyć. Niewątpliwie masowe wprowadzenie do praktyki medycznej szczepionek i antybiotyków przyczyniło się do przedłużenia życia niezliczonej liczbie ludzi. Szczegółowe, prowadzone w aspekcie historycznym badania wykazały jednak, że poprawa stanu zdrowia, jaka dokonała się w XX wieku, wiązała się przede wszystkim ze wzrostem higieny i stanu sanitarnego ludności (oczyszczanie wody, tworzenie systemów kanalizacyjnych, poprawa norm sanitarnych żywności i warunków higienicznych otoczenia, wzrost higieny osobistej). Znaczący spadek zachorowań na wszystkie główne choroby zakaźne odnotowano bowiem na długo przed wprowadzeniem zarówno szczepionek, jak i antybiotyków. Przykład powyższy, a także późniejsze badania nad relacjami między medycyną a zdrowiem skłaniały zatem do wyciągnięcia wniosku, że o ile konkretne zabiegi biomedyczne są w stanie ratować

---

<sup>1</sup> Definicja zdrowia według Światowej Organizacji Zdrowia (ang. World Health Organization, WHO).

<sup>2</sup> <https://naukawpolsce.pl/aktualnosci/news%2C88140%2Cekspersi-az-80-proc-polakow-z-otyloscia-nie-uwaza-jej-za-chorobe-ale-za> [dostęp: 10.07.2022].

życie i zdrowie w indywidualnych przypadkach, o tyle ich rola dla zdrowotności całej populacji jest znikoma.<sup>3</sup> Dopiero w latach siedemdziesiątych zdano sobie sprawę z tego, iż medycyna naprawcza nie jest w stanie uzdrowić populacji. W sferze zainteresowań środowisk naukowych znalazł się wpływ człowieka na jego życie i zdrowie, wcześniej nie brany na poważnie i niedoceniany. Umysłowiono sobie, że nie kto inny niż sam człowiek, może uchronić się przed większością chorób, a zdrowy styl życia jest lekiem o wadze większej niż dotychczas uważano w środowisku medycznym. Zaczęto pojmować zdrowie bardziej holistycznie, opierając się na założeniu, że stan umysłu, ducha i ciała wzajemnie wpływają na siebie i że należy leczyć cały organizm, a nie tylko jego chorą część<sup>4</sup>.

Jeżeli jednak przyjrzeć się tym chorobom, które stanowią taką trudność dla medycyny (choroby układu krążenia, nowotwory złośliwe, zaburzenia psychiczne), przekonamy się, że są one ściśle związane z warunkami życia, środowiskiem, określonymi zachowaniami ludzi, wzorami konsumpcji – paleniem tytoniu i piciem alkoholu, nadużywaniem leków, zbyt obfitym lub niewłaściwie dobranym jedzeniem, skażeniem środowiska, brakiem aktywności fizycznej, trudnościami w uporaniu się ze stresem. Konieczność zmiany tych zachowań wydawała się początkowo sprawą oczywistą i prostą w realizacji. Można było ją skwitować – jak Aaron Wildavsky – stwierdzeniem: „Matka miała rację! Powinniście jeść codziennie dobre śniadanie; nie powinniście palić; powinniście spać siedem lub osiem godzin na dobę, a nie cztery czy czternaście; i nie powinniście się denerwować, bo to wam szkodzi”<sup>5</sup>. Początkowo wierzone, że czynnikiem sprawczym pożądanых zmian będzie edukacja zdrowotna<sup>6</sup>. Zajęto się edukacją zdrowotną na pełną skalę, rozdawano ulotki, broszury, prowadzono kampanie prozdrowotne. W praktyce okazało się to jednak bardziej skomplikowane. Niezaprzeczalnie zdano sobie sprawę z faktu, iż bez odpowiedniego wsparcia państwa i odpowiednio prowadzonej polityki społecznej jednostka nie będzie miała odpowiednich warunków i zdolności do samoorganizacji. Jak można bowiem – żyjąc w biedzie, w środowisku zanieczyszczonym, nie mając dostępu do podstawowych zasobów – żyć w zdrowiu? Eliminacja zagrożeń, jakie stwarzają dla zdrowia ubóstwo, bezrobocie, degradacja środowiska naturalnego czy procesy dezorganizacji społecznej, jest przede wszystkim zadaniem dla polityki społecznej państwa<sup>7</sup>.

Już od lat osiemdziesiątych przedmiotem badań stał się wpływ stylu życia na długość życia człowieka. Okazało się, że w największym stopniu o naszym zdrowiu decydujemy sami, a najlepsza opieka medyczna oraz najnowocześniejsze technologie

---

<sup>3</sup> A. Ostrowska, *Styl życia a zdrowie. Z zagadnień promocji zdrowia*, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 1999, s. 8.

<sup>4</sup> <https://sjp.pwn.pl/slowniki/medycyna%20holistyczna.html> [dostęp: 6.07.2022].

<sup>5</sup> Za: A. Ostrowska, *Styl życia...*, dz.cyt., s. 9.

<sup>6</sup> Tamże.

<sup>7</sup> L. Frąckiewicz, *Spoleczne zagrożenie zdrowia*, [w:] L. Frąckiewicz (red.), *Czynniki warunkujące stan zdrowia ludności*, Fundacja dla Śląskiego Instytutu Naukowego, Katowice 1989.

medyczne, wspierane rzeszą najwybitniejszych specjalistów, gwarantują nam utrzymanie zdrowia w zaledwie dziesięciu procentach. Prace McKeowna, McKinleyów i Kannela, oparte na wynikach długofalowych badań epidemiologicznych wykazały, że postęp medycyny ma mniejszy wpływ na przeciętną długość życia ludzkiego niż czynniki środowiskowe, a wśród nich także te, które określilibyśmy jako elementy stylu życia<sup>8</sup>. Wyniki badań doprowadziły do przekonania, iż za większość chorób cywilizacyjnych, zwanych chorobami z wyboru, odpowiada więc sam człowiek. Nie jest to jedyna siła sprawcza, biorąc pod uwagę różne uwarunkowania społeczne mające wpływ na nasze życie. Debata nad tym, co zdrowe trwa przecież od dawna. Rozwój świadomości społecznej, technologii, a także idących w parze z nimi trendów spowodowały, że niektóre tematy i techniki, dopuszczalne choćby dekadę temu w świecie mediów, dzisiaj wzbudzałyby co najmniej kontrowersje. W ostatnich dziesięcioleciach można mnożyć reklamy i kampanie z prozdrowotnymi hasłami, które okazały się kłamstwem. Przykładem, iż nie możemy dawać wiary we wszystko, jest chociażby reklama z 1930 roku „Palenie odchudza”! Obecnie większość opakowań papierosów „straszy” grafikami i fotografiami ostrzegającymi przed skutkami ubocznymi zażywania tego rodzaju używek. Natomiast w zeszłym stuleciu reklamy papierosów wręcz zachwalały ich korzystny wpływ na zdrowie i właściwości odchudzające, które potwierdzały pozytywne opinie w badaniach lekarskich. Papierosy były także rekomendowane przez dentystów (w 1949 r.). „Cukier krzepi” to dwa niepozorne słowa, które zgodnie z najnowszymi badaniami również mijają się z prawdą. Zgodnie z ich przesłaniem „polskiemu cukrowi” przypisywało się wyjątkowe właściwości lecznicze. Podobno pokrzepiał i wzmacniał serce, mięśnie. Reklamy te przyczyniły się do rozkwitu polskiego przemysłu cukierniczego i w przyszłości do plagi otyłości. W latach 60. XX wieku także kokaina była traktowana, tak jak inne używki typu alkohol, papierosy. Nikogo nie szokowała reklama tej substancji w mediach, a spożywał ją co dziesiąty Amerykanin. Nie inaczej jest dzisiaj. Reklama ma ogromny wpływ na preferencje konsumentów, a co za tym idzie, często jest w nieetyczny sposób nadużywana. Reklamowane słodczyce czy fast foody sprzyjają otyłości wśród dzieci i dorosłych, a przekłamane, koloryzowane produkty są inne niż w rzeczywistości. To, co nas wyróżnia od pokolenia naszych rodziców czy dziadków, to nieograniczony dostęp do wiedzy, a mimo to wpadamy w pułapkę reklam. „To jest pierwsze pokolenie dzieci, które będą żyć krócej niż ich rodzice” – mówi Caroline Lucas, brytyjska polityk, a rząd Wielkiej Brytanii planuje zakaz emisji reklam fast foodów w trosce o przyszłość dzieci. Na stronie NFZ czytamy: „Młodzi Polacy wręcz ‘nasiąkają’ cukrem”. Efekty? Światowa organizacja zdrowia (WHO) podaje, że nasze dzieci tyją najszybciej w Europie!

Każde pokolenie borykało się z przekazem, który nie zawsze był wiarygodny. Istotnym jest jednak nie ślepa wiara w to, co nam mówią inni, tylko weryfikacja tego za pomocą ogólnodostępnych źródeł. A źródeł i możliwości mamy dziś nieporówny-

---

<sup>8</sup> A. Ostrowska, *Styl życia...*, dz.cyt., s. 13.



walnie więcej niż nasi przodkowie kiedyś. Wiedza to – wczoraj i dziś – podstawa egzystencji człowieka, lecz chyba nigdy wcześniej nie musiała nam służyć do rozważań nad szkodliwością pożywienia. Dlaczego więc, mając dostęp do naukowych opracowań badawczych, odniesień w literaturze oraz internecie, który jest skarbnicą wiedzy, nadal zachowujemy się tak, jakby temat nas nie dotyczył, a trucizny dodawane do jedzenia były mało ważnym dodatkiem? Niby wszystko wiemy, a jednak ciągle za mało. Być może zgubne jest to, iż skutki wydają nam się odległe w czasie. Jednak ten czas nadchodzi i prędzej czy później trucizna zaczyna działać.

Co by jednak nie mówić o złowrogich reklamach, społeczności, która wywiera na nas zły wpływ, państwie, które nie prowadzi polityki społecznej i zdrowotnej w poprawny sposób, to jak pisze Lucyna Bakiera – polska psycholożka, dr hab. nauk społecznych, adiunkt Instytutu Psychologii Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu: „Pierwszym i najważniejszym środowiskiem społecznym dla człowieka jest rodzina”. To w niej zaczyna się kształtowanie nawyków żywieniowych, powielanych w dorosłości. Często z udziałem niewyedukowanych prozdrowotnie rodziców, którzy swoim dzieciom wpajają złe postawy, czasem nieświadomie przyczyniając się do ich ogromnych problemów ze zdrowiem w przyszłości. Już Korczak propagował znaczenie rodziny w kształtowaniu i ochronie zdrowia jej członków, twierdząc, że „...wali się dach, bo zaniedbano fundament budowli...”. Także powyższe potwierdza hasło Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) „Zdrowie zaczyna się w domu”, co ma uzasadnienie, ponieważ to rodzice sprawują czynności pielęgnacyjne nad dzieckiem, opiekują się nim, chronią przed zagrożeniami oraz informują o możliwych niebezpieczeństwach, wskazują na sposoby postępowania, które służą prawidłowemu rozwojowi dziecka. Odpowiedzialność za zdrowie swych dzieci ponoszą rodzice, bowiem to oni, poprzez swoje czynności oraz własny styl życia, przekazują dzieciom wzory zachowania, normy postępowania oraz wartości sprzyjające lub szkodzące zdrowiu. Wiedza posiadana przez poszczególnych członków rodziny jest przekazywana pozostałym. Członkowie, którzy ze względu na pełnione role mają tzw. status osób znaczących, wyznaczają i wdrażają prawa obowiązujące wszystkich pozostałych członków. Szczególnie silna zależność pod tym względem dotyczy rodziców i dzieci<sup>9</sup>. Jak ważne jest promowanie zdrowych nawyków żywieniowych w dzieciństwie, pokazuje badanie omówione w tym artykule. W ankiecie przeprowadzonej w maju 2022 roku na czterech pokoleniach ludzi urodzonych w latach 1926–2004 w województwie śląskim, ponad 70% respondentów odpowiedziało, iż w domu rodzinnym zachęcano ich do spożywania zdrowych posiłków. Preferencje żywieniowe z dzieciństwa wpłynęły także na odżywianie w wieku dorosłym u 81,5% ankietowanych. Z przeprowadzonej ankiety wynika, iż za zdrowe w dzieciństwie uważano warzywa i owoce, nabiał i mięso, jednak 88,9% respondentów zmieniła zdanie, gdyż jak

---

<sup>9</sup> G. Bejda, J. Lewko, E. Krajewska-Kułak (red.), *Zachowania prozdrowotne jako element aktywności życiowej człowieka*, Uniwersytet Medyczny w Białymstoku, Białystok 2020.

twierdzą, w dorosłości swoje preferencje żywieniowe opierają już nie tylko na przekazie z domu rodzinnego, a na wiedzy.

Dzisiaj jako społeczeństwo jesteśmy bardziej świadomi zagrożeń płynących ze złego sposobu odżywiania, mając dostęp do internetu możemy przeczytać praktycznie wszystkie dostępne materiały edukacyjne w każdej z dziedzin. Jednak czy pomagają nam to przezwyciężyć przyzwyczajenia wyniesione z domu, dokonując wyboru: zdrowe czy niezdrowe? Co w ogóle znaczy zdrowe i niezdrowe? Czy znamy jednoznacznie odpowiedź na to pytanie? Przekonanie o zdrowym odżywianiu jest wśród Polaków niemal powszechne<sup>10</sup>. Ośmiu na dziesięciu badanych (81%) ocenia, że ich codzienna dieta jest zdrowa, w tym nieliczni (5%) określają ją jako bardzo zdrową. Jako niezdrowy postrzega swój sposób odżywiania zaledwie co szósty respondent (16%), w tym większość z nich (15%) – jako umiarkowanie niezdrowy. Niemal powszechna (w przypadku większości wyrażona zdecydowanie) jest zgoda co do tego, że należy pić przynajmniej 1,5 litra wody dziennie (95%) oraz że nie należy jeść tuż przed snem (93%). Prawdziwe w opinii ogromnej większości badanych jest również przekonanie o szkodliwości jedzenia tłustego mięsa (87%) i przetworzonych cukrów, słodczy (87%), a także o korzystnym, niezbędnym dla zdrowych kości działaniu mleka i jego przetworów (89%). Korzystne działanie mleka nieco częściej niż inni kwestionują respondenci mający od 25 do 34 lat, mieszkańcy dużych miast oraz najlepiej wykształceni<sup>11</sup>. Co więc się stało, iż mając wiedzę i przekonanie na temat szkodliwości złego odżywiania, jesteśmy jednym z najszybciej tyjących społeczności w Europie? Według danych GUS, w 2014 r. co druga dorosła osoba (w wieku 15+) w Polsce miała problemy z masą ciała. Zjawisko relatywnie częściej występowało wśród mężczyzn; nadwagę lub otyłość miało 62% mężczyzn, w przypadku kobiet było to 46%. Otyłość występowała w przypadku 15,6% kobiet i 18,1% mężczyzn. Zarówno w przypadku dorosłych mężczyzn, jak i kobiet populacja osób z nadwagą lub otyłością zwiększyła się o 1 punkt procentowy w ciągu ostatnich 5 lat. Na podobną skalę problemu wskazuje OECD podając, że w 2014 r. 53,3% Polaków w wieku powyżej 15 lat deklarowało się jako osoby z nadwagą lub otyłością (BMI powyżej 25 kg/m<sup>2</sup>)<sup>12</sup>.

Czy zdrowe stało się niezdrowe? Jedzenie nagle stało się źródłem obaw i lęków. Czerwone mięso dotąd uważane za zdrowe dzisiaj uważa się za rakotwórcze, ryby zawierają szkodliwe substancje, takie jak ołów czy rtęć. O szkodliwości mleka można przeczytać tony publikacji, a rośliny, które spożywamy, są genetycznie modyfikowane. Jako konsumenci ponosimy koszty istnienia systemu, w którym żywność bardzo wysoko przetworzona jest tania i łatwo dostępna. Większość mieszkańców najbo-

---

<sup>10</sup> Badanie „Aktualne problemy i wydarzenia” przeprowadzono metodą wywiadów bezpośrednich (face-to-face) wspomaganych komputerowo (CAPI) w dniach 3–9 lipca 2014 roku na liczącej 943 osoby reprezentatywnej próbie losowej dorosłych mieszkańców Polski.

<sup>11</sup> *Zachowania żywieniowe Polaków*, CBOS, nr 115/2014, Warszawa 2014, s. 19.

<sup>12</sup> <https://ezdrowie.gov.pl/portal/home/badania-i-dane/zdrowe-dane/raporty/cukier-otylosc-konsekwencje-przeglad-literatury-szacunki-dla-polski> [dostęp: 8.07.2022].

gatszych krajów świata wydaje na żywność nieznaczny ułamek domowego budżetu. Podobnie jak wiele innych aspektów naszej diety, jest to jednocześnie przekleństwo i błogosławieństwo. „Dziś brakuje nam zaufania jak tlenu w dusznym pokoju”, mawiał ks. Józef Tischner. I choć te słowa nie napawają optymizmem, nie sposób się nie zgodzić, że w dzisiejszych czasach ufać musimy przede wszystkim własnej intuicji. Nasze pokolenie przeżyło serię rewolucyjnych zmian. Dotknęły one nie tylko składu posiłków, ale również sposobu ich przyjmowania. Dziś jemy najczęściej w atmosferze chaosu, w której nie obowiązują niemal żadne zasady. A może po prostu, kiedy pogubimy się w tym naszym świecie dobrobytu, trzymajmy się tezy Michaela Pollana, pisarza zajmującego się tematyką żywieniową, twórcy słynnej ogólnej zasady zdrowego żywienia, która brzmi: „Nie jedz niczego, czego by twoja babcia nie uznała za nadające się do jedzenia”.

W świecie diet, i odmawiania sobie wysokokalorycznych potraw, istnieje jeszcze podłoże psychologiczne i kulturowe złego odżywiania. Bo choć zawartość naszych talerzy zmieniła się przez dziesięciolecia, to na poziomie genetycznym i kulturowym pamiętamy nadal czasy, kiedy wszystkiego brakowało. Nadal też, tak jak nasi pradziadkowie, lubimy mieć zapasy żywności, a bogato zastawiony stół kojarzy nam się z dobrobytem. Wypracowaliśmy u siebie przez lata poczucie bezpieczeństwa kojarzone z nadmiarem jedzenia, którego w dzisiejszych czasach mamy aż nadto. Na tym właśnie polega problem. Musimy wypracować w sobie nową filozofię życia w świecie obfitości, tak aby odżywiając się smacznie i zdrowo nie zatracić poczucia pomysłności, które jedzenie nam daje. Badając nasze podejście do zdrowia jako społeczeństwa XXI w., można odnieść wrażenie, iż staliśmy się w swoim mniemaniu nieśmiertelni. A jednak jesteśmy pokoleniem, które na każdy symptom choroby reaguje panicznym szturmowaniem aptek, bojąc się kataru jak kiedyś bano się dżumy. Kiedy jednak chodzi o wyjście ze swojej strefy komfortu, wolimy biernie się przyglądać, jak zatruwają nas konserwne spożywcze, powoli nas zabijając. I nie byłoby w tym nic nadzwyczajnego – w tym nieogarniętym przez inteligentne jednostki mrocznym czasie, kiedy człowiek człowiekowi wilkiem – gdyby nie to, że tym samym dążymy do samozagłady. Jako ludzkość doszliśmy do momentu, gdy mało co jest dla nas niegodziwością. Zostawiamy następnym pokoleniom chaos, którego nie ogarną przez kolejne setki lat. Tylko po to, aby zarobić miliony w wyimaginowanym poczuciu, że możemy wszystko.

Jednostka jednak zdołała niewiele. Wspólna praca o globalnym zasięgu może nam pomóc podnieść się z tego marazmu. Już Arystoteles podkreślał: „Każdy, kto albo nie potrafi żyć we wspólnocie, albo jest tak samowystarczalny, że jej nie potrzebuje, i dlatego nie uczestniczy w życiu społeczności, jest albo zwierzęciem, albo bogiem”<sup>13</sup>.

Nie wystarczy słyszeć, trzeba słuchać, aby zrozumieć. Kiedy cztery pokolenia ludzi opowiedziały swoją historię, można było powrócić do przeszłości, by zrozumieć

<sup>13</sup> E. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, PWN, Warszawa 1995, s. 14.

teraźniejszość. Jak to kiedyś jadło się, co było: mało mięsa a więcej nabiału i produktów mącznych. Jak to wody się nie piło, a coca colę zastępowały niesłodzone kompoty. Jak to przed wojną wszystko było, ale ludzie nie mieli pieniędzy, a za PRL-u z półek sklepowych spoglądał ocet. Warzywa i owoce spożywało się sezonowo, w zimie na stołach królowały kiszonki. W sklepikach szkolnych zamiast chipsów kupowano artykuły szkolne. Słodycze były drogie, a dzieci nie miały dostępu do pieniędzy, bo rodzice oszczędzali. Prawie każde dziecko jadło obiad w szkole. Czy były dzieci otyłe? – nie. Czy były szczęśliwe, choć bez czekolady w ręce i portfela wypchanego kieszonkowym, od rodziców? – tak.

Okazuje się, że winni jesteśmy sobie sami, w pogoni za pieniądzem w XXI wieku świadomie niszczymy dobra, które sami wytwarzamy i spożywamy. Czyż to nie nonsens? Być może nie wiedzy nam trzeba, lecz pokory, aby powrócić do przeszłości i odbyć ostatnią lekcję. Lekcję, która będzie nie kolejnym umoralniaczem społecznym, lecz indywidualną nauką każdego z nas. Jak daleko bowiem można się posunąć w narzucaniu ludziom sposobu, w jaki mają żyć?

## Podsumowanie

Już na początku XX wieku pisano, iż natura człowieka jest niezaspokojona. „Wkrótce ludzkość postawi inne pytanie – zażąda spełnienia innej zachcianki – pytanie i zachcianka będą wewnętrzną. W pierwszych próbach i usiłowaniu zbliżenia życzeń, które niejako wizjami nazwać można, nie uniknie się błędów i bezdroży, tak samo jak w początkach zdobyczy technicznych niepodobna było uniknąć zderzeń pociągów, eksplozji kotłów itp.”<sup>14</sup>.

Błędy więc były i będą, bo są nieuniknione. Od dawien dawna je popełniamy, walczymy z nimi i próbujemy naprawiać. Naprawić ciała i duszy może się jednak nie dać. Warto o tym pomyśleć, zdejmując ze sklepowej półki produkt z telewizyjnej reklamy. Mimo upływu stulecia bowiem nadal bez odpowiedzi pozostaje pytanie: „Dlaczego musimy marnieć, dlaczego mamy tracić wszystko, co najlepsze, to co życiu nadaje wartość wówczas, gdyśmy zdobyli już mądrość i doświadczenie, które są koniecznością dla życia!”<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> P. Mulford, *Sztuka życia czyli rady przeciwko śmierci*, E. Wende i Sp., Lwów 1911, s. 9.

<sup>15</sup> Tamże.

## Bibliografia

- Aronson E., *Człowiek istota społeczna*, PWN, Warszawa 1995.
- Bejda G., Lewko J., Krajewska-Kułak E., *Zachowania prozdrowotne jako element aktywności życiowej człowieka*, Uniwersytet Medyczny w Białymstoku, Białystok 2020.
- Frąckiewicz L., *Spoleczne zagrożenie zdrowia*, [w:] L. Frąckiewicz (red.), *Czynniki warunkujące stan zdrowia ludności*, Fundacja dla Śląskiego Instytutu Naukowego, Katowice 1989.
- Mulford P., *Sztuka życia czyli rady przeciwko śmierci*, E. Wende i Sp., Lwów 1911.
- Ostrowska A., *Styl życia a zdrowie. Z zagadnień promocji zdrowia*, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 1999.
- Zachowania żywieniowe Polaków*, CBOS, nr 115/2014, Warszawa 2014.

### Intergenerational models of health and society's attitudes towards health and nutrition

**Abstract:** Nowadays, more and more attention is paid to health education. The aim of this article is to discuss the issues related to the development of multi-generational health models based on the literature on the subject. The conclusion is that healthy eating is conscious eating, and society must understand that it is responsible for the health of future generations.

**Keywords:** models of health, nutrition, intergenerational relations

### About the Author

Ilona Szega – student at the University of Humanities and Economics in Łódź, majoring in health and dietetics pedagogy, member of the Student Scientific Association of Social Rehabilitation Pedagogy „De iure”, speaker at the International Student Conference entitled „Pluralistic image of modern pedagogy”, scientific interests: health pedagogy, dietetics, tradition as an element of Polish culture, human visual communication, social rehabilitation (prisons, juveniles).

**Marzena Stopa\***

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Filia w Wodzisławiu Śląskim

Kierunki: pedagogika resocjalizacyjna z terapią oraz terapia pedagogiczna

e-mail: [marzena.s93@interia.pl](mailto:marzena.s93@interia.pl)

## Determinanty readaptacji społecznej byłych osadzonych

[https://doi.org/10.25312/2083-2923.22\\_s6ms](https://doi.org/10.25312/2083-2923.22_s6ms)

**Streszczenie:** W niniejszym artykule podjęto temat determinantów readaptacji społecznej byłych osadzonych. Podjęto rozważania tematyczne dotyczące wskazanego zagadnienia, jak również aspekt kary pozbawienia wolności zarówno w systemie izolacyjnym, jak i wolnościowym. Ponadto wskazano również aspekt marginalizacyjny i stereotypizację byłych osadzonych jako czynniki utrudniające prawidłową readaptację społeczną. Określono głównych realizatorów pomocy postpenitencjarnej, a wskazane zagadnienia zostały opracowane na podstawie literatury przedmiotu oraz przedstawione w świetle badań własnych, przeprowadzonych na podstawie percepcji społecznej.

**Słowa kluczowe:** readaptacja społeczna, marginalizacja, piętno, zakład karny, kara pozbawienia wolności, System Dozoru Elektronicznego, pomoc postpenitencjarna

### Wstęp

Człowiek, przez wzgląd na swoją uspołecznioną naturę do prowadzenia prawidłowej egzystencji w życiu codziennym, czuje potrzebę identyfikacji z grupą społeczną. Ze względu na izolacyjny charakter zakładu karnego zmienia się jego rola społeczna. Znamienne słowa przedstawił tutaj B. Urban, uznając, że życie jednostki, którą publicznie zidentyfikowano jako dewiacyjną, zmienia się w każdej sferze egzystencjonalnej, czynnik społeczny pełni zatem funkcję oceniającą. Izolacyjny charakter

---

\* Marzena Stopa – w trakcie studiów magisterskich na kierunkach pedagogika resocjalizacyjna z terapią oraz terapia pedagogiczna na Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Filia w Wodzisławiu Śląskim. Zainteresowania pedagogiczne: działalność resocjalizacyjna związana z zakładami karnymi, nieletnimi, działalność kuratorskiej służby sądowej, działania wychowawczo-edukacyjne.

zakładów karnych dla jednostki osadzonej niesie za sobą różnorodne następstwa, między innymi stygmatyzację i marginalizację społeczną, a to właśnie czynnik ludzki staje się kluczowy w procesie ponownego przystosowania się jednostki do samodzielnego życia poza murami zakładu karnego.

Oddziaływania resocjalizacyjne powinny się rozpocząć w dniu umieszczenia jednostki w zakładzie karnym. Do osiągnięcia tego celu w ramach prowadzonych działań zaliczyć można: wyrobienie nawyku pracy u osadzonego, podnoszenie kwalifikacji zawodowych, kontakt z rodziną i światem zewnętrznym czy też działania profilaktyczne. Kluczowym determinantem w procesie readaptacji społecznej byłych osadzonych jest także wiedza, odnosząca się do procesu resocjalizacyjnego.

Jednakże readaptacja byłych osadzonych nie tkwi tylko w czynniku społecznym, a zestawienie wszelkich problemów, z którymi boryka się były więźni, jest duże. Należy zatem nadmienić, że do realizatorów pomocy postpenitencjarnej zaliczyć można również zakłady karne, kuratorską służbę sądową, ośrodki pomocy społecznej, instytucje zajmujące się zatrudnieniem, czy też różnego rodzaju stowarzyszenia i organizacje pozarządowe. Ponadto byłym osadzonym w procesie ponownej adaptacji społecznej pomaga również Fundusz Pomocy Pokrzywdzonym oraz Fundusz Pomocy Postpenitencjarnej. W powinności zostaje również wskazać, iż zgodnie z art. 164 § 1 Kodeksu karnego wykonawczego – w działania readaptacyjne ujmuje się również proces przygotowania skazanych do życia na wolności.

## Pojęcie readaptacji społecznej, działania pomocowe

Człowiek z racji swojej natury jest istotą społeczną, a jego egzystencja opiera się na wzajemności relacji społecznych, w których to spełnione zostają podstawowe potrzeby. Przynależność do określonej grupy społecznej determinuje sposób postępowania człowieka według obowiązujących wzorców zachowań, złamanie owych norm powoduje zgorzenie, co istotne, bodziec związany z opuszczeniem przez byłego osadzonego zakładu karnego budzi w społeczeństwie szeroko rozumianą bojaźliwość<sup>1</sup>.

Na potrzeby niniejszego artykułu należy wyjaśnić zagadnienie tematyczne, które jest jego motywem przewodnim. Otóż pojęcie readaptacji społecznej ujmowane jest w sposób różnorodny, jednakże Wiesław Ambrozik, wskazując kontekst readaptacyjny, uznaje owo działanie jako „ponowne przystosowanie się jednostki do czynnego i samodzielnego życia, wyrażającego się w pełnieniu ról społecznych związanych z podstawowymi sferami i płaszczyznami ludzkiej egzystencji”<sup>2</sup>. Zatem readaptacja

---

<sup>1</sup> A. Baładynowicz, *Filozofia probacji – podstawy aksjologiczne systemu sprawiedliwego karnia*, „Prokuratura i Prawo” 2005, nr 2.

<sup>2</sup> W. Ambrozik, *Proces readaptacji społecznej i jego istota*, [w:] B. Urban, J.M. Stanik (red.), *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.



społeczna jednostki opuszczającej zakład karny rozumiana jest jako proces, którego celem jest ponowne przystosowanie skazanego do życia społecznego, w sposób zgodny z obowiązującymi normami<sup>3</sup>. Samo słowo „proces” wskazuje na działania przewlekłe, zależne od różnorodnych determinantów, których głównym mianownikiem jest socjalizacja jednostki. Jako istotę reintegracji społecznej uznaje się wszelkie przemiany urzeczywistniające się na pewnych płaszczyznach życia społecznego, uwzględniając także integralność relacji pomiędzy uczestnikami procesu<sup>4</sup>. Skutek wskazanych działań daje możliwość prawidłowego rozwoju społeczno-emocjonalnego u byłego osadzonego.

W mniemaniu społecznym zachowanie powodujące złamanie obowiązujących zasad prawidłowego współżycia społecznego stanowi dla ogółu ogromną barierę, która w znaczący sposób komplikuje skazanym powrót do życia na gruncie społecznym. Z punktu widzenia ogólnego, osoba popełniająca przestępstwo stanowi zagrożenie, jest zatem naznaczona znamieniem „celu”, którego winno się świadomie unikać. Dobitne w tym kontekście są słowa przytoczone przez B. Urbana, który wskazał, iż od chwili, kiedy człowiek zostanie publicznie zidentyfikowany jako utożsamienie dewianta, jego życie ulega diametralnej zmianie, ponieważ ogół społeczeństwa zaczyna w sposób odrębny odnosić się do owego przypadku, ale także zmienia się sposób jego traktowania<sup>5</sup>. Osoba ta zostaje w pewnym stopniu naznaczona, dlatego też otwarta, świadoma postawa społeczna w stosunku do byłych osadzonych, jak również tolerancja i przede wszystkim akceptacja stanowią podstawy, dzięki którym możliwa jest prawidłowa readaptacja społeczna. Niewątpliwym jest również fakt, że zarówno rodzina, jak i ogół społeczeństwa stanowią budulec przyszłości byłych osadzonych. Zasadnym jest także wskazanie czynnika kryminogennego w tym aspekcie, niemniej jednak obie grupy stanowią podstawowy budulec socjalizacyjny jednostki. Zgodnie ze słowami Katarzyny Porębskiej, „nawet najlepiej przygotowany do życia na wolności skazany, bez wsparcia ze strony najbliższych osób i otoczenia, nie poradzi sobie w warunkach wolnościowych”<sup>6</sup>.

Jeśli chodzi o czynniki determinujące prawidłowość procesu adaptacyjnego do warunków wolnościowych, głównym jest ten jawiący się jako indywidualny, który to wskazuje czynnik własnego sprawstwa i właściwą motywację do wewnętrznej zmiany „ja”, na te, w znaczeniu pozytywnym. Wszystko zatem zależne jest od chęci podejmowanych przez więźnia wysiłków, a sam proces zmian zaczyna się już po przekroczeniu

---

<sup>3</sup> H. Machel, *Dewiacyjna tożsamość grupowa skazanych a ich readaptacja i reintegracja społeczna*, [w:] W. Ambrozik, A. Kieszkowska (red.), *Tożsamość grupowa dewiantów a ich reintegracja społeczna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.

<sup>4</sup> A. Fidelus, *Integracja społeczna podstawą procesu readaptacji byłych przestępców*, „Probacja” 2009, nr 2.

<sup>5</sup> W. Ambrozik, *Czynniki społecznej readaptacji byłych przestępców*, [w:] B. Urban, J.M. Stanik, *Resocjalizacja*, t. 2, PWN, Warszawa 2008.

<sup>6</sup> K. Porębska, *Wsparcie społeczne w warunkach izolacji jako wyznacznik skutecznej readaptacji*, „Probacja” 2009, nr 2.



przez skazanego murów jednostki penitencjarnej. Kontemplacja na temat destrukcyjności podejmowanych czynów, które doprowadziły do wyroku skazującego, świadomość chęci zmiany swoich postaw i zastosowany wachlarz oddziaływań resocjalizacyjnych powodują, iż człowiek w pewien sposób zmienia swoją tożsamość.

Nie mniej istotnym jest kontekst rodzinny, bowiem izolacja niesie za sobą destrukcyjne skutki dla potrzeb emocjonalnych jednostki, a odpowiednie ich zapewnienie poprzez możliwość utrzymania kontaktów sprawia, że nadzieja skazanego na powrót na wolność i łono rodziny nie jest zniweczona. Bez wątpienia podtrzymywanie i zacieśnianie więzi rodzinnych niesie za sobą słuszność procesu readaptacyjnego i resocjalizacyjnego dla jednostki skazanej<sup>7</sup>.

Zważywszy na złożoność problemów, z którymi musi zmierzyć się były osadzony, istotną zdaje się być perspektywa związana z udzielaniem pomocy postpenitencjarnej. Przeszłość kryminalna rzutuje na różnorodne sfery życiowe człowieka, a nowe życie rozpoczynające się już po opuszczeniu zakładu karnego jest tym trudniejsze, im dłużej skazany odczuwał negatywne wpływy izolacji<sup>8</sup>. Dlatego też ogół działań podejmowanych w ramach tejże tematyki wymaga rozpoznania potrzeb jednostek opuszczających zakłady penitencjarne, ale również dogłębnego określenia przypuszczalnych zagrożeń i barier integracyjnych<sup>9</sup>. Wspomniany aspekt przygotowawczy niesie za sobą dużą odpowiedzialność zarówno po stronie osób przyczyniających się do prawidłowego działania tego procesu, jak i dla samych zainteresowanych. Proces przygotowawczy winien odbywać się w trzech następujących po sobie etapach, pierwszym z nich są działania podejmowane z chwilą przekroczenia przez osadzonego bram zakładu karnego, drugi, opiewa o struktury i czynności przygotowawcze do zakończenia kary pozbawienia wolności, trzeci zaś związany jest z pomocą postpenitencjarną<sup>10</sup>. Bez wątpienia znamieny jest tu artykuł 164 § 1 Kodeksu karnego wykonawczego, znany jako „przygotowanie skazanego do życia na wolności”, który reguluje proces przygotowawczy, co istotne, skazany winien zgodzić się na podejmowane działania, co wskazuje na chęć zmiany jego postępowania na te, zgodne z normami społecznymi<sup>11</sup>.

Bez wątpienia, głównymi realizatorami pomocy postpenitencjarnej są kolejno: zakłady karne i areszty śledcze, w których to już po przekroczeniu ich murów rozpoczyna się proces readaptacyjny i resocjalizacyjny jednostki; służba kuratorska, która wykonując orzeczenia sądu prowadzi działania zmierzające do poprawy sytuacji osa-

---

<sup>7</sup> M. Marczak, *Uwięziona jednostka czy uwięziona rodzina? O funkcjonowaniu rodzin osób przebywających w warunkach izolacji więziennej*, [w:] W. Ambrozik, A. Kieszkowska (red.), *Tożsamość grupowa dewiantów a ich reintegracja społeczna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.

<sup>8</sup> A. Iwanowska, *Tryb postępowania przy wyznaczeniu okresu przygotowania do zwolnienia*, [w:] A. Iwanowska, *Przygotowanie skazanych do życia na wolności w trybie art. 164 k.k.w.*, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa 2013, s. 26–29.

<sup>9</sup> Tamże.

<sup>10</sup> Tamże.

<sup>11</sup> Tamże.

dzonemu, ale również poprzez aktywne działania wspomaga jego ścieżkę wolnościową. Ponadto, jednostki organizacyjne pomocy społecznej, czy też instytucje rynku pracy, działając na podstawie różnorodnych programów winne wspomagać proces socjalizacyjny, nie bez znaczenia są również organizacje pozarządowe i różnorodne stowarzyszenia działające na rzecz pomocy byłym osadzonym<sup>12</sup>.

Tym samym, należy zaznaczyć, iż readaptacja społeczna byłych osadzonych nie może istnieć bez resocjalizacji.

## Kara pozbawienia wolności a system dozoru elektronicznego

Kara pozbawienia wolności, jak wynika już z samego nazewnictwa, jest to izolacja człowieka z dotychczas znanego mu środowiska przez wzgląd na przestępstwo, które doprowadziło do wykonania tejże kary. Powoduje ona dolegliwości zarówno fizyczne, jak i psychiczne dla człowieka<sup>13</sup>. Kara kryminalna jest reakcją na przestępstwo, ta zaś stanowi dolegliwość dla sprawcy w celu potępienia zachowania niezgodnego z normami społecznymi. M. Ciosek określa to zagadnienie, jako „kary wymierzone za popełnione przestępstwa, czyli czyny, które naruszają określone, istniejące i obowiązujące w danym miejscu i czasie normy prawne”<sup>14</sup>. Ponadto, by zastosować karę, konieczne jest wystąpienie wszystkich czynników, definiujących przestępstwo, a nade wszystko, należy ustalić winę<sup>15</sup>. Katalog kar Kodeksu karnego w Polsce wyszczególnia następujące pozycje: kara grzywny, kara ograniczenia wolności, kara pozbawienia wolności, kara 25 lat pozbawienia wolności, kara dożywotniego pozbawienia wolności<sup>16</sup>. Dlatego też kara izolacyjna separuje sprawcę czynu przestępczego od społeczeństwa poprzez umieszczenie go w zakładzie karnym na czas określony prawomocnym wyrokiem sądu<sup>17</sup>.

Inaczej sprawa ta jawi się w karze pozbawienia wolności w systemie dozoru elektronicznego, która nie dokonuje izolacji sprawcy czynu od społeczeństwa. Wspomniana kara wykonywana jest w systemie wolnościowym, przy czym istotnym jest, iż kara orzeczona wobec osoby skazanej nie może przekroczyć jednego roku i sześciu miesięcy. Wszelkie regulacje, metody i powinności skazanego przewidziane są

---

<sup>12</sup> Wspomniana przeze mnie pomoc postpenitencjarna odnosi się również do Funduszu Sprawiedliwości. Ponadto można w tym aspekcie wyszczególnić program „Praca dla więźniów”.

<sup>13</sup> Ks. Z.St. Iwański, *Kryzys kary pozbawienia wolności*, „Probacja” 2015, nr 4.

<sup>14</sup> M. Ciosek, *Psychologia sądowa i penitencjarna*, PWN, Warszawa 2000, s. 169–170.

<sup>15</sup> M.A. Szczepańska-Szczepaniak, *Długoterminowe kary pozbawienia wolności w teorii i praktyce*, „Probacja” 2014, nr 2, s. 153–172.

<sup>16</sup> W. Wróbel, A. Zoll i inni, *Kodeks karny. Komentarz*, wydanie 5, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2016.

<sup>17</sup> H. Machel, *Izolacja więzienna a problem marginalizacji społecznej (na pograniczu pedagogiki społecznej i penitencjarnej)*, [w:] K. Marzec-Holka (red.), *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005.

w Kodeksie karnym wykonawczym<sup>18</sup>. Ów system polega na kontroli zachowania skazanego poprzez działanie urządzeń elektronicznych i systemów aparatury monitorującej<sup>19</sup>. Ogromnie istotnym czynnikiem jest również odpowiedni dobór skazanych – „należy zwrócić uwagę na to, że polega on na odbywaniu kary w warunkach wolnościowych, w związku z tym niezbędna jest eliminacja skazanych, którzy wymagają izolacji penitencjarnej”<sup>20</sup>. Co istotne, rodzina skazanego musi wyrazić zgodę na wspomnianą formę kary pozbawienia wolności<sup>21</sup>.

Kara pozbawienia wolności w systemie dozoru elektronicznego stanowi mniejszą uciążliwość społeczną dla skazanego, wyklucza przy tym wizję świata więziennego, a co za tym idzie, osoba skazana nie zmaga się z negatywnymi następstwami warunków izolacyjnych zakładu karnego<sup>22</sup>.

Warunki wolnościowe, które zezwalają na odbywanie kary pozbawienia wolności w warunkach domowych, sprawiają, że osoba skazana nie jest trwale izolowana z życia rodzinnego, społecznego, a system ten nie wpływa znacząco na zmianę społeczno-readaptacyjną skazanego.

## Wykluczenie społeczne, stygmat przestępczy

Sama kara pozbawienia wolności w swoim mniemaniu niesie za sobą fizyczne, ale również emocjonalne odizolowanie człowieka od życia społecznego. Sytuacja ta stanowi wątek problematyczny dla osoby skazanej, ale również w stosunku do jej najbliższych. Wykluczenie społeczne wiąże się zatem z wielowymiarową niemożnością kontynuacji prawidłowego życia na gruncie ogólnym, co może wiązać się z deprivacją potrzeb. Zarówno ekwiwizje, jak i jego rodzina doświadczają sytuacji kryzysowych pod względem egzystencjalnym, mowa tu między innymi o braku sprzyjających warunków do uczestnictwa w życiu politycznym, ekonomicznym i gospodarczym. Zagadnienie bezrobocia to wątek podejmowany we wszelkim spektrum jego zależności, a dotyczy ono wielu grup społecznych, zwłaszcza tych dotkniętych wykluczeniem. Wartym zaznaczenia jest, iż praca zawodowa stanowi dla osadzonego duży czynnik resocjalizacyjny, toteż aktywizacja tych osób poza murami jednostki penitencjarnej

---

<sup>18</sup> Kodeks karny wykonawczy (Dz. U. 2019, poz. 676 – t.j. z późn. zm.), Rozdział VIIa: System Dozoru Elektronicznego.

<sup>19</sup> Ł. Malinowski, *Wykonywanie kary pozbawienia wolności poza zakładem karnym w systemie dozoru elektronicznego – komentarz*, Wydawnictwo Prawnicze „LexisNexis”, Warszawa 2013. Słowa te wynikają również z ustawy z dnia 7 września 2007 r. o wykonywaniu kary pozbawienia wolności poza zakładem karnym w systemie dozoru elektronicznego.

<sup>20</sup> K. Zawiślan, *Dozór elektroniczny: izolacja czy iluzja?*, „Państwo i Społeczeństwo” 2015, nr 4(XIV).

<sup>21</sup> K. Postulski, *Zezwolenie na odbycie kary pozbawienia wolności w systemie dozoru elektronicznego*, „Prokuratura i Prawo” 2017, nr 1.

<sup>22</sup> W. Kotowski, B. Kurzępa, *Dozór elektroniczny – zarys problematyki*, „Probacja” 2009, nr 2.

daje im poczucie bezpieczeństwa i przynależności, a nade wszystko uznaje się ów czynnik za kontynuację działalności resocjalizacyjnej.

Poprzez opuszczenie jednostki penitencjarnej byli osadzeni niejako teoretycznie kreuje u siebie nawyk działania w sposób prawidłowy, zgodny z normami społecznymi. Na co dzień stosunek społeczny do tych osób budzi jednak wiele zastrzeżeń, zakłada on bowiem postawę dystansu, a perspektywa związana obcowaniem z byłym osadzonym wiąże się z odczuciem strachu, co znacznie niweluje działania podejmowane przez byłego osadzonego, niwecząc dotychczasowy wysiłek związany z korektą zachowania. Zdaje się, iż wspomniana przeze mnie sytuacja w dużej mierze wiąże się z deficytem wiedzy społecznej dotyczącej słuszności podejmowania kary pozbawienia wolności, jak również działań podejmowanych przez służby w zakładzie karnym. Sprawa ta przedstawia się analogicznie do problemów czyhających na ekskwizitnia w chwili opuszczenia murów zakładu karnego. Wskazane deficyty wiedzy wpływają na radykalne i odwetowe postawy społeczne wobec problemów osób opuszczających placówki resocjalizacyjne<sup>23</sup>.

Nie bez znaczenia zostaje tutaj aspekt długości zastosowanej kary pozbawienia wolności, jak również popełnione przestępstwo, jednakże należy pamiętać, iż należy piętnować czyn, którego jednostka się dopuściła, a nie człowieka. Zatem, działając w sposób znaczeniowy – marginalizacja byłego osadzonego umniejsza jego wartość jako osoby, determinując przy tym problemy interpersonalne jednostki, wszak domniemanie zjawiska recydywy niesie ze sobą znaczący wpływ na różne sfery życia byłego osadzonego<sup>24</sup>. Poprzez kreowanie negatywnych postaw społeczeństwo znacząco utrudnia pełnienie prawidłowych ról społecznych, co powoduje stan zwątpienia w wewnętrzną zmianę byłego osadzonego. Ten zaś rozpoczyna kontemplację na temat sensowności podejmowanego przez siebie wysiłku, to jest wyzbycia się roli więźnia obywatela. Zatem jednostka, opuszczając zakład karny, musi zmierzyć się z szeregiem negatywnych reakcji osób go otaczających, znamienne są tutaj słowa, jakoby „byli skazani, by zyskać akceptację społeczną musi wykonać poczwórny wysiłek, rozstać się ze swoją przeszłością, zmodyfikować terażniejszość, wykreować przyszłość oraz na tej podbudowie rozpocząć nowe życie”<sup>25</sup>.

Ponowna adaptacja do warunków wolnościowych jest tym lepsza, im większe jest przysposobienie przez jednostkę pozytywnych czynników społecznych. Zatem, by wykreować w byłym osadzonym chęć zmiany, należy podjąć wysiłek akceptacji zaszłości, kosztem kreowania nowej przyszłości.

---

<sup>23</sup> W. Ambrozik, *Potrzeba reorganizowania się społeczności lokalnych na rzecz readaptacji byłych przestępców*, [w:] B. Urban, J.M. Stanik, *Resocjalizacja*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

<sup>24</sup> Tamże.

<sup>25</sup> E. Pindel, *Ułatwienia i trudności na drodze do readaptacji społecznej po karze pozbawienia wolności*, [w:] A. Jaworska (red.), *Resocjalizacja, zagadnienia prawne społeczne i metodyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.

Człowiek, popełniając przestępstwo, powinien być świadomy jego konsekwencji zarówno w aspekcie prawnym, jak i środowiskowym. Negatywne bodźce ze strony otoczenia mają związek z czynem wiodącym, który doprowadził jednostkę do osadzenia w zakładzie karnym, „zyskując” tym samym stygmat przestępcy. Bacząc na wiodące realia, społeczeństwo często nie zważając na okoliczności sprawy, kieruje się znamionami powielanych stereotypów, odzwierciedla postawę zamkniętą, czym kształtuje negatywny obraz osoby pozbawionej wolności. Ponadto wszelkie epitety nawiązujące do czynu przestępczego często stają się drugim imieniem byłego osadzonego. Dlatego też nadając ów „stygmat”, który może być tożsamy z „piętnem”, ogół społeczeństwa nadaje byłemu więźniowi silnie dyskredytujący atrybut, który to odróżnia go od innych<sup>26</sup>. Istotą nadania piętna jest podejmowanie zmagania z szeregiem negatywnych emocji, kierowanych w stronę osoby stygmatyzowanej, ponieważ „z założenia nie wierzymy, że osoba napiętnowana jest w pełni człowiekiem”<sup>27</sup>. Skala wspomnianego piętna zależy od różnych czynników, z których bez wątpienia najistotniejszym jest popełnione przestępstwo, motyw i okoliczności mające wpływ na zachowanie sprawcy. Skazani, mając na uwadze stereotypową dedukcję społeczną dotyczącą byłych osadzonych, przejawiają liczne obawy związane z powrotem do życia w warunkach wolnościowych, bojaźni te częstokroć oscylują pomiędzy negatywną oceną społeczną mającą wpływ na życie byłego osadzonego i jego rodziny, deficytem wsparcia ze strony bliskich, nieumiejętnością podjęcia zatrudnienia zważywszy na przeszłość kryminalną czy też te, związane z powrotem do środowiska kryminogennego.

Zatem dla osoby opuszczającej zakład karny nadany społecznie stygmat staje się nierozłączną częścią codzienności. Percepcja społeczna, niejako dokonując „samoskazanania” wskazuje, że izolacja więzienna stanowiła dla skazanego okazję do doskonalenia się w możliwościach przestępczych, tym samym wykluczając działania resocjalizacyjne<sup>28</sup>. Przez wzgląd na brak akceptacji u byłych osadzonych mogą pojawić się działania rzutujące na ich samoocenę, co niesie za sobą dalekosiężny wpływ na przyszłość, doprowadzając do wyuczonyj bezradności czy też pogłębiając zjawisko recydywy<sup>29</sup>.

Nie stanowi zatem reguły, iż osoba opuszczająca zakład karny jest tą z natury „złą”, nie każdy osadzony stanowi potencjalne zagrożenie, niemniej jednak w katalogu przestępstw widnieją czyny, które wykluczają jednostkę z życia społecznego w sposób trwały. Warto zaakcentować fakt, iż wielu osadzonych skazanych na kary krótko- czy też długoterminowe, mając przy tym czas na kontemplację swoich zachowań, wykazuje się wewnętrzną skruchą. Nie ulega wątpliwości, że stygmat przestępczy stanowi dla sprawcy czynnik demotywuujący, pozostający w okopach umysłów przez dłuższy

---

<sup>26</sup> E. Olszewska, *Stygmat przestępcy jako czynnik utrudniający readaptację społeczną byłych skazanych*, „Resocjalizacja Polska” 2012, nr 3.

<sup>27</sup> E. Goffman, *Piętno, rozważania...*, dz.cyt.

<sup>28</sup> K. Pawełek, *Powrót więźniów...*, dz.cyt.

<sup>29</sup> E. Olszewska, *Stygmat przestępcy...*, dz.cyt.

czas Znamienne zdają się być więc słowa „mój wyrok to dożywocie, bez krat i murów, ale z ludzką krytyką i nietolerancją”<sup>30</sup>.

## Wyniki badań własnych

Holistyczny obraz kary pozbawienia wolności i jej skutków wiodących staje się przedmiotem licznych rozważań. Ograniczenie podstawowej swobody człowieka – wolności, a także jej wszelkich aspektów generuje bez wątpienia sytuację trudną, często wręcz traumatyczną, mogącą zatem doprowadzić do poszukiwania działań alternatywnych łagodzących owe negatywy, między innymi przyswojenie podkultury więziennej. Tylko odpowiednio podjęte działania, mocne postanowienie poprawy samego więźnia i chęć podjęcia działań korygujących zachowanie mogą przyczynić się do skuteczności procesu resocjalizacyjnego. Naznaczenie piętnem dewiacyjnym stanowi próbę zarówno dla byłego osadzonego, jak również dla jego rodziny i środowiska, do którego prędyj czy później ów człowiek wróci. Można zatem wyartykułować zależność, że na proces prawidłowej readaptacji społecznej byłych osadzonych wpływają ich cechy charakteru, ale także stosunek społeczeństwa społeczny.

Nikła wiedza społeczna dotycząca kary pozbawienia wolności stawia pewnego rodzaju barierę readaptacyjną. Analizując wyniki badań, wskazana deklarowana przez respondentów wiedza dotycząca tematycznego zagadnienia oscylowała na pograniczu przeciętnej (48%), a także małej (32%), nikły odsetek respondentów zaznaczył odpowiedź jawiącą się jako „duża”, pozostałe odpowiedzi wskazane jako „inne” odnosiły się do wskazań dotyczących braku wiedzy, bądź też czerpania tejże z niepewnych źródeł. Analogicznie sprawa ta przedstawiała się w pytaniu dotyczącym zasadności procesu resocjalizacyjnego, w którym to respondenci ocenili, jakoby więzienie w dużej mierze pełniło czynnik kryminogenny (69%) aniżeli resocjalizacyjny (31%). Zwążywszy na ten fakt, społeczeństwo, dysponując małym pojęciem na temat kary pozbawienia wolności i procesu resocjalizacyjnego, nie dysponuje odpowiednim wachlarzem wiedzy dotyczącej osób opuszczających zakłady karne<sup>31</sup>.

Ponadto respondenci zostali zapytani o znajomość systemu odbywania kary w postaci dozoru elektronicznego jako alternatywy dla kary pozbawienia wolności. Pozytywne wskazanie zasobu wiedzy wskazało 59% respondentów, natomiast nieznanomość wykazało 41% ankietowanych. Zdziwienie wzbudził zatem fakt, iż dociekając, która forma kary pozbawienia wolności wpływa korzystniej na osobę skazaną, aż 58% respondentów wskazało prym kary izolacyjnej nad wolnościową<sup>32</sup>.

Kolejnym istotnym czynnikiem jest lęk społeczny związany z osobami, które opuściły jednostki penitencjarne. Zadając to pytanie respondentom, wskazanie, jakoby

---

<sup>30</sup> Tamże.

<sup>31</sup> Analiza badań własnych.

<sup>32</sup> Tamże.



osoby te budziły powszechną obawę wyraziło 87% z nich. Zaledwie 13% uznało, iż nie jest to prawdą. Wpływ na przytoczony wynik może mieć fakt rozpowszechnienia sprawy osadzonego, determinant związany z dokonaniem czynem czy też długość zastosowanej kary pozbawienia wolności<sup>33</sup>. Co istotne, wskazania dotyczące nazewnictwa byłych więźniów w dużej mierze dotyczyły czynu, który został dokonany, tak więc opierając się na zdaniu respondentów, były osadzoney zyskuje miano: kryminalisty, bandyty, złodzieja czy też gangstera. Czynnikiem ten jest znaczący, ponieważ w ten sposób jednostka zyskuje swoje niechlubne iluzoryczne „ja”, często nie mające związku z obecnym stanem jej osobowości<sup>34</sup>.

Ponadto w badaniach tych respondenci mogli wyrazić swoje odczucia dotyczące kontaktu z byłym więźniem, w aspekcie rodzinnym, jak i społecznym. Poruszono zatem poprawność relacji społeczeństwa z byłym osadzonym – w tym aspekcie odpowiedź twierdzącą (stosunki te winny być poprawne) wskazało aż 75% ankietowanych, przeczącą zaś 21%. Pozostałe wskazania widniały pod pozycją „inne, jakie?”

Analogicznie, w kontekście rodzinnym pytanie brzmiało: Czy umożliwiłby Pan/Pani kontakt pomiędzy byłym osadzonym a własną rodziną? – odpowiedź „tak” zaznaczyło 36% ankietowanych, natomiast ze wskazaniem „nie” utożsamiało się aż 56% respondentów. Pozostałe odpowiedzi zaznaczono w formie „inne, jakie?”, w których to respondent zaznaczył, że „za błahe przestępstwa nie warto zabraniać kontaktu, jednakże ciężkie przestępstwo budzi obiekcje”<sup>35</sup>. Zatem, zestawiając ze sobą oba wyniki można wysunąć stwierdzenie, że punktem widzenia społecznego danej sytuacji jest zależność emocjonalna, bowiem jeżeli chodzi o kontekst rodzinny, wskazania negatywne przeważały nad możliwością nawiązania relacji z byłymi osadzonymi, natomiast jeśli chodzi o czynnik ogólny, przedstawiona kwestia zmienia się.

Pomoc postpenitencjarna stanowi kardynalny element zapobiegania zjawisku recydywy, a w sposób szczególny ma na celu przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu. Respondenci zostali poproszeni o wskazanie podmiotów zobowiązanych do świadczenia pomocy względem byłych osadzonych. Wskazania te jawiły się następująco: instytucje pomocowe i organizacje pozarządowe wskazało 39% ankietowanych, kolejno 34% wskazało rodzinę, 19% opiniowało się za społeczeństwem, a odpowiedź, w której nie powinno się pomagać byłym osadzonym wskazało 8% respondentów<sup>36</sup>.

Aspekt zatrudnienia osób po opuszczeniu zakładu karnego wzbudza w społeczeństwie wiele kontrowersji, a to właśnie ona stanowi pewną podwalinę na drodze do prawidłowej readaptacji społecznej. W tymże zagadnieniu ponownie wskazano czynnik społeczny i jednostkowy, bowiem zapytano respondentów o to, czy pracodawca winien zatrudniać byłych osadzonych, zdecydowana większość odpowiedzi była pozytywna (83%), kontekst negatywny wskazało zaledwie 17% ankietowanych,

---

<sup>33</sup> Tamże.

<sup>34</sup> Tamże.

<sup>35</sup> Tamże.

<sup>36</sup> Tamże.

Jednakże analogiczna sytuacja, opierając się na wątku personalnym przedstawiła zupełnie inny wydźwięk, bowiem chęć współpracy z byłym osadzonym zadeklarowało 48% ankietowanych, natomiast ogólną niechęć wyraziło 52% z nich<sup>37</sup>.

Poruszając ostatnią kwestię związaną z powszechnością zjawiska recydywy, opinia społeczna była jednoznaczna. Bowiem pytanie związane z trafnością wysuniętej tezy, jakoby przestępstwo ujawnione w bliskim otoczeniu respondenta było popełnione przez osobę, która opuściła zakład karny, wyznacznik twierdzący wskazało 53% respondentów, 47% wskazało odpowiedź „nie”. Natomiast w odpowiedzi na pytanie, czy osoba po opuszczeniu jednostki penitencjarnej trafi do takowej ponownie, refleksję „tak” zaznaczyło aż 65% ankietowanych, natomiast 35% wskazało zdanie odmienne. Współczynnik ten wnosi sugestię braku wiary w chęć zmiany postępowania u osób osadzonych, a zatem uwidocznił się proces marginalizacji sprawcy zachodzący w społeczeństwie<sup>38</sup>.

## Podsumowanie

Kara pozbawienia wolności w warunkach izolacyjnych bez wątplenia stanowi sytuację trudną dla osoby skazanej. Ogranicza ona w dużej mierze wolność i możliwość zaspokojenia podstawowych potrzeb egzystencjalnych. Społeczeństwo, co do zasady, warunkuje proces readaptacyjny w kontekście personalnym, co pozwala stwierdzić, iż należy wzmocnić wrażliwość społeczną na osoby opuszczające zakłady karne, bowiem te, przez wzgląd na swoją sytuację posiadają utrudniony proces readaptacyjny. Zważywszy na fakt, iż wszelakie działania mające na celu prawidłową socjalizację byłych osadzonych niosą za sobą korzyść zarówno społeczną, jak i personalną, powinno się podjąć działania wzmacniające integralność, bezpieczeństwo i poczucie sprawiedliwości wśród ogółu.

Należy nadmienić, że całość procesu readaptacyjnego finalizuje się w danej społeczności lokalnej, dlatego też jego kluczowym determinantem jest postrzeganie byłych osadzonych w mniemaniu społecznym. Powszechnie obowiązująca percepcja byłego osadzonego odzwierciedla szereg zakorzenionych i powielanych stereotypów, w dużej mierze sytuacja ta związana jest z nikłą wiedzą społeczną dotyczącą zasadności procesu resocjalizacyjnego jednostki odbywającego się w zakładzie karnym<sup>39</sup>.

Społeczeństwo, poddając byłych osadzonych pod osąd, często nie koncentruje swojej uwagi na aspekcie jednostkowym, co ważne, nadając piętno dewianta, standaryzuje osobę osadzonego, co w konsekwencji doprowadza do negatywnego wydźwięku społecznego.

---

<sup>37</sup> Tamże.

<sup>38</sup> Tamże.

<sup>39</sup> A. Siemaszko, *Granice tolerancji...*, dz.cyt.



Antycypacyjny charakter osoby byłego osadzonego uwidoczniiony zostaje również w aspekcie zatrudnienia. Powszechnie wiadomo, iż w wielu przypadkach, by uzyskać status osoby zatrudnionej niezbędne jest zaświadczenie o niekaralności, co wyklucza byłych osadzonych z procesu rekrutacyjnego. Nie inaczej sytuacja ta przedstawia się w kontekście utrzymania dobrego imienia firmy, bądź też na gruncie podjęcia owocnej współpracy z byłym osadzonym.

Pomimo wielu różnych możliwości pomocowych, sami więźniowie niechętnie korzystają z tychże świadczeń, zaś sama pomoc zdaje się być niejako „zrzucana” na podmioty organizacyjne aniżeli na rodzinę lub społeczeństwo.

## Bibliografia

- Ambrozik W., *Proces readaptacji społecznej i jego istota*, [w:] B. Urban, J.M. Stanik (red.), *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Ambrozik W., *Potrzeba reorganizowania się społeczności lokalnych na rzecz readaptacji byłych przestępców*, [w:] B. Urban, J.M. Stanik, *Resocjalizacja*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Balandynowicz A., *Filozofia probacji – podstawy aksjologiczne systemu sprawiedliwego karania*, „Prokuratura i Prawo” 2005, nr 2.
- Ciosek M., *Psychologia sądowa i penitencjarna*, PWN, Warszawa 2000.
- Fidelus A., *Integracja społeczna podstawą procesu readaptacji byłych przestępców*, „Probacja” 2009, nr 2.
- Goffman E., *Piętno, rozważania o zranionej tożsamości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Iwanowska A., *Przygotowanie skazanych do życia na wolności w trybie art. 164 k.k.w.*, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa 2013, s. 26–29.
- Iwanowska A., *Tryb postępowania przy wyznaczeniu okresu przygotowania do zwolnienia*, [w:] A. Iwanowska, *Przygotowanie skazanych do życia na wolności w trybie art. 164 k.k.w.*, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa 2013.
- Iwański Z.St. ks., *Kryzys kary pozbawienia wolności*, „Probacja” 2005, nr 4.
- Kotowski W., Kurzępa B., *Dozór elektroniczny – zarys problematyki*, „Probacja” 2009, nr 2.
- Machel H., *Dewiacyjna tożsamość grupowa skazanych a ich readaptacja i reintegracja społeczna*, [w:] W. Ambrozik, A. Kieszkowska (red.), *Tożsamość grupowa dewiantów a ich reintegracja społeczna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Machel H., *Isolacja więzienna a problem marginalizacji społecznej (na pograniczu pedagogiki społecznej i penitencjarnej)*, [w:] K. Marzec-Holka, *Marginalizacja*

- w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005.
- Malinowski Ł., *Wykonywanie kary pozbawienia wolności poza zakładem karnym w systemie dozoru elektronicznego – komentarz*, Wydawnictwo Prawnicze „LexisNexis”, Warszawa 2013.
- Marczak M., *Uwięziona jednostka czy uwięziona rodzina? O funkcjonowaniu rodzin osób przebywających w warunkach izolacji więziennej*, [w:] W. Ambrozik, A. Kieszkowska (red.), *Tożsamość grupowa dewiantów a ich reintegracja społeczna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Olszewska E., *Stygmat przestępcy jako czynnik utrudniający readaptację społeczną byłych skazanych*, „Resocjalizacja Polska” 2012, nr 3.
- Pawełek K., *Powrót więźniów do społeczeństwa nie jest łatwy...*, [w:] S. Przybyliński (red.), *Niebanalny wymiar resocjalizacji penitencjarnej*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2012.
- Pindel E., *Ułatwienia i trudności na drodze do readaptacji społecznej po karze pozbawienia wolności*, [w:] A. Jaworska (red.), *Resocjalizacja, zagadnienia prawne społeczne i metodyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Porębska K., *Wsparcie społeczne w warunkach izolacji jako wyznacznik skutecznej readaptacji*, „Probacja” 2009, nr 2.
- Postulski K., *Zezwolenie na odbycie kary pozbawienia wolności w systemie dozoru elektronicznego*, „Prokuratura i Prawo” 2017, nr 1.
- Siemaszko A., *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1993.
- Szczepańska-Szczepaniak M.A., *Długoterminowe kary pozbawienia wolności w teorii i praktyce*, „Probacja” 2014, nr 2, s. 153–172.
- Ustawa z dnia 7 września 2007 r. o wykonywaniu kary pozbawienia wolności poza zakładem karnym w systemie dozoru elektronicznego.
- Wróbel W., Zoll A. i inni, *Kodeks karny. Komentarz*, wydanie 5, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2016.
- Zawiślan K., *Dozór elektroniczny: izolacja czy iluzja?*, „Państwo i Społeczeństwo” 2014, nr 4(XIV).

**Determinants of social readaptation of former prisoners**

**Abstract:** This article reflects on the determinants of social readaptation of former prisoners. Thematic considerations on the indicated issue were explored, as well as on imprisonment in both the custodial and non-custodial systems. In addition, the marginalization and stereotyping of former prisoners as factors that hinder social readaptation was noted. The main implementers of post-penitentiary assistance were identified, and the indicated issues were explored based on the literature on the subject and presented in the context of the author's own research on the social perception of former prisoners

**Keywords:** readaptation, ex-prisoners, assistance activities, prison, deviation

**About the Author**

Marzena Stopa – a student in the 2nd year of Master's studies – Resocialization Pedagogy with therapy and Pedagogical Therapy – at the University of Humanities and Economics in Łódź, Branch in Wodzisław Śląski. Pedagogical interests: social rehabilitation activities related to Prisons, Juvenile Institutions, activities of the Probation Service of the Court, upbringing and educational activities.

**Karolina Nessing\***

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Filia w Wodzisławiu Śląskim

Kierunki: pedagogika resocjalizacyjna oraz terapia pedagogiczna

e-mail: [karolina.nessing@gmail.com](mailto:karolina.nessing@gmail.com)

## Instytucjonalne formy pomocy ofiarom przemocy fizycznej w opinii kuratorów społecznych

[https://doi.org/10.25312/2083-2923.22\\_s7kn](https://doi.org/10.25312/2083-2923.22_s7kn)

**Streszczenie:** Niniejsza praca poświęcona jest służbie kuratorów społecznych, zarówno pracujących w zespołach karnych jak i rodzinnym i nieletnich. Celem pracy jest ukazanie najlepszych form instytucjonalnej pomocy ofiarom przemocy fizycznej w opinii kuratorów społecznych.

Omówiona została specyfika pracy kuratorów społecznych, z podziałem na pracę w zespole sądowej służby kuratorskiej ds. karnych oraz w zespole służby kuratorskiej ds. rodzinnych i nieletnich. Przedstawiono definicję i rodzaje przemocy, wyjaśniono specyfikę występowania przemocy fizycznej. W kolejnym dziale omówione zostały formy pomocy instytucjonalnej – policja, służba zdrowia, ośrodki pomocy społecznej oraz ośrodki interwencji kryzysowej.

Podsumowaniem pracy jest wskazanie najskuteczniejszych form pomocy instytucjonalnej z uzasadnieniem oraz podsumowaniem otrzymanych wyników badań ankietowych. Praca oparta jest na przeprowadzonych badaniach ilościowych z użyciem metody sondażu diagnostycznego, prowadzonego w grupie czynnych zawodowo kuratorów społecznych, jak również w oparciu o literaturę przedmiotu oraz własną praktykę zawodową.

**Słowa kluczowe:** kuratela sądowa, policja, służba zdrowia, ośrodek pomocy społecznej, ośrodek interwencji kryzysowej

---

\* Karolina Nessing – studentka pedagogiki resocjalizacyjnej oraz terapii pedagogicznej – uzupełniająca studia magisterskie, Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Filia w Wodzisławiu Śląskim. Zainteresowania: pedagogiczne metody pracy resocjalizacyjno-wychowawczej wobec sprawców przestępstw, kompetencje przywódcze w pracy kuratora jako autorytetu w działaniach resocjalizacyjnych, działania wychowawczo-profilaktyczne rodziców dzieci z orzeczoną niepełnosprawnością (w tym postawy wychowawcze rodziców, negacja zasadności orzeczenia o niepełnosprawności, opozycyjny stosunek do działań rewalidacyjnych, niewydolność wychowawcza w zakresie zaspokojenia specjalnych potrzeb dziecka).

## Kuratorska służba sądowa

W wymiarze sprawiedliwości w Polsce kuratorzy sądowi pełnią funkcje wspomagająco-pomocowe. Oznacza to, że wykonują oni zadania o charakterze zróżnicowanym na rzecz sądów rodzinnych i karnych, zmierzających do wsparcia sądów w wydawaniu orzeczeń oraz skuteczności ich wykonania. o pomocowym charakterze pracy kuratorskiej mówi Ustawa z dnia 27 lipca 2001, Prawo o ustroju sądów powszechnych, artykuł 147 § 2. Praca kuratorów sądowych o charakterze wychowawczo-resocjalizacyjnym, profilaktycznym, kontrolującym, oparta jest na dokonaniu swego rodzaju diagnozy jednostki, środowiska jej przebywania, zaburzonym społecznym funkcjonowaniu, a nade wszystko jej indywidualnych predyspozycjach regulujących prawidłowe mechanizmy funkcjonowania w społeczeństwie, zgodne z literą prawa oraz obowiązującymi normami społecznymi<sup>1</sup>.

Kuratorzy sądowi dzielą się na kuratorów zawodowych oraz kuratorów społecznych. Zadania i obowiązki kuratorów sądowych określa Ustawa z dnia 27 lipca 2001 r. o kuratorach sądowych. Wspólne zarówno dla kuratorów zawodowych, jak i kuratorów społecznych zadania i obowiązki w opisane są w artykule 11 § 2, 3 i 5. Do zadań tych należy przeprowadzanie wywiadów środowiskowych na zlecenie sądu, współpraca z organizacjami środowiska lokalnego zajmującymi się resocjalizacją, opieką społeczną, leczeniem oraz wychowaniem, jak również informowanie sądu o wszelkich przyczynach wpływających na przewlekłość w postępowaniu wykonawczym lub nieprawidłowościach dotyczących pozasądowych ośrodków, które wykonują orzeczony środek<sup>2</sup>.

W ramach prowadzonego dozoru lub nadzoru kuratorskiego specyfika wykonywanych zadań stanowi kryterium specjalistyczne kuratora, zatem wykonywanie orzeczeń w sprawach rodzinnych i nieletnich należy do zadań kuratora rodzinnego, a wykonywanie orzeczeń w sprawach karnych – do kuratora dla dorosłych.

Aktualny stan prawny określa szczegółowo zadania kuratora rodzinnego, do których należą: prowadzenie wywiadów środowiskowych, sprawowanie nadzorów, składanie wniosków o modyfikację orzeczeń, udział w ustanowionych przez sąd kontaktach rodziców z małoletnimi dziećmi, przymusowe odebranie osoby podlegającej władzy rodzicielskiej oraz umieszczenie w rodzinie zastępczej lub placówce opiekuńczo-wychowawczej, postępowanie mediacyjne, współpraca z sądem rodzinnym, współpraca z powiatowym centrum pomocy rodzinie, praca w ośrodku kuratorskim<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> A. Martuszewicz, A. Rzepniewski, *Ustawa o kuratorach sądowych. Fakty i komentarz do wybranych zasad ustrojowych kurateli sądowej*, [w:] *Kurator w społeczeństwie obywatelskim*, „Biuletyn Biura Studiów i Ekspertyz Kancelarii Sejmu”, Warszawa 2003, s. 153.

<sup>2</sup> K. Stasiak, *Ustawa o kuratorach sądowych. Komentarz*, Wolters Kluwer, Warszawa 2021, s. 122.

<sup>3</sup> K. Gromek, *Probacja czy kuratela albo ośrodki alternatywne. Próba optymalizacji systemu w ujęciu ewolucyjnym*, [w:] *Probacyjne środki polityki karnej - stan i perspektywy*, Dział Wydawniczy Kancelarii Senatu, Warszawa 2001, s. 254.

Równorzędnie nakreślona została lista zadań kuratorów dla dorosłych, wśród których wymienia się sprawowanie dozorów, organizowanie i kontrolowanie wykonania kary ograniczenia wolności, kontrolowanie zachowania skazanego w okresie próby oraz żądanie niezbędnych informacji i wyjaśnień od osób będących w okresie próby, przygotowanie skazanego do życia po zwolnieniu z zakładu karnego, kontakty ze skazanym, któremu sąd udzielił przerwy w karze, nadzór nad wykonywaniem środka karnego, obowiązku powstrzymywania się od przebywania w określonych środowiskach lub miejscach, zakazu kontaktowania się z określonymi osobami, udzielanie pomocy z funduszu pomocy postpenitencjarnej, składanie wniosków o wszczęcie postępowań incydentalnych, modyfikacja orzeczeń, uczestniczenie w posiedzeniach sądu, przeprowadzanie wywiadów środowiskowych w postępowaniu przygotowawczym, przeprowadzanie wywiadów środowiskowych w postępowaniu wykonawczym<sup>4</sup>.

Specyfika pracy kuratorów sądowych polegająca zarówno na prowadzeniu dozoru lub nadzoru, ale również wywiadów środowiskowych uwzględnia prace z ofiarami przemocy w rodzinie. Wynika to z ujęcia definicji przemocy w prawie karnym, jak i w prawie cywilnym. Przemoc fizyczna jako przestępstwo fizycznego znęcania się zostało uregulowane w art. 207 KK, który chroni nie tylko ofiarę i jej osoby najbliższe, ale również te, które są w przemijającym lub stałym stosunku zależności od sprawcy – stąd możliwość kontaktowania się kuratora w sposób pośredni z ofiarami przemocy poprzez sprawcę.

Przestępstwo fizycznego znęcania się, a dalej przemocy fizycznej w trybie ciągłym trwa tak długo, jak długo jego stan jest bezprawny – sprawca bowiem, wyczerpując znamiona przestępstwa, narusza konkretne przepisy kodeksu karnego poprzez wiele powtarzalnych zachowań, w równym względzie działań, jak i zaniechań. W orzecznictwie sądowym przyjmuje się, że przestępstwo fizycznej przemocy musi zostać popełnione jedynie z winy umyślnej i z zamiarem bezpośrednim. Sprawowanie dozoru nad skazanym lub nadzoru w pionie rodzinnym daje kuratorowi możliwość wyłapania (poprzez stały kontakt wynikający z powierzenia) zaistniałej sytuacji przemocowej, pomimo jej uprzedniego niezgłaszania organom pomocowym. Warunkuje to specyfika pracy kuratorskiej – obserwacja środowiska przebywania/zamieszkania nadzorowanego lub dozorowanego, jak i wszelkie czynności kontaktu z osobami nadzorowanymi lub dozorowanymi, prowadzone są bez zapowiedzi wizyty kuratora. Generuje to zastanie rzeczywistości w jej prawdziwym, nieplanowanym obrazie. To znów daje solidne podstawy do wyłapania wszelkich dysfunkcji w prawidłowym funkcjonowaniu społecznym jednostki. Znęcanie fizyczne polega na zadawaniu bólu fizycznego ofierze i przybiera różne formy. Najlżejszą z nich jest naruszenie nietykalności (takie jak oplucie, oblanie, uderzenie), kolejną formą jest średnie obrażenie ciała, takie jak: uszkodzenie i naruszenie czynności narządów ciała na czas mniejszy

---

<sup>4</sup> T. Szymanowski, *Podstawy prawne i problemy funkcjonowania kurateli w Polsce*, [w:] *Proba-cyjne środki polityki karnej – stan i perspektywy*, materiały z konferencji zorganizowanej przez Komisję Praw Człowieka i Praworządności, 20–21 października 2000, Warszawa 2001, s. 73.

niż 7 dni oraz ciężkie znęcanie fizyczne powodujące uszczerbek na zdrowiu, w tym zabójstwo i zgwałcenie. Prawo cywilne chroni ofiarę przemocy poprzez ograniczenie zachowań swobodnych osoby sprawcy, zmierzające do izolacji ofiary od sprawcy, co w szczególności sposób jest podkreślone w artykule 11a Ustawy z 29 lipca 2005 roku o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie.

Należy wziąć pod uwagę, że zarówno orzecznictwo, jak i doktryny prawne ustanowione przez ustawodawcę dążą do takiego kreowania norm prawnych, zarówno w funkcji represyjnej względem sprawcy, jak i separacyjnej od ofiary, dążącej do ochrony ofiary przemocy. Jedną z form rozstrzygnięcia konfliktu, którego podłożem jest przemoc fizyczna, są dobrowolne mediacje lub negocjacje, prowadzone zarówno w sprawach karnych, jak i cywilnych. Pozwalają one na uzyskanie przez ofiarę rekompensaty od sprawcy<sup>5</sup>.

## Przemoc fizyczna – charakterystyka i analiza zjawiska

Wśród wielu definicji zjawiska przemocy należy wyodrębnić kilka, które określają „takie działania, które niezależnie od formy upośledzają ostatecznie moc kogoś, kto to nie jest obiektem. Taki też jest cel przemocy, czyniący z człowieka osobę bezwolną”<sup>6</sup>. Wszelkie definicje przemocy ulegały modyfikacjom, spowodowanym głównie zmianą percepcji społecznej, która to warunkowała – w głównej mierze dlatego, że definicja przemocy nie jest pojęciem ani naukowym, ani klinicznym. Często natomiast pojęcia przemocy pojawiają się w literaturze prawniczej<sup>7</sup>, jako wyjaśnienie zjawiska postępowania sprawcy przestępstwa (stąd kryterium przestępcze w kodeksie karnym – „znęcanie fizyczne” zamiast używania pojęcia przemocy fizycznej).

W definicji przemocy należy wziąć pod uwagę podstawowe kryteria, takie jak: rodzaj zachowania, intencje sprawcy oraz skutki przemocy wobec ofiary. Należy również mieć na względzie, że sama przemoc, jako skonkretyzowane działanie może przyjmować różny charakter – od instrumentalnego (służącego jako środek do zrealizowania określonego celu), przez bezinteresowne działanie (dające sprawcy bodziec do poszukiwań zadowolenia w znęcaniu się nad innymi), o charakterze zbiorowym lub indywidualnym. Każdorazowo w przypadku wystąpienia przemocy fizycznej szczególną uwagę należy zwrócić w stronę ofiary, u której może występować ciągle poczucie zagrożenia, którego składowe komponenty oparte są na strachu, emocjonalnym reagowaniu na zjawisko przemocy (w środowisku, projekcjach filmowych, ob-

<sup>5</sup> D. Rode, *Psychologiczne i relacyjne wyznaczniki przemocy domowej. Charakterystyka sprawców*, Suprema Lex, Kraków 2018, s. 18.

<sup>6</sup> W. Sztander, *Na czym polega pomaganie ofiarom przemocy*, „Niebieska Linia. Pismo Ogólnopolskiego Porozumienia Osób, Organizacji i Instytucji Pomagającym Ofiarom Przemocy” 1999, nr 5, s. 18.

<sup>7</sup> T. Hanausek, *Przemoc jako forma działania przestępczego*, PWN, Kraków 1966, s. 59.



razach, opowieściach), utrzymującego się stanu ogólnego rozdrażnienia, narastaniu lęku zbiorowego<sup>8</sup>.

Zjawisko przemocy fizycznej to nic innego, jak wywieranie na inną osobę (ofiara) presji fizycznej w celu pozbawienia jej swobody działania albo wymuszenia, czy podjęcia lub zaprzestania, określonego działania. Ofiara przemocy przeżywa w wyniku stosowania przemocy fizycznej silne lęki, stąd korelacja pomiędzy występowaniem przemocy fizycznej wraz z przemocą psychiczną (analogicznie przemoc psychiczna nie musi występować równocześnie z przemocą fizyczną). Stosowanie przemocy fizycznej jest takim działaniem, które pozwala sprawcy na natychmiastowe uzyskanie oczekiwanego rezultatu, przez co staje się atrakcyjną metodą działania, a cyklicznie powtarzana powoduje, że sprawca, wywierając wpływ na ofiarę, generuje poczucie samowzmocnienia. Jeśli ofiara przemocy fizycznej nie wykaże reakcji obronnej, sprawca może potraktować sytuację stosowania przemocy za przyzwolenie na dalsze jej stosowanie, wówczas ofiara wraz ze swoim oprawcą wpadają w cykl przemocy. Cykl przemocy składa się z trzech faz, które następują cyklicznie, jedna po drugiej: budowanie napięcia, przemoc i pojednanie. Bodźcem spustowym może być sytuacja stresowa, percepcja zagrażającej sytuacji – czasem błędnie oceniana, nasilenie emocjonalne oraz złość i brak zahamowania przed zastosowaniem przemocy na wyzwalający bodziec. Rezultatem jest każdorazowo dokonanie aktu przemocowego. Po fakcie sprawca może wyrazić żal lub utrzymać milczącą, wrogą postawę. W literaturze przedmiotu oraz instytucjach pomocowych dla ofiar przemocy przedstawia się błędne koło przemocy, które w sposób obrazowy i prosty pomaga uwidocznic ofierze, w jaki sposób przebiega cykl przemocowy – dla lepszego zrozumienia przez nich swojego położenia i sytuacji.

Fazy przemocy rozpoczynają się od fazy gwałtownej przemocy generowanej przez kłótnię, złość lub walkę – w tym momencie pojawia się akt wykonania przemocy fizycznej. Czynnikiem spustowym, po którym następuje akt przemocowy wyrzuca ze sprawcy nagromadzone emocje, przechodząc do fazy miodowego miesiąca. Wtedy u sprawcy występuje poczucie winy, poprzez manipulację ofiarą obiecuje poprawę zachowania, kreując obraz przyszłości wyłącznie w pozytywnych aspektach. Stan emocjonalny sprawcy (a zwłaszcza brak wyuczonych narzędzi do eliminowania stresu i wewnętrznego napięcia) przestaje „karmić” się pozornym spokojem, generując konflikty, by w krótkim czasie przejść do fazy narastania napięcia, kiedy komunikacja między sprawcą a ofiarą przemocy jest słaba, narasta frustracja i generuje się stres, który warunkuje przejście do kolejnej fazy – gwałtownej przemocy. Literatura przedmiotu podaje, że poszczególne fazy mogą trwać krótko i gwałtownie przechodzić jedna w drugą, ale mogą również być rozłożone w czasie, natomiast nieprzerwane mogą trwać latami, doprowadzając u ofiary do coraz mocniejszych urazów natury

---

<sup>8</sup> J. Mazur, *Przemoc w rodzinie. Teoria i rzeczywistość*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2002, s. 24.



psychicznej, wzmacniając u niej poczucie samotności, bezradności, strachu, poczucia beznadziejności i nieodwracalności sytuacji, w jakiej się znalazła.

W opinii społecznej, jak również z badań prowadzonych wśród ofiar przemocy wynika wiele stereotypów oraz schematów myślowych, do których należą przede wszystkim: wstyd przed najbliższym otoczeniem, chęć zachowania pozorów, że wszystko jest w porządku, przekonanie o rychłym poradzeniu sobie samemu z problemem, brak jakiegokolwiek wiary w pomoc instytucjonalną, a dalej obawa przed eskalacją przemocy przez sprawcę (jako karze za jej ujawnienie), przekonanie o braku życiowej perspektywy poza najbliższym otoczeniem sprawcy<sup>9</sup>.

## Pomoc instytucjonalna

Pomoc instytucjonalna jest nakierowana na niesienie pomocy sytuacji kryzysowej skierowanej zarówno dla jednostek, jak i grup społecznych. Do podstawowych organów związanych z pomocą instytucjonalną skierowaną do ofiar przemocy fizycznej należą: policja, prokuratura, pomoc społeczna, służba zdrowia, przedstawiciele oświaty, gminna komisja rozwiązywania problemów alkoholowych, ośrodki interwencji kryzysowej, schroniska dla ofiar przemocy i inne. Na potrzeby niniejszej pracy zostaną omówione cztery instytucje zapewniające pomoc ofiarom przemocy fizycznej.

Jednym z organów pierwszego kontaktu interwencji pomocowej względem ofiar przemocy fizycznej jest policja. Opierając się na Ustawie z dnia 6 kwietnia 1990 roku o policji, wśród zadań wymienia się nie tylko podejmowanie interwencji, przyjęcie zgłoszenia, zabezpieczenie dowodów przestępstwa i zatrzymanie sprawcy przemocy, jeżeli jest on zagrożeniem dla zdrowia i życia innych osób, ale również zapewnienie doraźnej opieki ofierze przestępstwa, uruchomienie procedury Niebieskiej Karty<sup>10</sup>. Bardzo często funkcjonariusz policji jest pierwszą osobą, która w trakcie interwencji otrzymuje informacje o przemocy od ofiary, zatem niezwykle istotne jest dokonanie wstępnej diagnozy sytuacji ofiary przemocy pod kątem wtórnego wystąpienia przemocy wobec niej. Pomocna jest wówczas znajomość wszelkich prawidłowości dotyczących przemocy, syndromu wyuczonej bezradności u ofiary, stresu post-traumatycznego i innych skutków przemocy, sytuacji psychologicznej ofiary oraz znajomości lokalnych instytucji, które pomagają ofiarom przemocy. Niezbędna jest również umiejętność udzielenia wsparcia psychicznego ofierze w trakcie interwencji.

Kolejnym organem jest służba zdrowia, a dalej jej przedstawiciele, którzy przy współpracy z funkcjonariuszami policji mają za zadanie rozpoznanie wszelkich sygnałów świadczących o stosowaniu przemocy, w tym diagnozę przemocy przeprowadzonej w trakcie wywiadu lekarskiego, uruchomienie procedury Niebieskiej Karty, wystawianie bezpłatnych zaświadczeń o stanie zdrowia zawierających przyczyny

<sup>9</sup> Tamże, s. 97.

<sup>10</sup> A. Choromańska, P. Łabuz, *Ustawa o Policji. Komentarz*, C.H. Beck, Warszawa 2022.

i rodzaje uszkodzeń ciała (związanych z użyciem przemocy). Do zadań tych należy również: informowanie o możliwościach zrobienia obdukcji ofierze, informowanie o placówkach udzielających pomocy ofierze przemocy, występowanie w roli biegłego, powiadamianie policji o podejrzeniu popełnienia przestępstwa oraz złożenie zawiadomienia o podejrzeniu popełnienia przestępstwa<sup>11</sup>. W dniu 12 stycznia 2022 r. została opublikowana Ustawa z dnia 17 listopada 2021 r. o zmianie ustawy o pomocy społecznej (w swej podstawie oparta na funkcjonalnych założeniach Ustawy z dnia 12 marca 2004 roku o pomocy społecznej), która ma na celu podejmowanie działań służących zapobieganiu trudnym sytuacjom życiowym, jak również umożliwienie jednostkom oraz ich rodzinom przezwyciężenia trudnych sytuacji życiowych. W tym aspekcie decyzyjnymi są pracownicy socjalni, którzy dokonują odpowiedniej diagnozy sytuacji ofiary przemocy poprzez przeprowadzenie wywiadu środowiskowego. Mają oni obowiązek udzielić informacji o przysługujących prawach oraz formach pomocy (w tym finansowej i rzeczowej) oraz przyznać odpowiednie i należące ofierze przemocy świadczenia. Pracownicy socjalni mogą również uruchomić procedurę Niebieskiej Karty, uruchomić interwencję kryzysową wobec ofiary przemocy fizycznej (w tym poprzez zapewnienie jej bezpieczeństwa, kierując ją do specjalistycznych ośrodków wsparcia), współpracować z innymi organizacjami pozarządowymi oraz instytucjami, w celu udzielenia kompleksowej pomocy ofierze przemocy oraz powiadomienia odpowiednich organów o podejrzeniu popełnienia przestępstwa.

Bardzo istotną instytucją w rozwiązywaniu problemu będącego efektem sytuacji kryzysowej (tj. pomocy ofierze przemocy) są ośrodki interwencji kryzysowej, których głównym zadaniem jest udzielanie wsparcia jednostkom, które potrzebują pomocy w rozwiązaniu takich problemów. W zależności od zastanego stanu ośrodki interwencji kryzysowej mogą stosować wobec ofiary przemocy fizycznej formy pomocy medycznej, socjalnej lub psychologicznej. Koncentrują się one wówczas na powrocie do równowagi psychicznej ofiary, zapewnieniu jej bezpieczeństwa, konstruowaniu indywidualnego planu bezpieczeństwa, dążącego do usamodzielnienia się ofiary przemocy, jak również uruchomieniu sposobów radzenia sobie z problemem w sytuacji trudnej w przyszłości. Ośrodki interwencji kryzysowej prowadzą konsultacje z psychologami, prawnikami, lekarzami, pracownikami socjalnymi, pedagogami (w tym również telefoniczne na okoliczność możliwości poszukania pomocy lub zaproszenia do skorzystania z oferty ośrodka w formie stacjonarnej). Ofiarom przemocy fizycznej ośrodki zapewniają nocleg, posiłek oraz opiekę nad dziećmi, oferują również terapię w formie grupowej lub indywidualnej. Ośrodki interwencji kryzysowej pomagają również swoim klientom w trakcie szukania pracy, załatwiania nowego miejsca zamieszkania, w trakcie rozpraw w sądzie. Niektóre placówki oferują ofiarom przemocy fizycznej nocleg kilkudniowy, inne zaś kilkumiesięczny, mając na uwadze taką pomoc

---

<sup>11</sup> K. Michalska, D. Jaszczak-Kuźmińska, *ABC przeciwdziałania przemocy w rodzinie – diagnoza, interwencja, pomoc*, Remedium, Warszawa 2014, s. 53.

oferze przemocy, aby odnalazła docelowo inne miejsce zamieszkania lub wróciła do swojego domu.

Omówione cztery główne instytucje pomocowe dla ofiar przemocy są instytucjami tak zwanego „pierwszego rzutu”, oznacza to, że jeśli ofiara przemocy domowej lub ktoś z jej bliskich zadecyduje o poinformowaniu o fakcie stosowania przemocy, wówczas korzysta z ich zasobów. Skuteczność pomocy instytucjonalnej poruszana jest zarówno w literaturze przedmiotu, jak i w poszczególnych aktach prawnych i w sposób jasny określa, że do ich kompleksowego działania względem pomocy ofierze przemocy niezbędna jest przede wszystkim ścisła współpraca pomiędzy nimi. Określa się, że posiadanie wiedzy o lokalnych placówkach, które służą pomocą ofiarom przemocy, rozszerza wachlarz działań tych instytucji i wpływa na opracowane przez nich procedury, stosowane w trakcie świadczenia pomocy.

## Wyniki badań własnych

Prowadząc badania, posłużyłam się sondażem diagnostycznym, w którym jako narzędzia użyłam ankiety. Moją grupę badawczą stanowili kuratorzy społeczni, pełniący służbę zarówno w zespołach sądowej służby kuratorskiej orzekającej w sprawach karnych, jak i zespołach sądowej służby kuratorskiej orzekającej w sprawach rodzinnych i nieletnich. Istotą przeprowadzonego badania było porównanie instytucjonalnych form pomocy ofiarom przemocy fizycznej. Badanie zostało podzielone na cztery panele, w których kolejno zadawano pytania dotyczące policji, ośrodka pomocy społecznej, służby zdrowia oraz ośrodków interwencji kryzysowej.

W panelu dotyczącym działań policji 55,6% respondentów odpowiedziało, że interwencja policji w sytuacji przemocowej skutecznie zabezpiecza ofiarę poprzez izolację od sprawcy. Przeciwnego zdania było 33,3% ankietowanych. W następnym pytaniu 66,7% respondentów odpowiedziało, że działania policji w trakcie interwencji są adekwatne do zastanej sytuacji przemocowej w aspekcie pomocy ofierze. Przeciwnego zdania było 22,2% ankietowanych. Na pytanie, czy policja w trakcie interwencji udziela informacji ofiarom przemocy o możliwych dostępnych formach pomocy 66,7% ankietowanych udzieliło twierdzącej odpowiedzi, przeciwnego zdania pozostało 22,2% ankietowanych. Oznacza to, że w opinii kuratorów społecznych policja zabezpiecza w sposób prawidłowy w trakcie interwencji ofiary przemocy fizycznej poprzez udzielenie im wszelkich możliwych informacji dotyczących dalszej pomocy instytucjonalnej, jak i zabezpieczenie jej przed sprawcą.

W kolejnym panelu dotyczącym ośrodka pomocy społecznej, zostały zadane dokładnie te same pytania. Na pytanie, czy działania ośrodka pomocy społecznej w sytuacji przemocowej zabezpieczają ofiarę, np. poprzez skierowanie do rodziny pracownika socjalnego, opinie respondentów kształtowały się następująco: 55,6% odpowiedziało twierdząco, przeciwnego zdania pozostało 33,3% ankietowanych. Na pytanie, czy pracownicy ośrodka pomocy społecznej są odpowiednio przeszkole-

ni w aspekcie działań pomocowych ofiarom przemocy, np. poprzez skierowanie do ośrodka interwencji kryzysowej lub innych placówek pomocowych, 88,9% respondentów odpowiedziało twierdząco. Przeciwnego zdania było 11,1% ankietowanych. W pytaniu, czy pracownik ośrodka pomocy społecznej w chwili informacji, że w danej rodzinie występuje przemoc, podejmuje adekwatne działania do zastanej sytuacji, np. poprzez natychmiastowe działania interwencyjne lub skierowanie ofiary do ośrodka interwencji kryzysowej, 55,6% ankietowanych odpowiedziało twierdząco, przeciwnego zdania było 44,4%.

W następnym panelu respondentom zostały zadawane pytania dotyczące służby zdrowia. Na pytanie, czy pracownicy ochrony zdrowia udzielają ofierze przemocy informacji o uprawnieniu jej do uzyskania zaświadczenia lekarskiego w związku z aktem przemocy, aż 66,7% respondentów odpowiedziało negatywnie, przeciwnego zdania było 33,3% ankietowanych. Na pytanie, czy pracownicy służby zdrowia udzielają ofierze przemocy informacji o możliwościach uzyskania innej pomocy i wsparcia 55,6% ankietowanych zaznaczyło odpowiedź negatywną, twierdząco odpowiedziało 44,4% ankietowanych. W pytaniu o prawidłową współpracę pomiędzy służbą zdrowia a innymi podmiotami interwencyjnymi 55,6% respondentów odpowiedziało, że taka współpraca nie ma miejsca, przeciwnego zdania było 22,2% ankietowanych.

Kolejny panel poświęcony został ośrodkowi interwencji kryzysowej. W pierwszym pytaniu respondenci odpowiadali, czy w miejscu wykonywania ich pracy znajduje się ośrodek interwencji kryzysowej lub inna placówka zapewniająca całonocową ochronę dla ofiar przemocy – 66,7% ankietowanych odpowiedziało twierdząco, przeciwnego zdania było 33,3% ankietowanych. Na pytanie, czy ośrodek interwencji kryzysowej lub inna placówka pomocowa ofiarom przemocy zapewnia kompleksową pomoc psychologiczną skierowaną do ofiar przemocy, 66,7% respondentów odpowiedziało przecząco, natomiast 22,2% ankietowanych odpowiedziało twierdząco. Pytanie czy ośrodek interwencji kryzysowej prowadzi wszelkie działania pomocowe w ramach swojej placówki czy kieruje ofiarę przemocy do innych instytucji: 77,8% respondentów odpowiedziało twierdząco, przeciwnego zdania było 22,2% ankietowanych. Na pytanie czy ośrodek interwencji kryzysowej kompleksowo zabezpiecza ofiarę przemocy działaniami pomocowymi, twierdząco odpowiedziało 77,8% respondentów, przeciwnego zdania było 22,2% ankietowanych.

Piąty panel badania poświęcony był analizie porównawczej czterech instytucji pomocowych. W pytaniu, jaka z wymienionych form pomocy instytucjonalnej występuje w środowisku działań zawodowych respondenta, wskazana została policja i kolejno ośrodki pomocy społecznej, służba zdrowia, ośrodki interwencji kryzysowej. Na pytanie, która z wymienionych form pomocy instytucjonalnej jest formą pomocy tzw. pierwszego kontaktu, 66,7% respondentów wskazało policję, 22,2% ośrodek pomocy społecznej, 20,2% ośrodek interwencji kryzysowej, a 13,1% służbę zdrowia. Na pytanie, jakie inne formy pomocy instytucjonalnej mogą być kierowane do ofiar przemocy, respondenci wskazali: pomoc materialną, opłacenie reprezentanta prawnego,

izolację od sprawcy poprzez jakąkolwiek instytucję oraz wsparcie psychologiczne w każdej instytucji pomocowej, do której zgłosi się ofiara przemocy. Na pytanie, która organizacja pomocy instytucjonalnej działa najskuteczniej w sytuacji pomocy ofierze przemocy, respondenci wskazali w pierwszej kolejności organ policji jako zabezpieczający najlepiej w pomoc materialną oraz psychologiczną, szybkość interwencji i skuteczność działań, w tym wszczęcia procedury Niebieskiej Karty, skierowaniu ofiary do ośrodka interwencji kryzysowej, pomoc w formie informacji dotyczącej dalszych działań pomocowych. Na drugim miejscu w opinii respondentów wskazano ośrodek interwencji kryzysowej, jako miejsce, w którym kompleksowo zabezpieczona jest ofiara przemocy fizycznej – wymieniono pomoc materialną, wsparcie psychologiczne, poradę prawną, możliwość zabezpieczenia całodobowego. Najmniej skutecznie została oceniona służba zdrowia – w tym przypadku wskazano jedynie na pomoc medyczną, zupełnie pomijając pomoc psychologiczną czy przekazanie informacji o dalszych możliwościach pomocowych prowadzonych przez inne ośrodki. W opinii respondentów 70% z nich stwierdza, że obecnie pomoc instytucjonalna dla ofiar przemocy działa w sposób skuteczny, zapewniając kompleksowe działania pomocowe, jednocześnie wskazując policję jako główny, kompleksowo działający organ pomocowy. Uzasadnienie wyboru tej odpowiedzi respondenci określali jako „prowadzenie natychmiastowych interwencji, odpowiednie przeszkolenie kadry, duże możliwości działania, posiadanie odpowiednich zasobów”.

## Podsumowanie

Analizując treści z literatury przedmiotu, można stwierdzić, że obecna pomoc instytucjonalna skierowana do ofiar przemocy fizycznej działa w sposób prawidłowy – biorąc pod uwagę wszelkie działania, które w sposób kompleksowy zabezpieczają interesy psychologiczne oraz materialne ofiary. Niemniej jednak ze względu na charakter występowania przemocy fizycznej, obawę o społeczną stygmatyzację ofiar, poczucie winy związane z zastanym stanem u ofiar oraz brak dostępu do konkretnych informacji o możliwościach pomocowych (poza ośrodkami pomocowymi), skoordynowane działania pomiędzy wszelkimi organizacjami i instytucjami związanymi z szeroko rozumianą pomocą dotyczącą możliwości skierowanych dla ofiar przemocy fizycznej, należy zwrócić uwagę na możliwość dopracowania obecnego systemu pomocowego.

Analizując wyniki badań własnych, można dojść do wniosku, że organem pierwszego i najbardziej kompleksowego kontaktu jest policja. Wynika to być może z jej szerokich możliwości interwencyjnych, w tym całodobowej dyspozycji, możliwości dojechania na miejsce zdarzenia, uruchomieniu na miejscu procedur związanych z zabezpieczeniem ofiary przemocy fizycznej, jak również własnych doświadczeń respondentów dotyczących poszczególnych funkcjonariuszy policji. Warto zaznaczyć, że na opinię każdego ośrodka pracują jego pracownicy, w przypadku policji są to funkcjonariusze. Dbałość o ich odpowiednie przeszkolenie, systematyczne podnosze-

nie kwalifikacji zawodowych, uważność na drugiego człowieka, umiejętność oceny sytuacji nie tylko z punktu widzenia zawodowego, ale i prywatnego, zmienia obraz instytucji policji, ukazując ją jako organ cieszący się zaufaniem.

W badaniu zwrócono również uwagę na szeroką i kompleksową pomoc oferowaną przez ośrodki interwencji kryzysowej. Gruntowna znajomość postępowań interwencyjnych, możliwości pomocowe (w tym materialne, psychologiczne i prawne) stanowią dla ofiary przemocy fizycznej możliwość zmiany zastanej rzeczywistości i projekcji spokojnej przyszłości, w oparciu o pomoc instytucjonalną.

## Bibliografia

- Choromańska A., Łabuz P., *Ustawa o Policji. Komentarz*, C.H. Beck, Warszawa 2022.
- Gromek K., *Probacja czy kuratela albo ośrodki alternatywne. Próba optymalizacji systemu w ujęciu ewolucyjnym*, [w:] *Probacyjne środki polityki karnej – stan i perspektywy*, Dział Wydawniczy Kancelarii Senatu, Warszawa 2001.
- Hanausek T., *Przemoc jako forma działania przestępczego*, PWN, Kraków 1966.
- Martuszevicz A., Rzepniewski A., *Ustawa o kuratorach sądowych. Fakty i komentarz do wybranych zasad ustrojowych kurateli sądowej*, [w:] *Kurator w społeczeństwie obywatelskim*, „Biuletyn Biura Studiów i Ekspertyz Kancelarii Sejmu”, Warszawa 2003.
- Mazur J., *Przemoc w rodzinie. Teoria i rzeczywistość*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2002.
- Michalska K., Jaszczak-Kuźmińska D., *ABC przeciwdziałania przemocy w rodzinie – diagnoza, interwencja, pomoc*, Remedium, Warszawa 2014.
- Rode D., *Psychologiczne i relacyjne wyznaczniki przemocy domowej. Charakterystyka sprawców*, Suprema Lex, Kraków 2018.
- Stasiak K., *Ustawa o kuratorach sądowych. Komentarz*, Wolters Kluwer, Warszawa 2021.
- Sztander W., *Na czym polega pomaganie ofiarom przemocy*, „Niebieska Linia. Pismo Ogólnopolskiego Porozumienia Osób, Organizacji i Instytucji Pomagającym Ofiarom Przemocy” 1999, nr 5.
- Szymanowski T., *Podstawy prawne i problemy funkcjonowania kurateli w Polsce*, [w:] *Probacyjne środki polityki karnej – stan i perspektywy*, materiały z konferencji zorganizowanej przez Komisję Praw Człowieka i Praworządności, 20–21 października 2000, Warszawa 2001.

### **Forms of the probation officer's institutional assistance to victims of physical violence**

**Abstract:** This article is devoted to the service of social probation officers involved in criminal as well as family and juvenile work. The aim of the article is to show the most effective forms of the probation officer's institutional assistance to victims of physical violence.

The first section examines the specifics of the work of social probation officers, with a focus on a distinction between the work of the Criminal Probation Service and the Family and Juvenile Probation Service teams. The following section defines the different types of violence, explains the specifics of the occurrences and phases of physical violence, and analyses the sociological and psychological approach towards the phenomenon of physical violence and its legal basis. The next section discusses various forms of institutional assistance: the Police, the Health Services, Social Assistance Centres and Crisis Intervention Centres.

The conclusion identifies the most effective forms of institutional assistance by analysing and summarising the survey results obtained. The arguments in this article are based on quantitative research using a diagnostic survey method conducted among a group of active social probation officers, as well as on the literature on the subject and the author's own professional practice.

**Keywords:** probation, physical violence, institutional support, the Police, health services, social welfare centre, crisis intervention centre

### **About the Author**

Karolina Nessing – student of Rehabilitation Pedagogy and Educational Therapy – 2nd year, supplementary MA studies, Academy of Humanities and Economics in Łódź, Branch in Wodzisław Śląski. Pedagogical interests: methods of rehabilitation and educational work with crime perpetrators, the probation officer's competences as an authority in rehabilitation activities, preventative methods for parents bringing up children with a disability (including the parents' approach towards child upbringing, denial of the validity of a disability certification, an opposing attitude towards rehabilitation activities, and inability to meet the child's special needs).



**Mateusz Zbigniew Suchan\***  <https://orcid.org/0000-0001-8467-2223>

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Filia w Wodzisławiu Śląskim

Kierunek: pedagogika

e-mail: [msuchan45@gmail.com](mailto:msuchan45@gmail.com)

## Teatroterapia a prewencja depresji u młodzieży

[https://doi.org/10.25312/2083-2923.22\\_s8mzs](https://doi.org/10.25312/2083-2923.22_s8mzs)

**Streszczenie:** Celem publikacji jest wykazanie zależności pomiędzy działaniami prowadzonymi przez teatroterapeutki i teatroterapeutów a zdrowiem psychicznym uczestników zajęć teatralnych, zwłaszcza w kontekście prewencji depresji. Tekst jest efektem wielu godzin rozmów i wywiadów przeprowadzonych ze specjalistami i uczestnikami zajęć teatralnych w różnym wieku. Ilustruje on pozytywny i rozwijający wpływ pracy scenicznej i warsztatowej na młodzież w wieku dorastania, a także przykładowe zagrożenia, które pojawiają się gdy praktyka prowadzona jest w sposób nieodpowiedzialny i intuicyjny, a nie oparty na aktualnej wiedzy psychologicznej i pedagogicznej.

**Słowa kluczowe:** teatroterapia, depresja, terapia, teatr

### Teatroterapia – definicje i cele

Teatroterapia w ujęciu D. Krzywonia to „narzędzie do wewnętrznego wzrostu i wzbogacania osobowości. Ten rodzaj terapii ma oczyszczający wpływ na psychikę człowieka, gdyż dzięki nieskrępowanemu wyrażaniu swoich uczuć i emocji sprzyja odreagowaniu stłumionych uczuć i napięć<sup>1</sup>. Tak skonstruowana definicja obrazuje zasadność użycia technik teatroterapeutycznych nie tylko w pracy z osobami

---

\* Mateusz Zbigniew Suchan – aktor, reżyser teatralny, terapeuta zajęciowy, warsztatowiec, współzałożyciel rybnickiego teatru młodzieżowego Na Pół oraz teatru Maszkarony, absolwent Akademii Praktyk Teatralnych „Gardzienice”, student pedagogiki na AHE. Związany z Teatrem Ziemi Rybnickiej.

<sup>1</sup> D. Krzywoń, *Teatr tańca w przestrzeniach terapeutycznych*, [w:] J. Malicki, K. Krasoń (red.), *Miejsce literatury i teatru w przestrzeniach terapeutycznych*, Wydawnictwo Biblioteki Śląskiej, Katowice 2005, s. 243.



z niepełnosprawnością, ale również z młodzieżą wrażliwą lub doświadczoną traumami. Pozytywny wpływ, jaki niesie za sobą praca teatralna z ludźmi w wieku dorastania, jest przedmiotem tej pracy.

Ewelina J. Konieczna w publikacji *Arteterapia w teorii i praktyce* poświęca znaczną część teatroterapii, tworząc jej podział na trzy zasadnicze podgrupy:

- psychodramę, czyli „spontaniczne przedstawienie sceniczne, które pozwala na uwidocznienie i ponowne przeżycie konfliktów interpersonalnych i intrapsychicznych w ramach terapeutycznych”<sup>2</sup>;
- dramę, jako metodę odgrywania ustawionych, lub improwizowanych scen; drama nacisk kładzie na „kształcenie osobowości człowieka poprzez rozwijanie wyobraźni i wrażliwości, uczenie aktywnej twórczości, kształcenie umiejętności współpracy z innymi ludźmi”<sup>3</sup>;
- pantomimę, czyli „nieme widowisko sceniczne, w którym zdarzenia przekazywane są przez aktorów wyłącznie za pomocą ruchów ciała, gestów, mimiki”<sup>4</sup>;

Ten podział wydaje się być jednak niepełny. Dodatkowo rozróżnić możemy kilka innych technik wykorzystywanych w pracy teatroterapeutycznej, które nie znalazły się w powyższym podziale:

- animację lalki lub przedmiotu, czyli „ożywienie, poruszenie, granie lalką, nadanie ruchu właściwego z jej charakterem, który powinien wyrażać intencję granej postaci scenicznej”<sup>5</sup>;
- inne techniki teatralne i parateatralne, wykorzystujące elementy: performansu, teatru forum („jest to rodzaj teatru, który umożliwia publiczności, tzw. widzo-aktorom, aktywność sceniczną i zmianę losów głównego bohatera będącego w sytuacji kryzysu”<sup>6</sup>), happeningu lub innej formy działania opartej na ekspresji twórczej aktora (uczestnika teatroterapii);
- formy teatru kształtujące się na styku teatroterapii, choreoterapii, muzykoterapii i innych działań teatroterapeutycznych (techniki wykorzystujące elementy musicalu, teatru tańca, teatru plastycznego itd.).

Teatroterapia najczęściej stosowana jest w stosunku do osób z niepełnosprawnością, gdzie celem jest nauka często podstawowych umiejętności. Można tu podać przykład działań prowadzonych przez Fundację Teatroterapii Lubelskiej, czy działalność Teatru 21. Działania arteterapeutyczne przynoszą korzyści również wtedy, gdy

<sup>2</sup> A. Pytko, *Monodrama w psychoterapii indywidualnej*, „Psychoterapia” 2001, nr 2, s. 10–11.

<sup>3</sup> E.J. Konieczna, *Arteterapia w teorii i praktyce*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 69.

<sup>4</sup> E. Sobol (red.), *Słownik wyrazów obcych*, PWN, Warszawa 1999, s. 821.

<sup>5</sup> D. Kosiński, A. Wypych-Gawrońska, A. Stafiej, A. Marszałek, M. Sugiera, J. Leśniewska, M. Siwiec (red.), *Słownik wiedzy o teatrze*, Wydawnictwo Park, Bielsko-Biała 2005, s. 463.

<sup>6</sup> M. Depta, A. Żejmo-Kudelska, *Teatr Forum – Charakterystyka i opis metody*, [w:] M. Leszko (red.), *Trudny temat: weź to na warsztat*, Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2017, s. 23.

są stosowane w wypadku osób neurotypowych, które z różnych powodów potrzebują terapii zajęciowej. Jak wskazuje Anna Badora, można sformułować następujące cele teatroterapii:

- umożliwienie uczestnikom wzrastania i dojrzenia;
- umożliwienie uczestnikom pogłębiania samowiedzy oraz dostarczanie im bodźców, które są niezbędne dla prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie, a których brakuje im w realnym życiu;
- kształtowanie osobowości oraz dostarczanie społecznościom kulturalnym dojrzałych członków – cel tożsamy z celem edukacji.

Dodatkowo, w pracy określono specyficzne funkcje teatroterapii: kompensującą, terapeutyczną i kształtująco-wychowawczą<sup>7</sup>.

Tak sformułowane cele rezonują z zebranymi w tej pracy środkami profilaktycznymi, pomagającymi osobom w stanach depresyjnych oraz w grupie ryzyka depresji. Wynikającymi z wywiadów korzyściami:

- tworzenie niezależnego od środowiska zewnętrznego poczucia własnej wartości;
- formowanie się grupy wsparcia złożonej z ludzi o zbliżonych doświadczeniach i potrzebach<sup>8</sup>;
- precyzyjne opisywanie swoich przeżyć wewnętrznych;
- stymulacja motoryki dużej i badanie granic swojego ciała;
- odnajdywanie rozwiązań problemów poprzez zmianę perspektywy;
- komunikowanie swoich doświadczeń i przemyśleń poprzez metaforę sceniczną.

W precyzyjnym zrozumieniu skuteczności teatroterapii w działaniach prewencyjnych pomaga pojęcie „multimodalności” teatru, inaczej jego synkretyzmu, multidyscyplinarności. Teatr, łącząc w sobie zarówno elementy choreoterapii, muzykoterapii, ludoterapii, socjoterapii czy bajkoterapii, wyposaża terapeutę i pedagoga w narzędzia dopasowane personalnie do danych potrzeb jednostki. Teatroterapia, jak każda forma arteterapii, jest formą terapii wspomagającej i działania podjęte na scenie nie powinny być prowadzone jako substytut np. terapii behawioralno-poznawczej<sup>9</sup>.

## Znaczenie teatroterapii w kontekście zdrowia psychicznego

Potrzeba terapii zajęciowej, a także działań mających na celu zapewnienie poczucia koherencji i budowanie poczucia własnej wartości wśród dzieci i młodzieży, wydają

---

<sup>7</sup> A. Badora, *Dydaktyczne aspekty teatroterapii*, [w:] K. Chałas (red.), *Roczniki pedagogiczne*, Towarzystwo Naukowe KUL i Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, t. 7(43), nr 2, 2015, s. 130–131.

<sup>8</sup> S. Walerych, *Depresja u dzieci i młodzieży. Poradnik dla rodziców*, Wydawnictwo Wiedza i Praktyka, Warszawa 2017, s. 9–11.

<sup>9</sup> A. Gmitrowicz, *Skuteczność różnych terapii młodzieży z zachowaniami samobójczymi w świetle aktualnych badań*, [w:] A. Gmitrowicz, M. Makara-Studzińska, A. Młodożeniec, *Ryzyko samobójstwa u młodzieży*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2015, s. 213.

się oczywiste w obliczu statystyk prezentowanych przez WHO (Światowa Organizacja Zdrowia, ang. World Health Organization). Światowa Organizacja Zdrowia podaje, że około 20% dzieci i młodzieży w wieku dorastania na całym świecie cierpi z powodu problemów psychicznych. Pośród różnego rodzaju dysfunkcji i chorób depresja jest głównym zagrożeniem dla młodych ludzi. Akt samobójstwa jest drugim najczęstszym powodem śmierci w grupie wiekowej 15–29<sup>10</sup>.

Obserwując skalę występowania depresji u osób nieletnich, teatroterapia jawi się jako działająca kompleksowo i wydajna metoda ograniczania zagrożenia. W obliczu takich statystyk prewencja depresji i niwelowanie myśli suicydalnych są jednymi z najważniejszych zadań pedagoga pracującego z młodzieżą.

Słowem kluczowym jest profilaktyka. W odróżnieniu od narzędzi pracy, które służyć mają przeprowadzaniu psychoterapii czy leczeniu psychiatrycznemu, metody takie, jak drama, animacja lalki czy improwizacja, są mniej inwazyjne i mogą być stosowane przez terapeutów zajęciowych i pedagogów. Warto nadmienić, iż osoba pracująca teatralnie z młodzieżą najczęściej nie jest dyplomowaną psychoterapeutą, a raczej pasjonatem z wykształceniem pedagogicznym bądź artystycznym<sup>11</sup>. Ta zasadnicza różnica w kompetencjach i wykształceniu powinna być dla każdego instruktora teatralnego klarowna, ponieważ ćwiczenia aktorskie wymagają zaangażowania emocjonalnego i niektóre z nich poprowadzone nieodpowiedzialnie mogą być kontrskuteczne, a nawet szkodliwe.

Jak wynika z przeprowadzonych na potrzeby tej pracy wywiadów z młodzieżą uczęszczającą na zajęcia teatralne, teatr rozwijał u nich kompetencje emocjonalne, społeczne, a także uczył panować nad stresem. Na pytanie „Jaką funkcję pełnią zajęcia i warsztaty teatralne w Twoim rozwoju osobistym?” jedna z anonimowych ankietowanych odpowiada: „Terapeutyczną, pomaga w ulotnieniu się stresu, pomaga na chwilę zapomnieć o problemach, które stale siedzą w mojej głowie”.

## Teatroterapia a poczucie własnej wartości

Joanna Olszewska-Gniadek w oparciu o badania przeprowadzonych na 54 krakowskich teatrach młodzieżowych w latach 2003–2004, wyszczególnia kolejne funkcje takiego teatru: „kształcącą, moralną, estetyczną, kreatywną, integracyjną, adaptacyjną, terapeutyczną kompensacyjną i profilaktyczną”<sup>12</sup>.

Członkowie rybnickiego teatru młodzieżowego Na Pół, na pytanie: „Jaką funkcję pełnią zajęcia i warsztaty teatralne w Twoim rozwoju osobistym?” odpowiadają w ankiecie:

<sup>10</sup> *Mental health* [hasło], [https://www.who.int/health-topics/mental-health#tab=tab\\_2](https://www.who.int/health-topics/mental-health#tab=tab_2) [dostęp: 27.06.2022]

<sup>11</sup> A. Kozak, M. Zarzecki, *Amatorski znaczy miłośniczy. Raport z jakościowego badania Amatorskiego Ruchu Teatralnego*, Narodowe Centrum Kultury, Badania NCK, Warszawa 2019, s. 12–16.

<sup>12</sup> J. Olszewska-Gniadek, *Teatr młodzieży a wychowanie*, [w:] B. Żurakowski (red.), *Kultura artystyczna w przestrzeni wychowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 112.

„Dużo mnie uczą, są źródłem motywacji do tworzenia i otwierają mnie na nowe rzeczy. Dzięki nim zaczęłam tańczyć i śpiewać, a także więcej pisać i „pokazywać się” z tym publicznie” – odpowiada jedna z ankietowanych nastolatek.

„Warsztaty pozwalają mi lepiej przyjrzeć się sobie. Poznać swoje ciało, jego granice i możliwości. To samo tyczy się również mojej psychiki” – odpowiada Krzysztof, najstarszy członek teatru.

„Przed wszystkim moja pewność siebie poszybowała w górę. Przed zajęciami byłam totalną szarą myszką. Nadal jestem osobą, która zazwyczaj jest cicho, woli trzymać się na uboczu, jednak nie boję się już interakcji z innymi, nawet obcymi mi ludźmi. Już nie mam obaw przed byciem sobą, przed mówieniem tego co myślę, przed robieniem rzeczy niestandardowych. Oprócz tego na pewno odkryłam to, do czego jestem zdolna, a nie zdawałam sobie z tego sprawy. Zresztą ciągle odkrywam to, do czego zdolny jest mój głos, mój zakres ruchów, moja kreatywność. Wychodzę poza swoją strefę komfortu, co też nie jest i nigdy nie było dla mnie łatwe i oczywiste. Zajęcia nauczyły mnie wytrwałości w dążeniu do celu, nie poddawania się i pokory, a równocześnie świadomości tego, ile jestem warta oraz tego, że warto walczyć o swoje” – odpowiada Anna.

Te odpowiedzi rezonują z przedstawionymi przez J. Olszewską-Gniadek funkcjami. Młodzi aktorzy, poprzez pracę teatralną, rozwijają swoją inteligencję emocjonalną, a także uczą się klarownego przekazywania swoich przemyśleń i odczuć, w myśl zasady teatralnej: „Jeżeli aktor nie rozumie, co chce przekazać, widz również nie zrozumie”.

## Elementy socjoterapeutyczne w teatroterapii

Działania podjęte w celu zapobiegania zachowaniom suicydalnym dzielimy na: prewencję pierwotną (minimalizowanie czynników ryzyka), prewencję wtórną (postrzymanie rozwoju patologii) oraz prewencję trzeciego stopnia (łagodzenie skutków i przeciwdziałanie nawrotom patologii)<sup>13</sup>. Teatroterapia prowadzona przez terapeutów zajęciowych lub pedagogów najczęściej zastosowań znajdzie w prewencji pierwotnej, gdzie działania wymagają od prowadzącego uważności, umiejętności obserwacji i zaangażowania, a nie wiedzy psychiatrycznej i psychologicznej. Wybrane na potrzeby pracy działania prewencyjne, wyszczególnione przez Annę Młodożenic, to:

- na poziomie społeczeństwa to „pokazywanie podstawowych metod wsparcia i pomocy zmniejszających lęk w kontaktach z tymi, którzy myślą o samobójstwie”, co ma również odniesienie do osób borykających się z depresją<sup>14</sup>;

<sup>13</sup> A. Młodożenic, *Zapobieganie zachowaniom samobójczym młodzieży*, [w:] A. Gmitrowicz, M. Makara-Studzińska, A. Młodożenic, *Ryzyko samobójstwa u młodzieży*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2015, s. 213.

<sup>14</sup> Tamże, s. 215.

- na poziomie społeczności to stworzenie „społeczności tolerancyjnej, dbającej o swoich członków, otwart[ej] jednocześnie na odmienność i indywidualność, odgrywa niezwykle rolę zapobiegawczą”<sup>15</sup>.

Takie działania wpisują się idealnie w możliwości socjoterapeutyczne, jakie oferuje teatroterapia.

Poprzez budowanie grupy teatralnej, której celem jest współpraca przy przygotowywaniu spektaklu i zajęcia warsztatowe, nastawione na partnerowanie sceniczne innym aktorom, naturalnie tworzą się więzy społeczne i wykształca poczucie odpowiedzialności za innych członków.

Tomasz Herman, określając cele terapeutyczne socjoterapii w pracy z młodzieżą, pisze, że: „polegają na stwarzaniu podczas zajęć grupowych takich sytuacji, które dostarczą uczestnikom doświadczeń korekcyjnych oraz kompensujących doświadczenia hamujące rozwój emocjonalny i społeczny, a także umożliwią odreagowanie napięć emocjonalnych oraz nabycie nowych umiejętności psychologicznych i społecznych”<sup>16</sup>.

Odczucia młodzieży aktualnie uczęszczającej na zajęcia teatralne zdają się pokrywać z powyższymi celami. Zuzanna na pytanie „Co dają Ci zajęcia teatralne?” odpowiada:

„Dają mi poczucie dumy i wdzięczności z powodu innych, czuję dumę z tego, jak inni się rozwijają i jestem wdzięczna za bycie z nimi wtedy razem”.

Igriana, jej koleżanka z Teatru Na Pół, dodaje do tego:

„Każdy jest inny, ale jednocześnie jesteśmy w stanie bardzo się zintegrować, jesteśmy ze sobą mocno związani jako grupa i mimo naszych różnic nie ma problemu się dogadać, co jest trudną umiejętnością, a nam się to udało”.

Młodzież zauważa również, że ćwiczeniem, które rozwijało ich poczucie wspólnotowości i pewność siebie, jest *freez*. Gra oparta na improwizacji, w której każdy może dołączyć do aktualnie odgrywanej sceny i zastępując innego aktora, rozpocząć zupełnie nową improwizację<sup>17</sup>. Zuzanna mówi:

„Freez był fundamentem, to coś, do czego się wraca i może fajnie rozwinąć aktora. Uczy pewności siebie, wymyślania jakiejś zupełnie absurdalnej, abstrakcyjnej sytuacji, ale wymaga zaufania do innych na scenie”.

Kreowanie uważności na drugiego człowieka i budowanie zaufania do niego to jedno z ważniejszych walorów ćwiczeń improwizacyjnych.

Stefon Harris, mówiąc o improwizacji jazzowej, tworzy metaforę relacji międzyludzkich<sup>18</sup>. Według niego „błąd” to brak gotowości odbiorcy na przyjęcie dźwięku, który jest np. w innej tonacji, nie zaś potknięcie muzyka. Taki „błąd” może być próbą

<sup>15</sup> Tamże.

<sup>16</sup> T. Herman, *Socjoterapia w profilaktyce w pracy z młodzieżą*, „Studia Edukacyjne” 2014, nr 33, s. 197.

<sup>17</sup> *Freeze* [hasło], <https://www.learnimprov.com/freeze-games/> [dostęp: 4.07.2022]

<sup>18</sup> *Stefon Harris: There are no mistakes on the bandstand*, <https://www.youtube.com/watch?v=7shXEFuxHAA> [dostęp: 4.07.2022]

kreatywnego, nieszablonowego pomysłu. W odniesieniu do socjoterapii, uczestnik takich działań improwizacyjnych wykształca umiejętności kooperacyjne, które są niezbędne w osiągnięciu określonych zadań rozwojowych, np. osiągnięcia dojrzałych więzi z rówieśnikami, czy dążenia do postawy odpowiedzialnej społecznie<sup>19</sup>.

## Verbalizacja przemyśleń i przeżyć wewnętrznych

Badania przeprowadzone przez Narodowe Centrum Kultury wskazują, że ankietowani na pytanie o korzyści wynikające z partycypowania w zajęciach teatralnych zwracali uwagę na kompetencję językowe i interpersonalne, a także, co jest przedmiotem tego rozdziału, na „korzyści osobiste wspomagające kształtowanie życiowych postaw”<sup>20</sup>. Twórcy raportu wskazują, że uczestnictwo w tego rodzaju zajęciach „wspomaga rozwój emocjonalny, stwarza pole do nieskrępowanej ekspresji, (...) kształtuje pozytywne wrażenie o spędzaniu wolnego czasu, pomaga poznać własny organizm, buduje pewność siebie, (...) a nawet przeciwdziała destruktywnym zachowaniom”.

Magdalena M. Martyniak<sup>21</sup> w rozmowie przeprowadzonej na potrzeby pracy o animacji lalki przez swoich wychowanków mówi:

„Taka forma pozwala ukryć się za przedmiotem, zakryć twarz, a jednocześnie daje dziecku możliwość przekazania, ruchami i zachowaniami lalki, swoich wewnętrznych przemyśleń, emocji, których na co dzień nie ma odwagi pokazać rodzicom czy pedagogom. W jakiś sposób, świadomie bądź nieświadomie, dziecko jest w stanie przekazać swój stan emocjonalny, psychiczny właśnie poprzez zabawę z lalką”.

Możliwość stworzenia postaci teatralnej przy pomocy lalki, czy awatara scenicznego, tworzy bezpieczną przestrzeń do komunikowania swoich emocji i przemyśleń, a także wyciągania z tych działań wniosków.

## Choreoterapia jako element prewencji depresji w teatrze

Choreoterapia, definiowana jako „wykorzystująca ruch forma terapii, której celem jest osiągnięcie przez jednostkę integracji psychofizycznej”<sup>22</sup>, znajduje swoje miejsce w teatroterapii, zwłaszcza gdy ćwiczenia aktorskie korzystają z teatru tańca lub teatru

---

<sup>19</sup> A. Gmitrowicz, *Kontekst rozwojowy i rodzinny*, [w:] A. Gmitrowicz, M. Makara-Studzińska, A. Młodożeniec, *Ryzyko samobójstwa u młodzieży*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2015, s. 81.

<sup>20</sup> A. Kozak, M. Zarzecki, *Amatorski znaczy...*, dz.cyt., s. 24.

<sup>21</sup> Rybnicka pedagogożka teatru, lalkarka, edukatorka i animatorka kultury, wieloletni członek amatorskich grup teatralnych.

<sup>22</sup> M. Kran, *Taniec jako forma psychoterapii*, „Arka” 2001, nr 36, s. 23.

formy. Jolanta Gisman-Stoch<sup>23</sup> w rozmowie przeprowadzonej na potrzeby tej publikacji mówi o terapii z wykorzystaniem ruchu:

„Na poziomie pracy z własnym ciałem jesteśmy w stanie przepracować własne lęki, znaleźć w sobie potrzebę dystansu albo bliskości, sprawdzić czy wolność daje nam odetchnienie czy budzi lęk. (...) Widziałam, że ludzie pięknieją, to jest niezwykle wzruszające, że ludzie potrafią odkryć swoje piękno w atmosferze wolności i ciężkiej pracy. Odnajdują dokładnie to, co oni sami chcą odnaleźć w sobie, nie to, czego my prowadzący chcemy. Dotykają swojej własnej prawdy”.

Opowiada o uczestnikach warsztatów organizowanych wraz z profesorem Malcolmem Rossem, w których znaczną rolę odgrywała improwizacja ruchowa.

Ruch w terapii teatrem odgrywa istotną rolę w budowania zdrowej relacji ze swoim ciałem. Na pytanie „Jak praca ruchowa i choreograficzna wpływa na twoje postrzeganie swojego ciała? Jak wpływa to na twoje samopoczucie?” Eryk Pawłowski<sup>24</sup> odpowiada:

„Pozwala mi szukać precyzji, nieoczywistych rozwiązań i form wyrazu ponad słowem. Pozwala mi dostrzec w moim ciele doskonałe narzędzie do scenicznej komunikacji. Pozwala poczuć się kompletnym i sprawnym”.

Praca nad akceptacją swojego ciała i poszukiwaniem sposobów ekspresji scenicznej przez działanie taneczne i ruchowe może również skłaniać do zmiany perspektywy i spojrzenia na cielesność w inny sposób. Na ruch teatralny jako przestrzeń oddechu od autoagresji zwraca uwagę jedna z 19-letnich aktorek:

„Nienawidzę swojego ciała, jednak przy pracy ruchowej na zajęciach jest dla mnie całkowicie czymś innym niż na co dzień, zyskuje miano smukłego, elastycznego i wręcz lubianego przeze mnie narzędzia pracy”.

Trudności związane z pracą w sferze cielesności mogą pojawić się, gdy ciało jest źródłem traumy osoby uczestniczącej w zajęciach. Uczestniczka zajęć teatralnych, która w przeszłości zmagiała się z problemem anoreksji, odpowiada na powyższe pytanie:

„Niestety źle, ponieważ mam wrażenie, że ludzie oceniają moje ciało, które się zmieniło na przestrzeni czasu, kiedy uczęszczam na zajęcia. Wstydzę się mojego ciała, bo na zajęciach jest wiele osób, których ciała wpisują się w kanony”.

---

<sup>23</sup> Pedagogka sztuk plastycznych, certyfikowana arteterapeutka, superwizorka Stowarzyszenia Polskich Arteterapeutów „Kajros” i pracownik dydaktyczny Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Wydziału Sztuki i Nauk o Edukacji w Cieszynie, współautorka książki *Cultivating the Arts in Education and Therapy* (Malcolm Ross, Jolanta Gisman-Stoch), instruktorka Tai-Chi.

<sup>24</sup> Zawodowy trener ruchu, tancerz i aktor, jeden z założycieli Tera InoTera.



## Rola prowadzącego zajęcia

Według badań statystycznych GUS (Główny Urząd Statystyczny) w 2018 roku w Polsce funkcjonowało 2131 grup teatralnych zrzeszających 18 779 członków<sup>25</sup>. Każda z tych grup prowadzona jest przez pasjonata teatru, będącego reżyserem-amatorem lub wykształconym w dziedzinach artystycznych twórcą teatralnym. W przeprowadzonej na potrzeby pracy ankiecie wzięło udział 13 osób uczestniczących w zajęciach teatralnych od 6 miesięcy do 12 lat, na pytanie: „W ilu procentach lider grupy powinien być dla Ciebie pedagogiem/mentorem, a w ilu artystą/rzemieślnikiem?” 7 na 13 osób odpowiedziało, że w równym stopniu tym i tym. Wśród pozostałych ankietowanych przeważała opinia, że prowadzący w większym stopniu powinien być pedagogiem. Potrzeba teatroterapeuty, który w równym stopniu pełni rolę pedagoga i artysty widać również w wypowiedzi Jolanty Gisman-Stoch:

„Arteterapia nie może realizować autorskiego projektu reżysera teatralnego, przy czym terapeuta powinien prowadzić działania w taki sposób, aby uczestnik mógł odzyskać satysfakcję estetyczną, obserwował rozwój swoich umiejętności czy postaw”.

## Zagrożenia w teatroterapii

Praca teatralna jest ze swej natury wymagająca emocjonalnie. Prowadzona przez niewykształconą osobę teatroterapia może nieść za sobą szereg niebezpieczeństw. Jolanta Gisman-Stoch zwraca w wywiadzie uwagę na zagrożenia, jakie wynikają z nadmiernej roli twórczego ego teatroterapeuty w procesie arteterapii przybliżając dwie, kontrastujące ze sobą sylwetki reżyserów teatralnych:

„To, jak twórca buduje relacje w czasie pracy teatralnej z drugim człowiekiem, obrazują dwie, skrajnie różne sylwetki ze świata teatru: Kantor i Grotowski. Kantor jest dla mnie przykładem takiego reżysera, który przede wszystkim realizuje swój własny projekt artystyczny, traktując często drugiego człowieka/aktora prawie jak przedmiot sceniczny. Takie podejście do aktora, niejednokrotnie skuteczne w realizacji autorskiego spektaklu reżysera, może być tragiczne dla uczestnika procesu w arteterapii. Aktor jest u Kantora „odpodmiotowiony”. Być może teatr Kantora odpowiadał na potrzeby terapeutyczne samego Kantora i dotykał również istotnych dla naszego narodu problemów do przepracowania, stając się swoistą arteterapią dla reżysera i widzów, jednak moim zdaniem na pewno w czasie powstawania nie był arteterapią dla aktorów. W kontrze ustawiam Grotowskiego, który zaczynał proces twórczy od pracy z aktorem, od poszukiwania w nim tego, co można, co może on sam przełożyć na język teatru. Właśnie takie działanie, wychodzące z obserwacji/samoobserwacji i twórczej komunikacji, widzę w arteterapii jako niezbędne. Jednym z zadań arteterapeuty

---

<sup>25</sup> M. Żyra (red.), *Kultura w 2018 r.*, Główny Urząd Statystyczny, Urząd Statystyczny w Krakowie, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa, Kraków 2019.

jest tworzenie przestrzeni, w której ludzie, z którymi pracujemy, odnajdują sami siebie. Można by tę przestrzeń nazwać teatralną przestrzenią rozwojową, która buduje a nie niszczy osoby, które w niej się znalazły. Arteterapia w działaniach teatralnych nie może być realizacją własnych pomysłów artystycznych za wszelką cenę przy pomocy innych ludzi”.

Sylwetki obu twórców intensywnie rezonują w świecie teatru po dziś dzień. Tadeusz Kantor był artystą teatru, malarzem, performerem, którego życiowym dziełem stał się teatr Cricot 2 jeden z pierwszych polskich teatrów plastycznych<sup>26</sup>, Jerzy Grotowski zaś to reżyser i aktor, twórca Teatru Ubogiego oraz propagator innowacyjnych, autorskich technik treningu aktora<sup>27</sup>.

Podobne zagrożenia zauważa Zuzanna Łapka<sup>28</sup>. W ankiecie opisuje pozostałe zagrożenia zaobserwowane w trakcie pracy tanecznej i aktorskiej:

„Często zbyt duży nacisk kładzie się na efekt końcowy, pod którym najbardziej podpisuje się reżyser. Nie liczą się osoby w grupie i ich predyspozycje, tylko jak osiągnąć perfekcyjny cel instruktora. Inny przykład to bardzo silne wybuchy prowadzące grupę zazwyczaj przed premierami spektakli, przed pokazami konkursowymi etc. Spotykałam się z przesadnym krzykiem na aktora, tancerkę, uwagami mocno uderzającymi personalnie daną osobę przed całą grupą. Wyrzucanie sytuacji niekiedy nie dotyczących tylko spektaklu, ale przeszłych wydarzeń z pracy czy życia prywatnego”.

Przedstawione obserwacje skłaniają do refleksji, że teatroterapeuta musi być wyposażony w narzędzia radzenia sobie ze stresem i silnymi emocjami, ponadto nie może przedkładać wyniku estetycznego nad komfort i fundamentalne zasady pracy terapii zajęciowej.

Maria Pietrusza-Budzyńska<sup>29</sup> w wywiadzie przeprowadzonym na potrzeby pracy, zwraca również uwagę na inne wyzwanie:

„Teatroterapeuta musi mieć świadomość tego, ile jest w stanie zrobić z daną osobą. Spektakl musi być efektem krótszego lub dłuższego procesu teatroterapeutycznego. Miałam w teatrze dziewczynę, która chciała grać Isadorę w czerwonej sukience, tańczącą do „Etiudy rewolucyjnej” Fryderyka Chopina. Poświęciłam jej mnóstwo czasu, żeby nauczyć ją, jak być/stać się tancerką/Isadorą, ona poświęciła dużo czasu na budowanie roli do spektaklu. Ostatecznie nic z tego nie wyszło. U osób niepełnosprawnych intelektualnie niebezpieczny jest bezkrytycyzm, nie miała żadnych predyspozycji i nie wiedziała o tym, jak zagrać demoniczną i władczą Isadorę. Ale czy był to czas zmarnowany? Dla procesu budowania człowieka nie. Ta młoda kobieta zmierzyła się

<sup>26</sup> D. Kosiński, A. Wypych-Gawrońska i inni, *Słownik wiedzy o teatrze*, dz.cyt., s. 452–453.

<sup>27</sup> Tamże, s. 456–457.

<sup>28</sup> Zuzanna Łapka (ŁAPKI) – z zawodu areterapeutka, na scenie tancerka, performerka i artystka wizualna, miłośniczka pracy z naturą.

<sup>29</sup> Twórczyni i pionierka terapii przez teatr – teatroterapii; założycielka pierwszego, zinstytucjonalizowanego Teatru Ludzi Niepełnosprawnych w Polsce, Promotorka zajęć i przedmiotu teatroterapii na uczelniach wyższych i artystycznych; <http://kajros.pl/maria-pietrusza-budzynska/> [dostęp: 7.07.2022].

ze swoimi marzeniami i ze swoimi ograniczeniami. Poznała swoje własne możliwości. Poznała życiorys Duncan. Znalazła źródło inspiracji do bycia odważną i silną kobietą. Reżyser w teatrze, gdzie żyją i tworzą wspólnie z nim ludzie nie kształceni w sztuce aktorskiej, musi wiedzieć, czy nakład pracy z daną osobą jest współmierny do efektu scenicznego. Musi tak kierować przygotowaniem, aby osiągnąć dla każdego z nich sukces w poszukiwaniu i rozwoju samego siebie. Nie może więc zrezygnować z aktywnej chęci/objawionej woli tegoż człowieka, ponieważ proces budowania spektaklu nie jest nastawiony na produkcję spektaklu, lecz na tworzenie „nowego człowieka”/ „nowego aktora”, który ze sceny opowie o sobie. Nie może marnować czasu zespołu i musi dbać o jego rozwój”.

Terapeuta, dysponując określonym czasem i zasobami, powinien więc zdawać sobie sprawę z efektów, jakie jest w stanie osiągnąć, pracując z daną osobą.

## Zamiast zakończenia

„Teatr sprawia, że czuję, że żyję. Dzięki zajęciom nieustannie się rozwijam, dojrze-wam, rosnę w środku. Mam możliwość poznawania i rozmawiania z ludźmi, którzy są w pewnym stopniu podobni do mnie, mają podobne problemy, ale równocześnie są diametralnie różni. Poszerzam swoje horyzonty dzięki ich historiom. Co jest jednak dla mnie najważniejsze to świadomość tego, w jaki sposób wyrażam siebie” – Anna, członkini Teatru Na Pół.

Podziękowania dla Jolanty Gisman-Stoch, Marii Pietrusza-Budzińskiej, Zuzanny Łapki, Magdaleny M. Martyniak, Krzysztofa Marka, Eryka Pawłowskiego oraz uczestników ankiety z Teatru Na Pół, za pomoc w tworzeniu tej publikacji.

## Bibliografia

- Badora A., *Dydaktyczne aspekty teatroterapii*, [w:] K. Chałas (red.), *Roczniki pedagogiczne*, Towarzystwo Naukowe KUL i Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, t. 7(43), nr 2, 2015.
- Depta M., Żejmo-Kudelska A., *Teatr Forum – Charakterystyka i opis metody*, [w:] M. Leszko (red.), *Trudny temat: weź to na warsztat*, Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2017.
- Freeze [hasło], <https://www.learnimprov.com/freeze-games/> [dostęp: 4.07.2022].
- Gmitrowicz A., Makara-Studzińska M., Młodożeniec A., *Ryzyko samobójstwa u młodzieży*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2015.
- Herman T., *Socjoterapia w profilaktyce w pracy z młodzieżą*, „Studia Edukacyjne” 2014, nr 33.

- Konieczna E.J., *Arteterapia w teorii i praktyce*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Kosiński D., Wypych-Gawrońska A., Stafiej A., Marszałek A., Sugiera M., Leśniewska J., Siwiec M. (red.), *Słownik wiedzy o teatrze*, Wydawnictwo Park, Bielsko-Biała 2005.
- Kozak A., Zarzecki M., *Amatorski znaczy miłośniczy. Raport z jakościowego badania Amatorskiego Ruchu Teatralnego*, Narodowe Centrum Kultury, Badania NCK, Warszawa 2019.
- Kran M., *Taniec jako forma psychoterapii*, „Arka” 2001, nr 36.
- Krzywoń D., *Teatr tańca w przestrzeniach terapeutycznych*, [w:] J. Malicki, K. Krasoń (red.), *Miejsce literatury i teatru w przestrzeniach terapeutycznych*, Wydawnictwo Biblioteki Śląskiej, Katowice 2005.
- Mental health* [hasło], [https://www.who.int/health-topics/mental-health#tab=tab\\_2](https://www.who.int/health-topics/mental-health#tab=tab_2) [dostęp: 27.06.2022].
- Olszewska-Gniadek J., *Teatr młodzieży a wychowanie*, [w:] B. Żurkowski (red.), *Kultura artystyczna w przestrzeni wychowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Pytko A., *Monodrama w psychoterapii indywidualnej*, „Psychoterapia” 2001, nr 2.
- Sobol E. (red.), *Słownik wyrazów obcych*, PWN, Warszawa 1999.
- Stefon Harris: *There are no mistakes on the bandstand*, <https://www.youtube.com/watch?v=7shXEFuxHAA> [dostęp: 4.07.2022].
- Walerych S., *Depresja u dzieci i młodzieży. Poradnik dla rodziców*, Wydawnictwo Wiedza i Praktyka, Warszawa 2017.
- Żyra M. (red.), *Kultura w 2018 r.*, Główny Urząd Statystyczny, Urząd Statystyczny w Krakowie, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa–Kraków 2019.

### Theatre therapy and the prevention of depression in adolescence

**Abstract:** The purpose of this article is to introduce the idea of theatre therapy as one of the forms of prophylaxis. The article is the result of interviews conducted with art therapy specialists and theatre artists. In addition, the text contains various points of view represented by the participants of the theatre classes. The last part of the article is devoted to threats that exist in theatre therapy.

**Keywords:** therapy, depression, theatre, art therapy

### About the Author

Mateusz Zbigniew Suchan – actor, theatre director and teacher, occupational therapist, founder of theatre „Na Pol” and theatre „Maszkarony”, graduate of Academy For Theatre Practices „Gardzieniec” and current student of pedagogy at AHE. Works in the Rybnik Land Theatre.

Radek Kaděra\*  <https://orcid.org/0000-0002-3272-5474>

Théa Laboratories, Prague

e-mail: [r.kadera@post.cz](mailto:r.kadera@post.cz)

## Professional education and its impact on professional practice

[https://doi.org/10.25312/2083-2923.22\\_s9rk](https://doi.org/10.25312/2083-2923.22_s9rk)

**Abstract:** This article considers professional education and its impact on professional practice. The educational starting points of the topic and the forms and didactic methods of education which help to activate workers and their participation in education are discussed in the introduction. The article presents the psychosocial aspects of life which modify the work performance of the worker. These are partial aspects of his life path and include both individual educational motives and barriers. Educational barriers can be caused, for example, by the inappropriate setting of professionally oriented educational programs. Managers can have a significant impact on workers's educational motivation.

**Keywords:** professional education, activation didactic forms and methods, worker's personality, professional training programs, manager's personality

This article was presented in May 2022 at an international conference organized by the Academy of Humanities and Economics on the topic of *Plurality of Social Pedagogy* in Wodzislaw Sl. together with the Department of Education and Adult Education of the Faculty of Education of the University of Ostrava.

It is obvious that pedagogy, i.e. education, aims at many social areas. Education affects not only people's opinions, their values or attitudes, but is also reflected in people's ability to perceive the needs of others; education contributes to social empathy, cohesion, social tolerance, cooperation and mutuality. With the help of education, it

---

\* Radek Kaděra – works in a middle management position in the field of people management. He graduated from the field of adult education in order to become more familiar with the methods that motivate workers to engage in personal development. At the same time, the author realizes that one of the main motivating factors is himself. And if he wants his employees to be motivated and to constantly develop, then he himself must also engage in personal development.

is possible to influence not only the cultural, but also the social or professional sphere of human life. And it is precisely the issue of the professional sphere, or the impact of professional education on professional practice, that this article deals with.

## 1. Educational starting points of the given topic

This article is based on selected educational issues, which include the concept of life-long education. The author understands the term, in accordance with Vavříková, as “all purposeful formalized and informal activities related to learning, which are continuously implemented with the aim of improving knowledge, skills and professional prerequisites.”<sup>1</sup>

The author holds the opinion that education conceived in this way is implemented through social, cultural or professional education. In further professional education, which is the focus of this paper, according to Palán and Langer<sup>2</sup>, great emphasis must be placed on educational forms and didactic methods. And this is regardless of whether they are didactic tools used in formal or in informal education. Today’s educational emphasis is mainly on modern didactic methods, the goal of which is the activation of educators. Therefore, Belcourt and Wright<sup>3</sup> offer a breakdown of didactic methods according to the degree of participant participation in the educational process. To the author of this article, the division of educational methods featured below appears to be very comprehensible and easy to use in practice. The classification of educational methods shows different methods of education on a scale from passive to active, as shown in the following diagram.

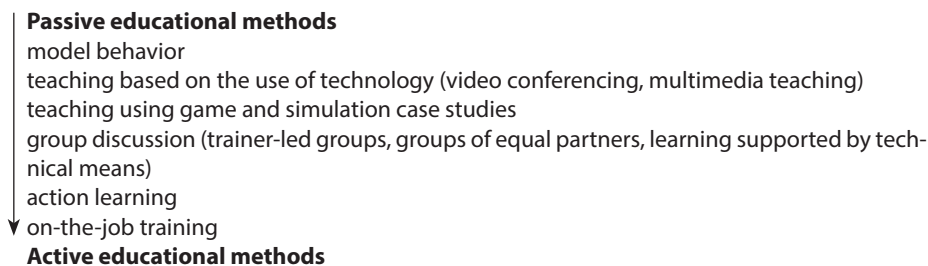


Diagram 1. Classification of professional didactic methods according to the level of activity

Source: own, based on M. Belcourt, P. Wright, op.cit.

The author works as a manager in the field of human resource management. Every day he is confronted with the fact that a number of psychosocial factors and aspects

<sup>1</sup> H. Vavříková, *Metodika rozvoje a řízení lidí podle kompetencí. Studijní materiál*, [didactic materials for branch students], AHE, Lodz–Wodzislaw Slaski 2018, p. 6.

<sup>2</sup> Z. Palán, T. Langer, *Základy andragogiky*, VŠ JAK, Praha 2008.

<sup>3</sup> M. Belcourt, P. Wright, *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*, Grada, Praha 1998.

affect the professional performance of workers and their education. Therefore, they also become part of the theoretical starting points of the given topic. The critical nodes of our biodrome as presented by Holmes and Rahe<sup>4</sup> are worth mentioning as well as the methods and levels of evaluating one's own life. According to Hašková<sup>5</sup>, these are distributed, for example, into the individual's social time, into the horizontal or vertical dimension of his life path. The horizontal dimension of the life course represents the socio-temporal space in which the individual lives, and which is often associated with his synthetic status. It is necessary to realize that social space, like time, is just an abstract idea that changes over time, depending on the specific group, culture, or community in which the given individual lives and which transforms him. People by entering into various social relationships, give their living space a certain form, function and social meaning. And for an individual to be successful in his social life, it is possible to prepare. Some experts<sup>6</sup> speak in this case about the project of one's own life. Education is one of the ways to manage this dimension of our life path. The vertical dimensions of the life path then represent the progress or decline of the individual on the social ladder. This also includes his work achievements and failures. So it is about those categories that are often in opposition: up-down, rise-fall, success-failure. Hašková illustrates aspects of the life path as follows:<sup>7</sup>

Plain	Biopsychic plane	Working plane	Family plane	Leisure plane
Horizontal- width	Skills, Abilities	Scope of qualification	The scope of the family and family ties	Range of interests, multitude of activities
Vertical- height	Degrees of vitality	Amount of income/position	A measure of standard, income, status	Performance scale, social status
Rating – weight	External and internal bio-psychic features	Reward system and penalties, standards for "success"	Evaluation of relationships	Standards and forms of rewards, recognition

Diagram 2. Sub-aspects of the life path

Source: H. Hašková, *Vlastní cestou?*, op.cit.

The individual dimensions of education can prevent the social or professional decline of a given individual.

<sup>4</sup> T.H. Holmes, R.H. Rahe, *The Social Readjustment Rating Scale*, "Journal of Psychosomatic Research" 1967, vol. 11(2), pp. 213–218.

<sup>5</sup> H. Hašková, *Vlastní cestou? Životní dráhy v pozdně moderní společnosti*, Sociologické nakladatelství, Praha 2014.

<sup>6</sup> B. Burnett, D. Evans, *Designérem vlastního života. Jak si navrhnout spokojený život na míru*, Jan Melvil, Praha 2016.

<sup>7</sup> H. Hašková, *Vlastní cestou?...*, op.cit., pp. 11–12.



## 2. Psychosocial origins of the given topic

The author agrees with the opinion of Murray,<sup>8</sup> who uses the term motive to refer to everything that the environment requires an individual to fulfil. The author understands needs as what a person wants or tries to achieve and what he himself stands for.<sup>9</sup> Murray created a taxonomy of needs and motivational themes. Among human needs, Murray also included motivation, which he understood as the interaction between need and pressure. The needs that a person has point to the social situation that a person is in and justify why a person behaves in one way or another.

A person's personality traits then give impetus to a certain style of human behaviour, and the pressures associated with them determine what the course of the individual's behaviour will be in a given situation. When working with people, it is important to realize that human behaviour and actions are influenced by two types of pressure.<sup>10</sup> Alpha pressure represents the level of actually existing social conditions, and Beta pressure can be perceived as a subjective processing of alpha pressure. Beta pressure is about whether the pressures will support the satisfaction of human needs or whether, on the contrary, they will hinder their fulfillment. However, many emotional aspects also affect human motivation. The author of this article understands these as psychological and social processes of subjectively experiencing a positive or negative experience. Their characteristic features are: subjectivity, spontaneity, polarity and actuality and objectivity. It is good to realize that emotions also influence human ambition or our professional aspiration. In addition to the psychological aspects mentioned here, however, they have an effect on work efficiency or many social factors also influence professional education.<sup>11</sup> Among them it is possible to include, for example, family support, relations between workers or between educators.

The author realizes that the work goal is a crucial factor in the effectiveness of work when working with a work group. It is therefore essential that all workers know what and how they will work, what the purpose of their actions is. By clarifying the goal, many problems can be avoided; both during the preparation and during the implementation of the professional activity itself. Adair's circles<sup>12</sup> shown below offer a model of the so-called dynamic balance of group orientation and illustrate the essential aspects of group work. This is an aspect of goal, process and personal reciprocity. The effectiveness of activities is achieved when the mentioned aspects are in balance:

---

<sup>8</sup> M. Blatný, *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*, Grada, Praha 2010.

<sup>9</sup> M. Šamánková, *Lidské potřeby ve zdraví a nemoci*, Grada, Praha 2011.

<sup>10</sup> M. Blatný, op.cit.

<sup>11</sup> M. Beneš, *Andragogika*, Grada, Praha 2008.

<sup>12</sup> J. Adair, *How to Grow Leaders: The Seven Key Principles of Effective Leadership Development*, "Strategic Direction" 2006, vol. 22, no. 8.

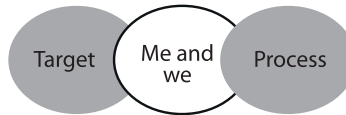


Diagram 3. Adair's circles

Source: J. Adair, op.cit.

In addition to the above, however, the author is aware that many workers also experience various professional or educational barriers. On the personal, cognitive level of workers, it can be, for example, forgetting or procrastination, on a social level the barriers can include, for example, the diversity of workers' social roles. In essence, however, it can be said that the barriers generally declared by workers coincide with the barriers mentioned in the work by Rabušic and Rabušicová.<sup>13</sup> These authors list the following barriers:

Tab. 1. Reasons for non-participation of adults in further education

		Communicated reason	relative count (%)
External barriers	Situational barriers	I don't have enough funds at the moment	53
		I am too busy at work	48
		I have a lot of hobbies, so I don't have time for other educational activities	39
		I don't have time for other educational activities because of worrying about family	33
		I cannot participate due to health reasons	17
	Institutional barriers	There is not enough information about suitable training courses	31
		There are not enough suitable courses on their own	28
The quality of the courses tends to be relatively low		24	
Internal	Personal barriers	Participating in educational courses makes no sense to me	49
		I'm worried that I wouldn't be able to do it	36
		I don't think I have enough education for further education	32

Source: own, adapted from L. Rabušic and M. Rabušicová, op.cit.

With regard to the fact that this article deals with the question of the effectiveness of professional education and subsequent professional activity, the last theoretical starting point is devoted to those aspects that can increase the effectiveness of professional education and the effectiveness of work. From the point of view of education, for example, this is the so-called system approach in adult education.<sup>14</sup> Its four phases help to increase the effectiveness of professional education and action, for example,

<sup>13</sup> L. Rabušic, M. Rabušicová, *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České Republice*, Masaryk Univerzity, Brno 2008.

<sup>14</sup> V. Prusáková, *Základy andragogiky I*, Gerlach Print, Bratislava 2005.

by identifying factual, not just declarative, educational needs on an individual level as well as on an institutional level.

It is obvious that the system approach has a positive effect on the effectiveness of professional education and its operation and carefully selected, planned and evaluated professional education. The partial steps of planning professional education, the choice of its goals or educational content as perceived by Matulčíková and Matulčík is worth noting.<sup>15</sup> According to these authors this is mainly about: the target group – i.e. the participants of the education, the goals of the education, the content of the education or the organization and the costs required for the education. In this context, it is also worth mentioning the recommendations of the National Education Fund of the Czech Republic, which in its methodological material for the creation of educational programs of further education<sup>16</sup> recommends that those elements that best characterize the educational program be respected when preparing the educational program.

### 3. Partial aspects of educational programs

The basic elements of creating an educational program include: choosing the topic of the program, determining the target group of the program, setting educational goals, drawing up curricula, choosing didactic forms and educational methods, choosing didactic aids, choosing lecturers, determining assessment tools and methods, and the costs of the educational event. However, we cannot ignore the fact that the effectiveness of education is also supported by evaluation, i.e. the evaluation of professional education. Therefore, some evaluation models and methods used in the educational process also deserve attention. Hamblin's model of educational activity evaluation was chosen. Its sub-steps can be represented, for example, as follows:

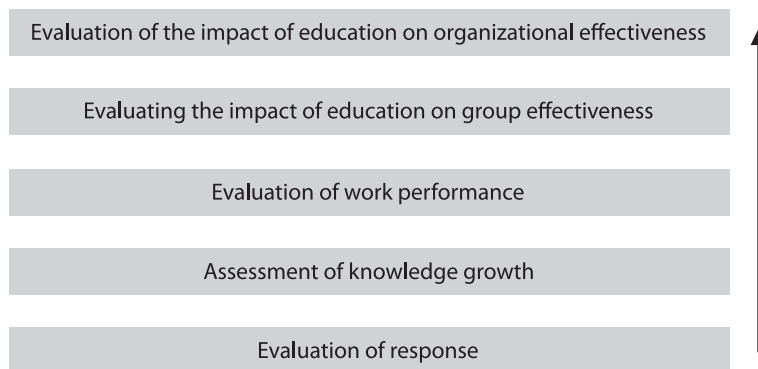


Diagram 4. Hamblin's model of educational activity evaluation

Source: J. Vodák, A. Kucharčíková, *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*, Grada, Praha 2011, p. 122.

<sup>15</sup> M. Matulčíková, J. Matulčík, *Vzdělávání a kariéra*, Ekonóm, Bratislava 2009, p. 72.

<sup>16</sup> *Metodický materiál pro tvorbu edukačních programů dalšího vzdělávání*, NfV, Praha 2011.

## 4. Research

Research carried out by the author as part of his diploma thesis is now discussed. An integrated design was chosen for the subject research investigation. Its advantage, according to experts,<sup>17</sup> is that that integrated research eliminates the shortcomings of only quantitatively or qualitatively oriented research strategies. Respondents to the research were subordinates of the author of this paper. The general goal of the research was to find out which sub-aspects (didactic, psychological or social) of professional education increase its effectiveness and enable workers to use the acquired knowledge in their professional practice. The collection of research data was realized by the researcher's reflection method on the given topic<sup>18</sup> and through a questionnaire survey.<sup>19</sup> The requirement of triangulation of research methods was fulfilled by the projective method. The technique of constructive selection<sup>20</sup> was selected, in which the respondents sorted and arranged their current individual needs with reference to Maslow's pyramid of human needs.<sup>21</sup>

Quantitatively oriented research data were subsequently analyzed by numerical analysis. Data related to the formulated research objectives, questions and hypotheses were analyzed by univariate analysis. The research hypotheses formulated by the author were subjected to validation. Quantitatively oriented research data were presented in tables showing both absolute and relative frequencies. All tables were provided with a description. The data obtained in the qualitative phase of the research was interpreted in a narrative way. For example, it emerged from this phase of the research that the respondents have relatively little internal motivation for professional education. The research also showed that workers are not active in professional education, that they are not interested in processing their own educational materials, that they are not interested in self-education, nor about self-evaluation of the level of one's knowledge. On the other hand, the research showed that the respondents have a relatively high professional aspiration and that they would like to achieve more professional self-realization. That is why the author of the article decided to delegate some of his own professional activities and responsibilities to some of his subordinates. He decided to do so in an attempt to increase the workers' sense of fulfillment and to encourage their internal motivation so that the effectiveness of their professional education and their professional activities would increase. At the same time, the author used data obtained through his own research to prepare recommendations for educational and professional practice. In the given recommendation, he mentioned

---

<sup>17</sup> I. Loučková, *Směrem k integrovaným strategiím nejen ve výzkumu v sociální práci*, "Sociologický časopis"/"Czech Sociological Review" 2001, vol. 37(3), pp. 275–296, 313–332; M. Chráska, *Metody pedagogického výzkumu*, Grada, Praha 2007.

<sup>18</sup> J. Hendl, *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*, Portál, Praha 2008.

<sup>19</sup> M. Disman, *Jak se vyrábí sociologická znalost*, Karolinum, Praha 1999.

<sup>20</sup> M. Svoboda, *Psychologická diagnostika dospělých*, Portál, Praha 2010.

<sup>21</sup> A. Maslow, *O psychologii bytí*, Portál, Praha 2014.

in particular those areas on which increased emphasis should be placed in his professional activities. At the personal level of workers, this is, for example, the area of eliminating educational and professional barriers, about the individual educational needs of the given workers or about their personal resilience so that the workers can cope successfully and effectively with the diversity of their social roles. At the same time, according to the author, it is necessary to emphasize the support of professional communication, the increase of personal, social and professional competences of workers or to support their internal motivation.

## 5. Sub-role of the manager

As part of his job title, the author of the article works in various professional positions. In addition to the role of manager (leader), he very often also fulfills the role of mentor or coach. The mentioned roles are specific in that in them the author takes a diversified position in relation to the workers. This can be illustrated as shown on the following page:

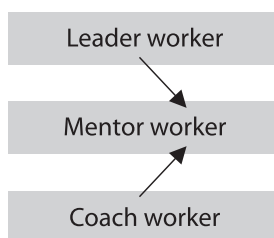


Diagram 5. Partial role of manager

Source: own.

It is necessary to realize that only the coaching role mentioned here is based on different approaches, methods and techniques. In his practice, the author became acquainted with, for example with systemic coaching, which, according to Navarová,<sup>22</sup> is aimed at supporting the social system (families, companies, classes) or with Gestalt coaching, which, according to Mackewn,<sup>23</sup> focuses on developing a stimulating and cooperative work environment. In it, people learn to perceive themselves, their current situation, their challenges and learn to develop their own potential. Neuro-Linguistic Programming also offers people the opportunity to continuously develop and strengthen their potential. The goal of NLP is to discover previously unknown things in your brain and then replace them with others. This educational method is very fast and permanent. This coaching method is based on the fact that the coach helps the

<sup>22</sup> S. Navarová S., *Kariérový profil nezaměstnaných* (Rigorózní práce), UPOL, Olomouc 2007.

<sup>23</sup> J. Mackewn, *Gestalt psychoterapie*, Portál, Praha 2004.

client to realize his negative or maladaptive thoughts, opinions, values and attitudes and reduce them. According to Peseschkian,<sup>24</sup> NLP coaching helps the client to make crucial decisions in matters in which he hesitates; it helps him find the lost balance, clarify his goals and achieve them, find new ways to harmony in personal and professional relationships.

It helps him find his lost motivation and stop procrastinating, increase his self-love, self-esteem, discover his talent and abilities in the professional, social or cultural field, i.e. develop his potential. Or it helps him set challenging goals, which by their very nature maximize the chances that the individual will achieve what he wants in his personal life and in his profession.

However, taking into account the fact that the mentioned coaching issue is very extensive, the author chose the so-called eclectic approach, in which he actively uses the positive aspects of individual coaching approaches. The author gravitates toward an eclectic approach to coaching, in which, according to the Dictionary of Foreign Words,<sup>25</sup> “new thought units or systems can be created by combining disparate units or systems, propositions, theses, and theories into a new unit, namely without excluding logical or factual contradictions. The basis of the eclectic method is the selection of individual elements from already created systems and theories from the point of view of their suitability for the purposes of the newly created system or theory.” According to the author, the said eclecticism is related to the fact that a manager who uses coaching in leading people must be very flexible. They must correctly distinguish when a situation is ripe for coaching, for mentoring, delegating, or even for an autocratic or militant style of leadership. An effective manager knows how to evaluate the situation and correctly decides on an adequate leadership style.

He carefully watches people’s reactions and accordingly “plays the role” of a crisis autocratic boss, mentor, delegating leader or coach<sup>26</sup>. When leading people effectively, a coach should fulfill the following skills, traits and characteristics: teamwork, diligence, existence of values, creativity, purposefulness, adaptability, empathy, consistency or self-confidence. And a necessary prerequisite for effective human resource management there is also the personal charm of the given leader or his need to constantly educate himself.

The author focuses, in harmony with Šamánková,<sup>27</sup> on two sub-levels. On a personal level, he tries to help workers cope with the diversity of their social roles. He explains to them that it is quite normal for many of these roles to negate or outright exclude each other. And on a professional level, the author focuses his attention on

---

<sup>24</sup> N. Peseschkian, *Positive Psychotherapy. Theory and Practice of a New Method*, Springer-Verlag, Berlin–Heidelberg 1987.

<sup>25</sup> *Slovník cizích slov*, SPN, Praha 1986, p. 132.

<sup>26</sup> E. Haberleitner, E. Deistler, R. Ungvari, *Vedení lidí a koučování v každodenní praxi*, Grada, Praha 2018.

<sup>27</sup> M. Šamánková, *Lidské potřeby...*, op.cit.





And last but not least, the author emphasizes the current concept of lifelong learning and education and his own professional activity is based on the emerging educational paradigm from the belief that today we live in a knowledge society in which knowledge is highly valued and knowledge.<sup>32</sup> The value of knowledge and education lies in the fact that it brings its user closer to understanding and learning about the world.<sup>33</sup> It is possible to acquire the necessary knowledge and knowledge through learning, which, in such an oriented society, is represented by the just-mentioned concept of lifelong learning.<sup>34</sup> This concept requires a constant readiness to learn.

According to the Lifelong Learning Strategy of the Czech Republic,<sup>35</sup> the ability to learn throughout life has a higher value in today's society than specific competences acquired through the given learning. And the concept of learning mentioned here is based on the premise that in the society of knowledge, the knowledge acquired during initial education is no longer sufficient for a person's lifelong employment. Therefore, at the end of his presentation at the Academy of Humanities and Economics, the author discussed his own educational needs. The author declared that he would like to continue studying andragogy, work psychology, or social psychology, for example. That is, in those fields that became the starting point of the contribution presented here. Professional education makes practical professional activity more efficient and helps people to maintain competitiveness on the labour market and to fulfill their own needs and visions.

## References

- Adair J., *How to Grow Leaders: The Seven Key Principles of Effective Leadership Development*, "Strategic Direction" 2006, vol. 22, no. 8.
- Armstrong M., Taylor S., *Řízení lidských zdrojů. Moderní pojetí a postup*, Grada, Praha 2015.
- Belcourt M., Wright P., *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*, Grada, Praha 1998.
- Beneš M., *Andragogika*, Grada, Praha 2008.
- Blatný M., *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*, Grada, Praha 2010.
- Burnett B., Evans D., *Designérem vlastního života. Jak si navrhnout spokojený život na míru*, Jan Melvil, Praha 2016.
- Chráška M., *Metody pedagogického výzkumu*, Grada, Praha 2007.
- Disman M., *Jak se vyrábí sociologická znalost*, Karolinum, Praha 1999.

---

<sup>32</sup> A. Veselý, *Analýza a tvorba veřejných politik*, Sociologické nakladatelství, Praha 2008.

<sup>33</sup> A. Veselý, J. Kalous, J. Marková, *Kultivace vědění v klíčových faktorech produkce*, UK, Praha 2004.

<sup>34</sup> M. Pol, L. Hloušková, *Občanské vzdělávání dospělých*, Masaryk Univerzity, Brno 2008.

<sup>35</sup> *Strategie celoživotního učení*, MŠMT, Praha 2007.

- Haberleitner E., Deistler E., Ungvari R., *Vedení lidí a koučování v každodenní praxi*, Grada, Praha 2018.
- Hašková H., *Vlastní cestou? Životní dráhy v pozdně moderní společnosti*, Sociologické nakladatelství, Praha 2014.
- Hendl J., *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*, Portál, Praha 2008.
- Holmes T.H., Rahe R.H., *The Social Readjustment Rating Scale*, "Journal of Psychosomatic Research" 1967, vol. 11(2), pp. 213–218, [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(67\)90010-4](https://doi.org/10.1016/0022-3999(67)90010-4)
- Kolář J., Lazarová B., *K sobě, k druhým, k profesi. Teorie, programy a metody osobnostního a sociálního rozvoje pedagogických pracovníků*, Masarykova univerzita, Brno 2008.
- Loučková I., *Směrem k integrovaným strategiím nejen ve výzkumu v sociální práci*, "Sociologický časopis"/"Czech Sociological Review" 2001, vol. 37(3), pp. 275–296, 313–332.
- Mackewn J., *Gestalt psychoterapie*, Portál, Praha 2004.
- Maslow A., *O psychologii bytí*, Portál, Praha 2014.
- Matulčíková M., Matulčík J., *Vzdělávání a kariéra*, Ekonóm, Bratislava 2009.
- Metodický materiál pro tvorbu edukačních programů dalšího vzdělávání*, NFV, Praha 2011.
- Navarová S., *Kariérový profil nezaměstnaných* (Rigorózní práce), UPOL, Olomouc 2007.
- Palán Z., Langer T., *Základy andragogiky*, VŠ JAK, Praha 2008.
- Peseschkian N., *Positive Psychotherapy. Theory and Practice of a New Method*, Springer-Verlag, Berlin–Heidelberg 1987.
- Pol M., Hloušková L., *Občanské vzdělávání dospělých*, Masaryk Univerzity, Brno 2008.
- Prusáková V., *Základy andragogiky I*, Gerlach Print, Bratislava 2005.
- Rabušic L., Rabušicová M., *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České Republice*, Masaryk Univerzity, Brno 2008.
- Šamánková M., *Lidské potřeby ve zdraví a nemoci*, Grada, Praha 2011.
- Slovník cizích slov*, SPN, Praha 1986.
- Smékal V., *Pozvání do psychologie osobnosti*, Barister & Principal, Brno 2009.
- Štainer M., *Analýza vzdělávacích potřeb. Text kapitoly pro nakladatelství*, Raabe, 1999, <http://www.edukol.cz/publikovano/publikace/4> [access: 21.05.2022].
- Strategie celoživotního učení*, MŠMT, Praha 2007.
- Svoboda M., *Psychologická diagnostika dospělých*, Portál, Praha 2010.
- Vavříková H., *Metodika rozvoje a řízení lidí podle kompetencí. Studijní materiál*, [didactic materials for branch students], AHE, Lodz–Wodzislaw Slaski 2018.
- Veselý A., *Analýza a tvorba veřejných politik*, Sociologické nakladatelství, Praha 2008.
- Veselý A., Kalous J., Marková J., *Kultivace vědění v klíčových faktorech produkce*, UK, Praha 2004.
- Vodák J., Kucharčíková A., *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*, Grada, Praha 2011.

### **Edukacja zawodowa i jej wpływ na praktykę zawodową**

**Streszczenie:** Artykuł dotyczy edukacji zawodowej i jej wpływu na praktykę zawodową. We wstępie omówiono edukacyjne punkty wyjścia tematu oraz formy i metody dydaktyczne edukacji, które sprzyjają aktywizacji pracowników i ich partycypacji w edukacji. W artykule przedstawiono psychospołeczne aspekty życia, które modyfikują wydajność pracy. Są to częściowe aspekty jego drogi życiowej i obejmują zarówno indywidualne motywy edukacyjne, jak i bariery. Bariery edukacyjne mogą być spowodowane na przykład nieodpowiednim ustawieniem programów edukacyjnych zorientowanych zawodowo. Menedżerowie mogą mieć znaczący wpływ na motywację edukacyjną pracowników.

**Słowa kluczowe:** kształcenie zawodowe, aktywizujące formy i metody dydaktyczne, osobowość pracownika, programy doskonalenia zawodowego, osobowość menedżera

### **O autorze**

Radek Kadera – pracuje na średnim stanowisku kierowniczym w obszarze zarządzania ludźmi. Ukończył kierunek edukacja dorosłych, aby lepiej poznać metody motywujące pracowników do zaangażowania w rozwój osobisty. Jednocześnie autor zdaje sobie sprawę, że jednym z głównych czynników motywujących jest on sam. A jeśli chce, aby jego pracownicy byli zmotywowani i stale się rozwijali, to on sam również musi angażować się w rozwój osobisty.

Obszar zainteresowań czasopisma naukowego „Kultura i Wychowanie” z założenia ma szeroki zakres. Odwołuje się do zagadnień związanych z interdyscyplinarną relacją kultury i wychowania.

Prezentowane wyniki badań naukowych, głównie z obszaru pedagogiki, ujmowane są w dwa bloki tematyczne rozpraw: filozoficzno-historyczne oraz teoretyczno-empiryczne.

Wersja internetowa, będąca podstawową formą publikacji, dostępna pozostaje na stronie: [www.pedagogika.pl](http://www.pedagogika.pl)

Zespół redakcyjny



WYDAWNICTWO  
AKADEMII HUMANISTYCZNO-EKONOMICZNEJ  
W ŁÓDZI